

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción

Una propuesta multimodal de aplicación para la clase ELSE. vol.1

Autor:

Lacanna, Georgina Analía

Tutor:

Menéndez, Salvio Martín

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Tesis doctoral

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Doctoranda: Licenciada Georgina Analía Lacanna

Director: Doctor Salvio Martín Menéndez

Codirectora: Doctora María Valentina Noblia

Ciudad de Buenos Aires, julio de 2016

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A mamá y papá.

Agradecimientos

A Martín Menéndez, mi director y consejero, que confió en mí desde el principio y me abrió las puertas de ingreso a la investigación y a la docencia universitaria. Sus palabras de aliento y optimismo nunca dejaron de acompañar cada lectura crítica realizada sobre estas y otras páginas y fueron la guía necesaria para orientar mi trabajo.

A Valentina Noblia, mi codirectora y amiga, que leyó muchas versiones de los mismos y a la vez distintos capítulos, cuyas observaciones siempre acertadas y sólidas permitieron que una inicial maraña de ideas desordenadas tomaran la forma de textos coherentes y legibles. Y por tantos momentos compartidos.

A la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, que me otorgaron las becas de investigación doctoral que posibilitaron el inicio y desarrollo de esta tesis.

A todos los que alguna vez realizaron, o temieron realizar, esa incontestable pregunta: “¿Cómo va la tesis?”

A mis alumnos de ELSE, que me hicieron replantear tantas cosas.

A Silvina, que desde el hemisferio norte me enviaba los artículos científicos que desde el extremo sur se tornaban inaccesibles.

A mis colegas y compañeros, algunos ya doctores y otros en vía de serlo, con los que tantas veces compartimos charlas sobre el mismo tópico: la tesis.

A Rocío, Pablo, Gabriel, Julieta, valiosos amigos lectores que supieron calmar repentinos ataques de ansiedad durante el largo proceso de escritura.

A Alejandro y Alicia, gracias por sus oportunos consejos y palabras tranquilizadoras cargadas de afecto en los momentos justos.

Finalmente a mi familia, en especial a mis padres, sin cuyo apoyo constante e incondicional nada de esto hubiera sido posible.

Índice

PRIMERA PARTE: INTRODUCCIÓN Y ESTADO DEL ARTE

Introducción

i. Presentación del tema	15
ii. Indireccionalidad	17
iii. La indireccionalidad y la enseñanza de ELSE	22
iv. Tesis	24
v. Fundamentación de la propuesta	26
vi. Corpus	29
vii. Objetivos	31
viii. Organización de la tesis	32

Capítulo I: Aproximaciones discursivas al estudio de la indireccionalidad

1.1 Introducción: ¿Qué entendemos por indireccionalidad en la interacción?	35
1.2 Perspectiva pragmática	37
1.2.1 Teoría de las implicaturas	38
1.2.1.1 <i>Decir</i>	38
1.2.1.2 <i>Significar</i>	38
1.2.1.2.1 Variantes de significado no natural	40
1.2.1.3 <i>Implicar</i>	42
1.2.2 Teoría de la relevancia	47
1.2.3 Teoría de los actos de habla	53

1.2.4 Teoría de la cortesía	62
1.2.4.1 Robin Lakoff	63
1.2.4.2 Geoffrey Leech	65
1.2.4.3 Penelope Brown y Stephen Levinson	69
1.2.4.3.1 Primera súper estrategia: actos abiertos	71
1.2.4.3.2 Segunda súper estrategia: cortesía positiva	71
1.2.4.3.3 Tercera súper estrategia: cortesía negativa	72
1.2.4.3.3.1 Indireccionalidad convencional	72
1.2.4.3.4 Cuarta súper estrategia: actos encubiertos	72
1.2.4.3.4.1 Indireccionalidad no convencional	73
1.3 Perspectiva sociolingüística interaccional	74
1.3.1 John Gumperz: estrategias discursivas y claves de contextualización	75
1.3.2 Deborah Tannen: el metamensaje	77
1.4 Aplicación a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras	78
1.4.1 Pragmática de la interlengua	79
1.4.1.1 Actos de habla indirectos convencionales	81
1.4.1.2 Actos de habla indirectos no convencionales	82
1.4.2 Pragmática socio-cognitiva	83
1.5 Conclusiones	86
Capítulo II: La concepción multimodal de la interacción	
2.1 Introducción: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de multimodalidad?	91
2.2 Antecedentes de la multimodalidad: la comunicación no verbal	92
2.2.1 Kinésica y proxemia	93

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

2.2.2 Mirada y gestualidad	95
2.2.3 Análisis de la conversación	101
2.3 La perspectiva multimodal y sus variantes	105
2.3.1 La semiótica social	107
2.3.2 El análisis del discurso (sistémico-funcional)	109
2.3.3 La multimodalidad interaccional	111
2.4 Aportes de la perspectiva multimodal interaccional a la enseñanza de L2	119
2.4.1 Multimodalidad y ELSE	124
2.5 Conclusiones	126

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA, ANÁLISIS DEL CORPUS Y PROPUESTA DE APLICACIÓN

Capítulo III: Marco teórico-metodológico y corpus de análisis

3.1 Introducción	131
3.2 Hipótesis de trabajo	131
3.3 Criterios metodológicos y composición del corpus	132
3.3.1 El cine como fuente del corpus	133
3.3.1.1 Secuencias de saludo	137
3.3.1.2 Secuencias de acciones de influencia	137
3.3.2 Metodología de trabajo	139
3.4 Unidad de análisis: la interacción conversacional	142
3.4.1 Criterio adoptado para el análisis de las interacciones	143
3.4.1.1 Estructura de la interacción conversacional	143
3.4.1.2 Configuración contextual de la situación	148
3.4.1.3 Competencia comunicativa	150

3.4.1.4 Intención comunicativa	151
3.4.1.5 Conceptos de la interacción conversacional aplicados a ELSE	153
3.4.1.5.1 La competencia comunicativa en la enseñanza de L2	155
3.4.1.6 Modos comunicativos analizados en las interacciones	160
3.4.1.6.1 Modo verbal	160
3.4.1.6.2 Modo gestual	161
3.4.1.6.3 Mirada	161
3.4.1.6.4 Proxemia	162
3.4.1.6.5 Postura	162
3.5 Criterios de transcripción multimodal de las interacciones	162
3.6 Ejemplo de transcripción	166
3.7 Conclusiones	169

Capítulo IV: Los grados de indireccionalidad en la interacción.

4.1 Introducción	171
4.2 La indireccionalidad en relación con la direccionalidad	172
4.2.1 Interpretación situada primaria (IP), interpretación situada convencionalizada (IC) e interpretación situada estratégica (IE)	173
4.2.1.1 Interpretaciones situadas primarias (IP)	173
4.2.1.2 Interpretaciones situadas convencionalizadas (IC)	177
4.2.1.3 Interpretaciones situadas estratégicas (IE)	180
4.2.2 Grados de indireccionalidad de las estrategias discursivas	184
4.3 La convencionalización sociocultural (IC) o el grado 1 de indireccionalidad	186
4.3.1 El ritual de los saludos	187
4.3.1.1 Turnos preferidos	189
4.3.1.1.1 El mecanicismo del par saludo/saludo	190

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

4.3.1.2 Turnos despreferidos	194
4.3.1.2.1 Hipérbole ironizante	195
4.3.1.2.2 Deíctico de lugar	199
4.3.1.2.3 Igual que ayer	201
4.3.1.2.4 Demanda temporal	203
4.3.2 La voluntad de influir sobre el otro	207
4.3.2.1 Actos favorables para el actor: órdenes y pedidos	207
4.3.2.1.1 La difícil tarea de persuadir	214
4.3.2.1.1.1 Una ventana	214
4.3.2.1.1.2 La reformita	221
4.3.2.1.1.3 Camioneta	230
4.3.2.1.2 Exigencia encubierta	234
4.3.2.1.3 Desvinculación del pedido	237
4.3.2.2 Actos favorables para el destinatario: sugerencias, invitaciones, ofrecimientos	245
4.3.2.2.1 Doble rechazo	245
4.3.2.2.2 Condición	250
4.3.2.2.3 Inversión de roles	255
4.3.3 Caracterización del grado 1 de indireccionalidad	262
4.4 La interpretación estratégica (IE) o el grado 2 de indireccionalidad	263
4.4.1 La gradualidad del comentario irónico	263
4.4.1.1 El insulto encubierto	263
4.4.1.2 La ironía seductora	268
4.4.1.3 La ironía no recuperada	275
4.4.2 Caracterización del grado 2 de indireccionalidad	280
4.5 Conclusiones	281

Capítulo V: Una propuesta de aplicación para la clase de ELSE

5.1 Introducción	283
5.2 La dimensión comunicativa en la enseñanza de lenguas y sus implicaciones metodológicas	284
5.3 Materiales didácticos y sus destinatarios	289
5.3.1 Perfil del alumno	290
5.3.2 Características del material didáctico	291
5.4 Propuesta	291

Capítulo VI: Conclusiones

6.1 Consideraciones finales	315
6.1.1 Aportes en el sentido teórico-conceptual	317
6.1.2 Aportes en el plano de su aplicación a ELSE	321
6.2 Posibles líneas futuras de investigación	323

Referencias bibliográficas	325
-----------------------------------	-----

Apéndice (ver CD adjunto)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

PRIMERA PARTE

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DEL ARTE

Introducción

i. Presentación del tema

Esta investigación se enfoca en el análisis de un tema complejo: el proceso de negociación de significados en la interacción conversacional (Goodwin 1981; Gumperz 1982 a, 1996, 2003). Entendemos que en la conversación intervienen diversos factores (lingüísticos, sociales, culturales) que se combinan y dan lugar a la construcción de significados interaccionales. Estos significados no preexisten a la interacción¹, sino que son materia de negociación entre los participantes. El objetivo principal que nos proponemos en esta tesis consiste en reconocer diferentes manifestaciones -en el español rioplatense- de uno de los fenómenos discursivos que consideramos relevantes para llevar a cabo esa negociación: la indireccionalidad.

El concepto de indireccionalidad y su estudio gozan de una larga tradición y pueden asociarse con corrientes teóricas muy variadas que abordaron el tema desde distintas perspectivas y enfoques metodológicos (véase capítulo I en esta tesis). En la mayoría de estos, se da por supuesto que la indireccionalidad se encuentra asociada a la implementación de estrategias de cortesía (Brown y Levinson 1987) y se postula, principalmente, como lengua de referencia el inglés. En esta investigación nos distanciamos de esa concepción.

En primer lugar, sostenemos que la indireccionalidad puede analizarse como un rasgo que se encuentra presente en toda estrategia discursiva (Gumperz 1982 a; Menéndez 2009, 2012), no sólo las que atañen a un mayor grado de cortesía, que emplean los participantes de una conversación con un propósito interaccional específico. Una estrategia se caracteriza a partir de la combinación de recursos de diferente naturaleza (Menéndez 2012) y a partir del resultado de esa combinación, es posible determinar el grado de indireccionalidad que presenta. Es decir, en toda estrategia discursiva analizada en el marco de una interacción es posible reconocer cierto grado de indireccionalidad.

¹ De acá en adelante, cada vez que utilicemos el término “interacción” será en referencia a la interacción de tipo conversacional cara a cara y no a otro tipo de interacción.

En segundo lugar, asumimos que las formas en las que se evalúa el grado de indireccionalidad de las estrategias discursivas de los participantes de una conversación son propias de cada lengua y cultura y merecen ser analizadas como tales desde una perspectiva intracultural, es decir, describir cómo funcionan y son usadas entre participantes pertenecientes a una misma comunidad lingüística².

En tercer lugar, entendemos que cuando la comunicación se produce entre miembros de diferentes comunidades lingüísticas la complejidad de la negociación de los significados interaccionales resulta aún mayor. El desafío de interactuar con otros en una lengua o cultura que no es la propia incluye el hecho de tener que comprender no sólo el funcionamiento de esa lengua en uso (que excede el aprendizaje del vocabulario y la correcta formación de estructuras gramaticales y sintácticas), sino también la interacción conversacional como un evento discursivo con características propias (rituales de apertura y cierre, cesión de turnos, etc.). En ese sentido, planteamos el abordaje de la indireccionalidad también desde un punto de vista intercultural, es decir, dar cuenta de las diferencias que se plantean a partir de su uso en la comunicación entre hablantes de distintas comunidades lingüísticas. Nos proponemos, entonces, un segundo objetivo que se desprende del principal y que consiste en aplicar los resultados de la reflexión teórica previa sobre los usos y características de la indireccionalidad en el español rioplatense, para elaborar una propuesta de diseño de materiales didácticos para ser aplicados a la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera (en adelante ELSE)³ en contextos de inmersión en Argentina.

² “It suggests that one think of a community (or any group, or person) in terms, not of a single language, but of a *repertoire*. A repertoire comprises a set of ways of speaking. Ways of speaking, in turn, comprise *speech styles*, on the one hand, and *contexts of discourse*, on the other, together with *relations of appropriateness* obtaining between styles and contexts. Membership in a speech community consists in sharing one or more of its ways of speaking -that is, not in knowledge of a speech style (or any other purely linguistic entity, such as a language) alone, but in terms of knowledge of appropriate use as well. There are rules of use without which rules of syntax are useless.” (Hymes 1996: 33). El subrayado pertenece al autor.

³ Adoptamos la concepción de Español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en contraposición a la denominación común de Español Lengua Extranjera (ELE), dado que se aplica también a las situaciones de aprendizaje del español en las que ésta no es, necesariamente, una lengua extranjera. En Argentina, podemos señalar el caso de las poblaciones aborígenes cuya lengua primera no es el español sino la lengua de su comunidad. Tal es el caso de, por ejemplo, las etnias toba, wichí y mocoví que habitan la región comprendida por las provincias de Salta, Formosa, Chaco y Santa Fe (Lapalma et al. 2008). En estos lugares, los hablantes cuya lengua primera es una lengua aborígen se encuentran frente a la dificultad de tener que escolarizarse *en español* sin haber *aprendido el español* previamente (Hecht 2004). Para ellos, el español es su lengua segunda, pero no podemos decir, en cambio, que es una lengua extranjera.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Otro de los aspectos a destacar de esta propuesta es que la perspectiva de análisis será multimodal, no sólo en lo que respecta a la conformación del corpus (véase apartado vi más adelante) sino también en las categorías propuestas para el abordaje de los textos. Esta decisión se sustenta en la idea de que la enseñanza de la variedad rioplatense de ELSE no se limita a la enseñanza del uso de las formas verbales sino de la combinación de éstas con el modo de la mirada, gestual y proxémico que también son particulares de cada comunidad lingüística y participan en la negociación de significados interaccionales.

En el apartado siguiente, ampliamos los alcances del concepto de indireccionalidad con el que trabajamos en esta investigación y su caracterización en materia de grados.

ii. Indireccionalidad

A pesar de su ubicuidad, o quizás a causa de ella, la indireccionalidad es un concepto que en la mayoría de los casos se da por supuesto y son escasas las veces que encontramos definiciones concretas que lo aclaren (véase capítulo I en esta tesis). En algunos casos, se encuentra asociada a otros conceptos, como en la teoría de la cortesía (Brown y Levinson 1987), en la que es necesario deducir la definición de indireccionalidad a partir de las definiciones de cortesía positiva y negativa que exponen los autores. Según éstos, los actos de cada persona pueden evaluarse de acuerdo a una escala de cortesía que va de la realización encubierta (*off record*) -en el extremo más cortés de la escala- a la realización abierta sin acciones reparadoras (*bald on record*) -en el extremo menos cortés. En instancias intermedias se encuentran los casos de cortesía negativa y cortesía positiva. La indireccionalidad es caracterizada como un derivado de las estrategias de mayor o menor cortesía que implementan los participantes y queda sujeta a las posibilidades de interpretación en un contexto determinado. Es así que distinguen entre una indireccionalidad convencional -que sería un tipo de cortesía negativa que por estar fuertemente convencionalizada socio-culturalmente perdería su matiz de indirección- y una indireccionalidad no convencional, que se relaciona con los usos encubiertos del lenguaje, aunque no coincide plenamente en su definición. Es decir, para estos autores “ser indirecto” constituye una sub-estrategia de cortesía negativa (Brown y Levinson 1987:131) que permite “ser directo e indirecto” al mismo tiempo, porque le permite al hablante comunicar

algo de manera cortés y no coercitiva sobre el oyente. En esta tesis, la relación entre indireccionalidad y cortesía será problematizada en función de ofrecer una definición de la primera que no se encuentre necesariamente asociada a la segunda.

Nuestra concepción de indireccionalidad no adopta, por otra parte, una oposición discreta entre directo/indirecto, convencional/no convencional, literal/no literal, como encontramos, por ejemplo, en la teoría de los actos de habla indirectos (Searle 1975). Según su autor (Searle 1975:25), al realizar un acto de habla indirecto “el hablante comunica al oyente más de lo que efectivamente dice apoyándose en el substrato mutuo de información compartida, tanto lingüística como no lingüística, junto con los poderes generales de raciocinio e inferencia que posee el oyente.” Por lo tanto, el significado indirecto es considerado como un significado adicional que se agrega a un significado base que se encuentra en el significado literal de la emisión. Según esta definición, quedan fuera del análisis de la indireccionalidad fenómenos como la ironía o las metáforas, en los que el significado que debe inferirse no es uno adicional sino diferente y a veces opuesto al literal. En este sentido, Brown y Levinson (1987:134) también hacen referencia a una desviación con respecto al significado literal cuando discuten la indireccionalidad, pero admiten la posibilidad de contemplar un significado alternativo y no necesariamente uno adicional: “cualquier comportamiento comunicativo, verbal o no verbal, que transmite algo más o algo diferente de lo que significa literalmente”.

La definición de indireccionalidad que seguimos en esta tesis, en cambio, no se construye en base a una oposición entre tipos de significado diferentes (literales y no literales), sino que contempla que el significado es de un solo tipo *-interaccional-* y es producto de cómo negocian su interpretación los participantes de una conversación en un contexto de situación específico. De este modo, planteamos que no existen significados literales por fuera de su inclusión en una configuración contextual determinada, en su lugar, hablaremos de *interpretaciones situadas primarias* de los significados.

El concepto de *interpretación situada primaria* (en adelante IP) se relaciona con el de interpretación por defecto (Leech 1983) o preferida (Levinson 2000). Según Leech (1983: 33), “las ilocuciones más directas son simplemente aquellas en las que, en ausencia de evidencia contraria, aplicaríamos la hipótesis pragmática más común, es decir, lo que

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

podemos denominar interpretación por defecto.” Siguiendo esta línea de pensamiento, no contemplamos una oposición entre estrategias discursivas directas o indirectas, sino que planteamos una escala gradual de indireccionalidad (véase capítulo IV en esta tesis) aplicable a toda estrategia que forme parte de un intercambio conversacional. Este continuum parte de un grado 0 en el que opera una IP e implica la realización de un proceso inferencial mínimo (véase apartado 4.2 en esta tesis) para negociar el significado interaccional.

Estamos frente a un caso de una estrategia de grado 0 de indireccionalidad cuando, por ejemplo, un compañero de trabajo le pregunta a otro “¿Qué hora es?” -con el propósito de saber qué hora marca el reloj en ese momento- y obtiene una respuesta del tipo “Cuatro menos cinco”, que cumple la función de brindarle la información solicitada. Cualquier persona, por el hecho de tener conocimiento del idioma español, ya sea como L1 o como L2⁴, podrá interpretar el significado del intercambio en esos términos. Es decir, excepto que haya algún rasgo contextual que le indique lo contrario, sabrá que la persona que realiza esa acción verbal está intentando que le informe la hora y no algo diferente.

El hecho de plantear una gradualidad del fenómeno de la indireccionalidad no constituye una novedad. Dentro de los estudios de la cortesía, por ejemplo, para Leech (1983), las ilocuciones indirectas son ilocuciones más indirectas que otras en relación con una escala gradual que puede ser representada en términos del análisis de la distancia entre medios y fines que conecta al acto de habla con su objetivo comunicativo. Cuanto más indirecta es la ilocución, más indirecto es el proceso inferencial del oyente para reconstruirla (véase apartado 1.2.4.2 en esta tesis).

Desde una perspectiva cognitiva, Wilson y Sperber (1981) sostienen que un mayor grado de indireccionalidad tiene su correlato con un mayor esfuerzo requerido para que el oyente llegue a una conclusión relevante en un determinado intercambio a través del procesamiento de razonamientos lógicos (véase apartado 1.2.2 en esta tesis).

⁴ Siguiendo a Martín Peris (1996), designamos L1 a la primera lengua que adquiere el niño en forma completa -tomamos en consideración únicamente casos de adquisición monolingüe- y L2 a cualquier lengua que aprenda posteriormente, independientemente de que ésta sea extranjera o no o de que ya tenga conocimiento de más de una lengua. Suponemos, además, que los hablantes L1 han desarrollado el proceso de socialización en su L1.

Ambas propuestas están centradas en el oyente y en el trabajo inferencial que éste realiza para interpretar lo que el hablante quiere comunicar. En esta investigación, en cambio, proponemos una escala que no mide el grado de indireccionalidad desde la perspectiva de uno solo de los participantes, sino de la co-construcción del significado interaccional entre ambos, en relación con el uso del lenguaje en un contexto de situación regulado por pautas socio-culturales específicas. Dentro de ese uso, la cortesía constituye un factor más entre otros, pero no siempre es lo que determina un menor o mayor grado de indireccionalidad.

Lo que permite reconocer una estrategia de mayor grado de indireccionalidad es el tipo de interpretación que promueven las acciones comunicativas realizadas. Por ejemplo, si una persona quiere saber qué hora es y se dirige a su compañero de trabajo de la siguiente manera: “¿Tenés hora?”, podemos afirmar que nos encontramos frente a una estrategia de un grado 1 de indireccionalidad, porque para negociar el significado interaccional se debe apelar a una *interpretación situada convencionalizada* (en adelante IC).

Una IC como la anterior implica que, además de tener un conocimiento del idioma español -de su léxico, su gramática y su sintaxis, que en este caso permite interpretar que una persona le pregunta a otra si tiene hora- es necesario conocer las pautas de uso socio-culturales (Gumperz 1982a)⁵ que señalan que esa acción verbal es una estrategia típicamente usada en la variedad rioplatense para conseguir que otra persona nos informe qué hora es y no para que responda, simplemente, por sí o por no.

A diferencia de lo que ocurre con las estrategias de grado 0 de indireccionalidad, en estos casos, las diferencias entre conversaciones en las que participan sólo hablantes de español como L1 y en las que participan hablantes de español como L2 con hablantes de español como L1 se hacen más notorias. Mientras que intraculturalmente -entre hablantes L1 de español que tienen internalizadas y naturalizadas las pautas de uso socio-culturales-, el grado 1 puede pasar desapercibido y confundirse con lo que sería un grado 0 de indireccionalidad, cuando interviene en la conversación un participante de español como L2 -que no necesariamente comparte dichas pautas- la configuración contextual se modifica.

⁵ “Socio-cultural conventions affect all levels of speech production and interpretation from the abstract cultural logic that underlies all interpretation to the division of speech into episodes; from their categorization in terms of semantically relevant activities and interpretive frames, to the mapping of prosodic contours into syntactic strings and to selection among lexical and grammatical options.” (Gumperz 1982a: 186)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Para este último, no necesariamente resulta obvio que la acción verbal “¿Tenés hora?” sea utilizada como una estrategia para preguntar qué hora es. Las IC asociadas a determinadas funciones comunicativas básicas en español -como, por ejemplo, preguntar la hora- no siempre son equivalentes a las usadas en otras lenguas. Su desconocimiento genera una gran cantidad de malentendidos en la comunicación intercultural (Grainger y Mills 2016).

Además del grado 0 y el grado 1, reconocemos también estrategias de grado 2 de indireccionalidad (véase 4.4 en esta tesis) que, a diferencia de las anteriores, se caracterizan por demandar para la negociación de los significados interaccionales una *interpretación situada estratégica* (en adelante IE). Es decir, en estos casos nos referimos a estrategias discursivas que no se encuentran ya convencionalizadas socio-culturalmente -como en el caso anterior-, sino que son creadas originalmente por un participante con un fin interaccional específico en una situación también específica. A raíz de esta característica, las estrategias de grado 2 de indireccionalidad dejan abiertas varias posibilidades de negociación de los significados e, incluso, pueden derivar en la producción de un efecto de vaguedad, ambigüedad, ironía, etc. Un participante que utiliza una estrategia de grado 2 de indireccionalidad cuenta con la ventaja de poder rechazar alguna interpretación realizada por su interlocutor, si le resulta conveniente. Por esta razón, es posible asociar estos casos a situaciones en las que uno o ambos participantes arriesgan su imagen (Brown y Levinson 1987) más pronunciadamente frente a los otro/s: al realizar, por ejemplo, un pedido excesivo, una crítica negativa, una insinuación amorosa, etc.

En la mayoría de los trabajos que se ocuparon de analizar el fenómeno de la indireccionalidad -particularmente aquellos que lo relacionan directamente con la cortesía- existe una tendencia a privilegiar el análisis de las distintas estrategias para realizar pedidos o mandatos indirectos. En esta tesis, tenemos la intención de ampliar ese espectro de análisis e incorporar otras acciones comunicativas en la variedad rioplatense del español -saludos, ofrecimientos, invitaciones, rechazos, aceptaciones- que tienen una frecuencia de uso alto y revisten similar importancia a la de los pedidos y mandatos.

Dado que por sus características (véase 4.2 en esta tesis) los ejemplos que cuadran en el grado 1 de indireccionalidad permiten una sistematización para su enseñanza, su descripción y su análisis a través de ejemplos recurrentes en situaciones conversacionales

típicamente relacionadas con la vida cotidiana, son éstos los que constituyen el núcleo de esta investigación.

Aunque las estrategias de grado 2 son menos sistematizables para su enseñanza, son, sin embargo, también factibles de ser analizados en clase a través de ejemplos concretos que permitan su análisis y posibiliten que los hablantes de ELSE puedan desarrollar estrategias similares -tanto para la producción como para la interpretación de mensajes- en el caso de requerirlas. Por esta razón, incluimos también, a modo de ejemplos, una breve selección de situaciones en las que analizamos estrategias de grado 2 de indireccionalidad.

iii. La indireccionalidad y la enseñanza de ELSE

El objetivo de la enseñanza de una L2 consiste, fundamentalmente, en que los estudiantes puedan significar y actuar mediante ella de manera satisfactoria, no solo a partir del aprendizaje de cómo funciona un sistema lingüístico⁶ diferente al de su L1, sino también del desarrollo de una competencia comunicativa (Gumperz 1981)⁷ en esa nueva lengua. Para alcanzar ese objetivo es necesario, en primer lugar, adoptar enfoques que no partan de idealizaciones, sino que propongan metodologías y recursos didácticos que se correspondan con contextos concretos de uso del lenguaje. Nuestra propuesta se inscribe, en líneas generales, dentro de los postulados básicos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Canale y Swain 1980; Dubin y Olshtain 1986; Nunan 1989) y, en particular, sigue los lineamientos del paradigma de la adecuación (Puren 2004). Según éste, debe adoptarse una postura intermetodológica, que combine las herramientas más efectivas de cada método de enseñanza a la hora de seleccionar los contenidos y diseñar las tareas dirigidas a los estudiantes de L2. De este modo, no es necesario adscribirse a una única propuesta, sino que se pueden utilizar los aportes de cada método que se consideren adecuados con el objetivo de que los alumnos puedan desarrollar diferentes estrategias para

⁶ “...con la noción de sistema podemos representar el lenguaje como un recurso, en términos de las opciones de que se dispone, de la vinculación entre esas opciones y de las condiciones que afectan el acceso a ellas.” (Halliday 1978a [2013]: 248).

⁷ “Propongo, entonces, que redefinamos la competencia comunicativa como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y las convenciones comunicativas vinculadas a éstas que los hablantes deben poseer para iniciar y sostener el compromiso conversacional”. (Gumperz 1981: 154)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

producir e interpretar textos en la lengua meta, acordes con sus intenciones comunicativas y las de sus interlocutores (Celce-Murcia y Olshtain 2001).

En segundo lugar, es necesario detectar cuáles son los aspectos que presentan mayores dificultades en los estudiantes, profundizar su comprensión y proponer una aplicación acorde para su enseñanza. Uno de los temas de mayor complejidad para el desarrollo de la competencia comunicativa en ELSE⁸, es el de la negociación de los significados interaccionales cuando se ven enfrentados a la puesta en práctica de estrategias discursivas de grado 1 y 2 de indireccionalidad. Esto puede explicarse, por un lado, porque el registro⁹ de la conversación informal, o sea en el marco de un intercambio espontáneo y deliberado entre dos o más interlocutores, no se analiza en profundidad en clase¹⁰, razón por la que gran parte de los significados negociados en esas situaciones resultan complejos para los hablantes de ELSE. Por otro, porque quizás sea en la interacción conversacional donde se hace más visible el hecho de que los significados no están predefinidos ni son de carácter estable, sino que el proceso de significación se produce, interactivamente, a partir del reconocimiento, no sólo de las convenciones de uso lingüísticas¹¹ y socio-culturales¹²,

⁸ Se han recogido testimonios de estudiantes a lo largo de diez años del desempeño de esta actividad.

⁹ “La noción de registro es a la vez muy simple y muy importante: se refiere al hecho de que la lengua que hablamos o escribimos varía de acuerdo con el tipo de situación. En sí, lo anterior no es sino expresar lo obvio. Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación determinan *qué* características lingüísticas.” (Halliday 1978a [2013]: 46) El subrayado pertenece al autor.

¹⁰ Con excepción de los cursos orientados específicamente a la enseñanza del español coloquial o en los talleres de oralidad.

¹¹ No usamos acá el concepto de convención de uso en términos de Bajtín (1944 [2008]), sino en relación con la concepción asociada a la rama de la filosofía del lenguaje (Davis 1998, 2005; Grice 1975; Lewis 1969). En esta investigación adoptamos la reformulación que realiza Davis (1998: 133) de la definición aportada por Lewis (1969). En este sentido, una convención es una regularidad en la acción voluntaria de un grupo y posee las características de ser socialmente útil, auto perpetuable en el tiempo y arbitraria. Ser socialmente útil significa servir a un interés mutuo, algo que las personas quieren no sólo para sí mismas sino también para otros o para la sociedad vista como un todo. Las convenciones lingüísticas son socialmente útiles porque sirven a un interés mutuo en la comunicación. Son las que regulan la producción de emisiones de acuerdo a un sistema lingüístico determinado.

¹² Siguiendo a Mey (2009), son las convenciones y las reglas de la sociedad las que determinan cuál es el comportamiento lingüístico apropiado para una situación y es la situación la que crea los alcances por los cuales somos guiados a través de una correcta interpretación de lo que estamos escuchando y de lo que nosotros mismos estamos diciendo en esa situación.

sino también de las intenciones comunicativas de los participantes y del procesamiento de inferencias conversacionales¹³ que eso implica.

El objetivo central de esta investigación consiste, entonces, en reconocer y analizar diferentes rasgos de indireccionalidad asociados a la realización de estrategias discursivas en el marco de la interacción, para ser aplicado luego a la producción de materiales para la enseñanza de ELSE.

iv. Tesis

La indireccionalidad es un fenómeno discursivo relevante que se encuentra involucrado en el proceso de negociación de los significados cada vez que usamos el lenguaje para comunicarnos con otros. Es decir, toda acción comunicativa es, en mayor o menor grado, indirecta. El procesamiento inferencial (Gumperz 1996, 2000; Grice 1957, 1975; Sperber y Wilson 1995) que forma parte de toda instancia de significación, puede resultar menos o más complejo en relación con el grado de indireccionalidad que plantee la interpretación de los mensajes y la negociación de sus significados. A un mayor grado de indireccionalidad, se amplía el abanico de interpretaciones posibles.

Cuando alguno de los participantes de la interacción es hablante de ELSE, su percepción de la indireccionalidad difiere con respecto a la de los hablantes de español L1, ya sea porque desconocen muchas de las pautas socioculturales de uso del español en situaciones específicas, o bien porque intentan transferir a éste algunas de las estrategias de negociación de significados que utilizan en su L1.

En el marco de esta tesis nos proponemos, entonces, abordar este problema de investigación en dos sentidos: uno teórico y otro práctico. Por una parte, con el aporte de una definición y caracterización apropiadas del carácter gradual de la indireccionalidad en la construcción de significados interaccionales en el español rioplatense, desde una mirada intracultural. Esto último implica analizar situaciones en las que todos los participantes forman parte de la comunidad lingüística del español rioplatense. Por otra, proveer con

¹³ “Conversational inference, as I use the term, is the situated or context bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess other’s intentions, and on which they base their responses.” (Gumperz 1982 a: 153)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

estos aportes, al diseño de herramientas didácticas para su aplicación a la enseñanza de ELSE, desde un punto de vista intercultural. O sea, con el objetivo de dar cuenta de este fenómeno a hablantes que forman parte de otras comunidades lingüísticas.

La perspectiva que adoptamos presenta las siguientes características:

- *Funcional*: concibe al lenguaje como una herramienta de comunicación y considera que todo lenguaje es lenguaje en uso, en el sentido de que siempre lo analiza en instancias en las que está siendo efectivamente utilizado en situaciones concretas y específicas, en contraposición al análisis de fragmentos de lenguaje aislados o descontextualizados. Cuando los hablantes optan entre las varias opciones disponibles en el sistema (Halliday 1978a) para significar, esas *opciones* se transforman en *recursos* comunicativos (Menéndez 2010). Es particularmente importante señalar que las elecciones se realizan en todos los niveles (léxico-gramatical, gestual, proxémico, entonacional, etc.) y tienen un fuerte anclaje social, cultural y cognitivo.
- *Interaccional*: supone una acción colaborativa entre, como mínimo, dos participantes (Gumperz 1982). Sostiene que no hay significados (plenos) que preexistan a la interacción, sino que esos significados se co-construyen en y a partir de ella.
- *Estratégica*: entiende que toda instancia de análisis del discurso es estratégica (Menéndez 2000, 2006). La combinación de los recursos léxico-gramaticales y pragmático-discursivos (fuerzas ilocucionarias, procesos inferenciales, mecanismos de indireccionalidad) conforma estrategias discursivas. La reconstrucción de los dispositivos estratégicos explica el funcionamiento discursivo y persigue siempre un objetivo interaccional (Menéndez 2009).
- *Multimodal*: sostiene que el lenguaje verbal es un recurso poderoso en la construcción de los significados, pero no el único (Goodwin 2000 a y b, 2003; Jewitt 2009; Kress 1997, 2009; Norris 2004, 2006, 2009). Plantea la necesidad de dar cuenta de otros sistemas semióticos que lo complementan en los procesos de significación social, tales como la entonación, la gestualidad, la mirada y la

proxemia. Los participantes organizan el significado a través de su particular selección y configuración de los recursos semióticos. Por lo tanto, la interacción entre esos recursos es significativa para la creación de significado, es en sí misma una parte de la construcción de los significados.

v. Fundamentación de la propuesta

La elección de este problema de investigación está guiada por motivos de diversa índole. En primer lugar, la indireccionalidad es un fenómeno universal, es decir, ocurre en todas las lenguas naturales (Thomas 1995:119). No obstante, las formas en las que se manifiesta o los motivos por los cuales se usa, en mayor o menor grado, no son idénticos en cada una de ellas. Las lenguas difieren entre sí no solo en los aspectos léxico-gramaticales, sino también en los diferentes aspectos involucrados en su uso concreto. Por lo cual, en todo intercambio comunicativo, influyen factores sociales, culturales y cognitivos que lo condicionan y de los que resulta preciso dar cuenta a través del análisis. Cuando alguno de los participantes de estos intercambios no es hablante L1 de la lengua en cuestión pueden generarse problemas de interpretación o malentendidos, a causa de, por ejemplo, el desconocimiento de ciertas pautas de uso socioculturales.

En segundo lugar, en el ámbito de la enseñanza de L2, el estudio de la indireccionalidad ha quedado casi exclusivamente asociado al modelo de la cortesía (Brown y Levinson 1987; Lakoff 1973; Leech 1983) y a las reglas que pautan su uso en la realización de determinados actos de habla (pedidos, reclamos, quejas, etc.) que se realizan convencionalmente de manera indirecta (Blum-Kulka et al. 1989; Holtgraves 1998; Díaz Pérez 2003). Si bien en algunos trabajos de los mencionados se ha planteado el carácter gradual de la indireccionalidad, los análisis resultantes se expresan, generalmente, en términos discretos: una acción comunicativa es directa o indirecta. No se ha profundizado lo suficiente, por otra parte, en el hecho de que un mayor grado de indireccionalidad no siempre coincide con un mayor grado de cortesía (Leech 1983: 127), ni viceversa. Tampoco se han estudiado en detalle las realizaciones indirectas en otros tipos de acciones también muy frecuentes, como por ejemplo, el caso de los saludos en la conversación informal.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En tercer lugar, el interés teórico de nuestra propuesta radica en el hecho de que si bien el tema de la indireccionalidad en la interacción ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, como la teoría de las implicaturas (Grice 1975, 1989), la teoría de los actos de habla (Searle 1969, 1975), la teoría de la cortesía (Brown y Levinson 1987; Leech 1983) o los conceptos de la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982, 2000; Tannen 1992), en todas ellas ha ocupado siempre un lugar central el elemento verbal de la comunicación en la interpretación de los significados. Los elementos designados tradicionalmente como no verbales han ocupado un lugar secundario o subordinado. En esta investigación, en cambio, sostenemos que los significados se realizan multimodalmente (Goodwin 1981, 2000; Jewitt 2009; Kress 1997, 2009; Norris 2004, 2006, 2009), a partir de la combinación de diferentes recursos semióticos, dentro de los cuales se incluye el lenguaje verbal. Esta combinación no admite un desdoblamiento entre lo dicho verbalmente y lo expresado a través de otros recursos semióticos. Ambas dimensiones conforman, simultáneamente, lo significado interaccionalmente por los participantes.

En cuarto y último lugar, responde a la demanda real de los estudiantes de ELSE en situación de inmersión en Argentina. En Argentina, la enseñanza de ELSE es una actividad que ha experimentado un marcado crecimiento en las últimas tres décadas¹⁴. Este crecimiento, sin embargo, no fue acompañado por el desarrollo de políticas públicas que establecieran un marco regulatorio de la actividad (Acuña 2005 b). Hoy en día, la situación no ha cambiado demasiado¹⁵. Tampoco se logró un incentivo suficiente para desarrollar líneas de investigación orientadas a difundir la enseñanza de la variedad del español rioplatense como producto cultural, a través -por ejemplo- de la elaboración sistemática de materiales didácticos de producción nacional, tanto para ser usados a nivel local, como así también para satisfacer la demanda de este tipo de insumos proveniente de un mercado tan

¹⁴ A mediados de los años ochenta, se inició en el país la demanda de la enseñanza sistemática del español a hablantes extranjeros basada en necesidades laborales y educativas. Esto resultó como consecuencia, principalmente, de la llegada de un nuevo perfil de estudiante que se vinculó, entre otras cosas, a la privatización de grandes empresas y al traslado de personal que no hablaba español para ocupar sus cargos en el país, y con el surgimiento de Hispanoamérica como destino turístico, favorecido por el mercado cambiario y el retorno consolidado del régimen democrático. La demanda concreta incentivó y dio lugar al desarrollo de esta actividad, en la que se interrelacionan aspectos académicos, políticos y económicos (Acuña 2005 b).

¹⁵ Cabe destacar que en los últimos años se han implementado diversas iniciativas con miras a modificar esta situación. Una de ellas es el Consorcio ELSE, conformado por dos tercios de las principales universidades argentinas, que tiene como principal objetivo el desarrollo de una política lingüística y educativa regional.

poderoso como es la enseñanza del español en Brasil. La enseñanza de ELSE en ese país, a pesar de la cercanía geográfica y cultural con Argentina y las estrechas relaciones comerciales existentes desde la creación del Mercosur, actualmente se encuentra monopolizada por manuales de editoriales españolas, en los que se promueve la variedad castiza¹⁶.

Una de las consecuencias paradójicas de este estado de situación es que en gran parte de los establecimientos educativos argentinos en los que se enseña ELSE, también se trabaja con libros o manuales que provienen en su mayoría de España, y por eso reproducen una variedad dialectal que contrasta con la que los estudiantes que llegan a nuestro país experimentan, tanto en el aula, como en el uso cotidiano del lenguaje fuera de ella (Pozzo y Bongaerts 2011). Otra, es que son los propios docentes -enfrentados a la problemática de no contar con herramientas específicamente diseñadas para la enseñanza de ELSE en Argentina- quienes deben modificar esos materiales o producir otros para adecuarlos a los requisitos prácticos de los estudiantes que se encuentran en situación de inmersión. En ese sentido, uno de los problemas que plantea la mayoría de los materiales didácticos disponibles es que, en lugar de abordar los fenómenos lingüísticos que son objeto de estudio en la clase, privilegiando su contextualización en situaciones cotidianas concretas, recrean forzosamente situaciones idealizadas que no se corresponden con muestras auténticas de uso del lenguaje en situaciones reales. Este desajuste justifica uno de los planteos más frecuentes de los estudiantes de ELSE, particularmente los de nivel intermedio y avanzado: que lo que aprenden en el marco de la clase no coincide con lo que experimentan a través del uso del lenguaje en situaciones reales, ni a la hora de poner en práctica, fuera del aula, las destrezas comunicativas logradas en el proceso de aprendizaje del español.

¹⁶ Desde 1998, el Instituto Cervantes cuenta con una presencia hegemónica en territorio brasileño y, desde la aprobación en 2005 en Brasil de la ley 11161 que establece la obligatoriedad de la enseñanza del español en el nivel medio, la oferta de libros de texto de ELSE de editoriales españolas para brasileños se ha multiplicado considerablemente.

vi. Corpus

El corpus con el que trabajamos está conformado por veinte interacciones conversacionales cara a cara extraídas de seis películas argentinas producidas y estrenadas en los últimos quince años (*El hombre de al lado* (Cohn y Duprat 2009), *El secreto de sus ojos* (Campanella 2009), *Historias mínimas* (Sorín 2002), *Nueve reinas* (Bielinsky 2000), *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013) y *Un cuento chino* (Borensztein 2011)). La decisión de trabajar con este tipo de material se debe a que nos permite contar con una amplia muestra de situaciones de lenguaje en uso socio-culturalmente definidas, dentro de la variedad del español rioplatense, que se encuentran contextualmente enmarcadas.¹⁷

El trabajo con material audiovisual cinematográfico se apoya en investigaciones previas que han demostrado el grado de autenticidad y espontaneidad que presentan las escenas representadas en los textos fílmicos contemporáneos en comparación con instancias de interacciones orales reales (Moreno Jaén y Rodríguez Martín 2009; Taylor 2004). Si bien reconocemos la diferencia que existe entre situaciones de habla “reales” y situaciones ficticias, adoptamos la distinción propuesta por Halliday y Matthiessen (2004:3) en cuanto a las dos posibilidades de enfocar el estudio de los textos, ya sea como *artefacto* o como *espécimen*. Mientras que una instancia de lenguaje en tanto artefacto es un objeto en sí mismo, con características propias inherentes que lo definen como tal, una instancia de lenguaje en tanto espécimen, en cambio, sirve como instrumento para estudiar qué es lo que revela acerca del sistema del lenguaje al que pertenece. En el caso del trabajo con material fílmico, analizarlo desde la perspectiva de artefacto, implicaría un análisis de su composición artística, de su inscripción en determinada tradición y géneros cinematográficos, del carácter de sus personajes, etc. Equivale a adoptar una mirada externa y analizar la película en tanto texto como totalidad. Por el contrario, al enfocarlo desde el punto de vista de espécimen, nos interesa como un conjunto de muestras de lenguaje en uso que nos permite analizar y ejemplificar su funcionamiento en una situación concreta. Desde el punto de vista de los textos como espécimen, no hay diferencias entre una

¹⁷ La presente investigación se originó en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica denominado “Multimodalidad y ELSE” y dirigido por el Dr. Salvio Martín Menéndez. El mismo tenía como objetivo principal abordar los lineamientos teóricos de la teoría multimodal y aplicarlos a la confección de un marco metodológico para el diseño de materiales para la enseñanza de ELSE.

interacción extraída de un género ficcional y una interacción videograbada en la vida real (Álvarez-Pereyre 2011). Ambas cumplen la misma función, son realizaciones concretas de lenguaje.

Lo novedoso de nuestra propuesta consiste en presentar una metodología de análisis de material cinematográfico que hasta ahora no ha sido lo suficientemente explotada con fines didácticos para la enseñanza de ELSE. Si bien existen numerosas propuestas de actividades que utilizan textos fílmicos para incorporar a la clase, lo hacen enfocando el texto en tanto artefacto (Halliday y Matthiessen 2004:3) y no toman en consideración la posibilidad de abarcarlo también como espécimen (Halliday y Matthiessen 2004:3). Las interacciones que conforman nuestro corpus son analizadas como “representaciones” de situaciones de uso reales del lenguaje. Esto nos permite analizarlas como muestras del español rioplatense en uso, en situaciones comunicativas concretas, para dar cuenta de cómo los participantes apelan a los distintos grados de indireccionalidad en la negociación de significados interaccionales.

La elección de trabajar con un corpus con las características descritas impone, por otra parte, tener en cuenta ciertos desafíos metodológicos que hemos asumido (véase capítulo III en esta tesis). La delimitación del comienzo y fin de las escenas de las películas, por ejemplo, responde muchas veces a objetivos artísticos propios del discurso cinematográfico (Piazza et al. (2011)) que decidimos dejar de lado. Así también la utilización de recursos semióticos característicos de ese género (Martin 1997; Martin y Rose 2007), como lo es la utilización de la banda de sonido o los cambios de planos de la cámara. En este caso esos recursos propios del género no nos resultan relevantes porque analizamos los intercambios comunicativos únicamente como *representaciones de interacciones* (Álvarez-Pereyre 2011).

Los modos que relevaremos en las interacciones comunicativas seleccionadas para esta tesis son: el lenguaje verbal (con sus componentes léxicos, gramaticales y entonacionales), la proxemia, la gestualidad y la mirada.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

vii. Objetivos

En el marco de esta tesis nos proponemos alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Aportar una definición de indireccionalidad que destaque su carácter gradual y caracterizar los diferentes grados a partir del análisis de situaciones concretas de uso del lenguaje.
- Reconocer diferentes estrategias discursivas que los participantes utilizan para negociar los significados interaccionales y clasificarlas según su grado de indireccionalidad.
- Presentar un modelo de guía de actividades que facilite la integración de contenidos socio-pragmáticos y léxico-gramaticales para su implementación en la elaboración de materiales de enseñanza para la clase de ELSE.

De los anteriores, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Presentar un modelo de transcripción y análisis multimodal de las interacciones.
- Plantear la diferencia que existe entre la adopción de una perspectiva intracultural y una intercultural del fenómeno de la indireccionalidad.
- Complementar, en este sentido, los trabajos que se están desarrollando en torno a la producción de materiales de enseñanza de ELSE en la actualidad, mediante la generación de insumos que faciliten la tarea de los docentes al disponer de materiales audiovisuales ya analizados teóricamente.
- Contribuir a la difusión de la enseñanza de la variedad del español rioplatense a partir de la presentación de un modelo teórico aplicable a la producción de material didáctico autóctono, actividad que hoy constituye un área de vacancia a cubrir en Argentina.

viii. Organización de la tesis

La tesis está organizada en dos partes. La primera parte está conformada por la presente “Introducción” y por los dos primeros capítulos, que abordan el tema propuesto poniendo el énfasis en la descripción del estado del área del problema de investigación. En el capítulo I, “Aproximaciones discursivas al estudio de la indireccionalidad”, hacemos un recorrido teórico por los enfoques que consideramos más influyentes en relación con el concepto de indireccionalidad desde diferentes perspectivas teóricas. En la parte final, presentamos una selección de trabajos que incursionaron en el tema para aplicarlo a la enseñanza de L2. En el capítulo II, “La concepción multimodal de la interacción”, elaboramos un resumen del estado actual de las principales tendencias en el análisis del discurso multimodal y sus posibles orientaciones teóricas y metodológicas. Destacamos las características de cada uno de los enfoques y sus principales diferencias. Para finalizar, incluimos la revisión de algunas propuestas de aplicación de la perspectiva multimodal a la enseñanza de L2 en general y de ELSE en particular.

La segunda parte de esta tesis está conformada por tres capítulos en los que nos propusimos aplicar los conceptos teóricos desarrollados en la primera parte. En el capítulo III, “Marco teórico-metodológico y corpus de análisis”, justificamos la metodología y las categorías de análisis adoptadas en función de la conformación del corpus con el que trabajamos. Presentamos los criterios de transcripción utilizados y mostramos el análisis completo de una interacción como ejemplo. En el capítulo IV, “Los grados de indireccionalidad en la interacción”, definimos la indireccionalidad como fenómeno discursivo y describimos cada uno de los grados de indireccionalidad propuestos a partir del análisis de una selección de veinte interacciones tomadas de nuestro corpus. Presentamos, finalmente, una reflexión sobre los resultados obtenidos en la cual tomamos en consideración, tanto la descripción teórica de los fenómenos discursivos observados, como también sus posibilidades de aplicación al campo de la enseñanza de ELSE. En el capítulo V, “Una propuesta de aplicación para la clase de ELSE”, mencionamos los criterios sobre los cuales elaboramos una guía de actividades para el alumno -con su correspondiente guía para el profesor- para ser utilizada con estudiantes de nivel B2/C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) o al equivalente de

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

avanzado, según el American Council on the Teaching of Foreign Languages (en adelante ACTFL).

En el capítulo VI, “Conclusiones”, hacemos una recapitulación del recorrido propuesto en esta tesis y exponemos las conclusiones a las que hemos llegado. Mencionamos también posibles líneas futuras de investigación que quedan abiertas a partir de los resultados obtenidos en este trabajo.

Finalmente, listamos la bibliografía consultada y las fuentes utilizadas.

Capítulo I

Aproximaciones discursivas al estudio de la indireccionalidad

1.1 Introducción: ¿qué entendemos por indireccionalidad en la interacción?

El fenómeno de la indireccionalidad en relación con la construcción de significados ha sido estudiado desde diversos enfoques teórico-metodológicos (pragmáticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos) que responden a diferentes intereses de investigación. Es posible que sea ésa una de las razones por las que resulta un concepto complejo para definir. Son numerosos los trabajos que hacen referencia a las formas indirectas de significación, asociadas en su mayoría al concepto de implicatura conversacional (Grice 1975), de acto de habla indirecto (Searle 1975) o significado no natural (Grice 1957, 1969), pero son escasos los que han abordado específicamente el tema para intentar ofrecer una definición o caracterización del fenómeno que permita explicar sus condiciones de realización y sus implicaciones interaccionales. Tampoco son muchos los que abordan la posibilidad de su aplicación para la enseñanza de L2 y, en menor medida aún, específicamente para ELSE.

En su libro *Meaning in interaction*, Thomas (1995) le dedica un capítulo completo a la indireccionalidad, a la que define como “una incongruencia entre el significado expresado y el significado implicado”¹⁸ (Thomas 1995: 119). Esta autora le asigna las siguientes características:

- *Intencional*. Se refiere al hecho de que existe una intención por parte del hablante de ser indirecto, guiado por un propósito comunicativo específico, que se opone a los casos en los que la indireccionalidad se genera a partir de otros factores, como por ejemplo el desconocimiento de la lengua o el olvido de la palabra o expresión que

¹⁸ “(...) a mismatch between the expressed meaning and the implied meaning.” Todas las citas textuales que se incluyan en el cuerpo del texto principal serán traducidas al español y se presentará la cita en idioma original en una nota al pie.

transmita lo que quiere comunicar.

- *Costosa y riesgosa en términos cognitivos y comunicacionales.* Es costosa en tanto implica un mayor esfuerzo cognitivo tanto para el hablante al producirla como para el oyente al inferirla. Y es riesgosa porque puede conducir a malentendidos, en los casos en los que el oyente no entiende cuál es el propósito comunicativo del hablante.
- *Presupone el criterio de racionalidad.* Las personas eligen emplear la indireccionalidad (teniendo la posibilidad de elegir una forma directa de expresarse), a pesar de conocer sus costos y sus riesgos, porque les permite obtener alguna ventaja comunicativa o evitar alguna consecuencia negativa.
- *Presupone el principio de expresabilidad*¹⁹. Esto excluye la posibilidad de pensar que cuando un hablante elige usar la indireccionalidad lo hace porque no existe otra manera de comunicar lo que quiere comunicar.

Para llegar a esta definición y caracterización de la indireccionalidad, Thomas parte del concepto de implicatura conversacional (Grice 1975), de la que, según ella, se desprende que “implicar es apuntar, sugerir o transmitir algún significado indirectamente por medio del lenguaje” (Thomas 1995: 58)²⁰. Sin embargo, cuando se propone explicar en qué consiste realmente ser indirecto y cuál es la forma de calcular de qué modo una emisión es más indirecta que otra, se encuentra en la necesidad de acudir a perspectivas muy diversas -desde enfoques más cognitivos (Dascal 1983; Dascal y Weizman 1987; Weizman 1989; Wilson y Sperber 1981) hasta otros de clara orientación social (Brown y Levinson 1987; Leech 1983)- que intenta reconciliar para reconstruir una definición y explicación del fenómeno en términos propios.

Dada la complejidad que presenta el tema y la falta de un criterio consensuado para definirlo, en este capítulo, realizaremos un recorrido por algunos de los enfoques que han

¹⁹ Toma este concepto de Searle (1969:29): “Podríamos expresar este principio diciendo que para cualquier significado *X* y para cualquier hablante *H*, siempre que *H* quiere decir (intenta transmitir, desea comunicar) *X* entonces es posible que exista alguna expresión *E* tal que *E* es una expresión exacta de, o formulación de *X*.” El subrayado pertenece al autor.

²⁰ “To imply is to hint, suggest or convey some meaning indirectly by means of language.”

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

resultado más influyentes para el estudio de la indireccionalidad, para dar cuenta del estado de la cuestión en relación con ello.

Tomamos como eje la propuesta teórica desarrollada por H.P. Grice (1957, 1975, 1989), dado que constituye una referencia inevitable en todos los trabajos sobre el tema. Realizamos un recorrido que se propone partir de los enfoques que asumen un criterio de universalidad e idealización de los contextos posibles de uso del lenguaje. Luego pasamos por aquellos que incorporan la incidencia de la matriz social y cultural a en sus propuestas de análisis. Finalizamos con la selección de algunos trabajos que han abordado el tema con fines de aplicación directa a la enseñanza de L2.

Este recorrido no pretende ser exhaustivo ni cubrir la totalidad de lo estudiado con relación a este tema, tarea que excede los propósitos de esta tesis, sino que a partir de él definiremos la especificidad de nuestro marco teórico.

1.2 Perspectiva pragmática

Hablar de perspectiva pragmática implica considerar que todo evento de lenguaje en uso consiste en hacer elecciones en los diferentes niveles de la estructura lingüística (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) con el objetivo de satisfacer un fin comunicativo. Verschueren (1999:43) la define como “una perspectiva general cognitiva, social y cultural de los fenómenos lingüísticos en relación con su uso en formas de comportamiento” para la generación de significados. Esta postura, que es la que seguimos en nuestra investigación, sostiene además que la pragmática debe centrarse directamente en el funcionamiento del lenguaje en contextos de uso reales. Sin embargo, los primeros trabajos que abordaron el análisis de la indireccionalidad en la construcción de significados, han desarrollado sus teorías en base a ejemplos construidos en base a un contexto de tipo idealizado. Presentamos a continuación la teoría de las implicaturas de H.P. Grice.

1.2.1. Teoría de las implicaturas

Uno de los conceptos más desarrollados y utilizados a la hora de analizar la construcción de significados de manera indirecta en la interacción es el de las implicaturas conversacionales (Grice 1975, 1989). Para poder dar cuenta de este concepto es necesario, en primer lugar, aclarar la distinción que H. P. Grice plantea entre *decir*, *significar* e *implicar*.

1.2.1.1 *Decir*

Su propuesta consiste en afirmar que cada vez que alguien emite un enunciado está, en primer lugar, *diciendo* algo en estrecha relación con el significado convencional de las palabras que emitió (Grice 1975 [1989]:25). Esto quiere decir que, en el supuesto de que una persona *x* haya dicho acerca de otra “*y* no encuentra el gato”²¹, que tiene un conocimiento de la lengua española y que estuviera hablando literalmente, uno podría asumir que dijo, sobre una persona *y*, en un momento determinado (sea cual sea), que *y* (1) no puede encontrar a determinado animal o (2) que *y* no puede encontrar determinada herramienta para levantar objetos pesados. Pero para poder realizar una identificación completa de lo que el hablante dijo, necesitaríamos conocer (a) la identidad de *y*, (b) las características del momento de la emisión y (c) el significado, en la ocasión particular de la emisión de la palabra “gato” (tomar una decisión entre 1 (animal felino) y 2 (herramienta para levantar objetos pesados)). En este punto es donde resulta necesario clarificar lo que Grice entiende por *significar*, o bien, los diferentes tipos de especificación del significado (Grice 1969 [1989]) que se encuentran relacionados con el hecho de decir algo.

1.2.1.2 *Significar*

Grice (1957 [1989], 1982 [1989]) reconoce dos tipos de significado: significado natural y significado no natural.

El significado natural se caracteriza por presentar las siguientes cualidades:

- 1) No interviene ningún tipo de intencionalidad de un hablante en el proceso de significación.

²¹ “He is in the grip of a vice” en el original (Grice 1975 [1989:25]). Empleamos un ejemplo en español que permita explicar las mismas características que presenta la oración en inglés.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- 2) La significación se produce naturalmente.
- 3) El significado es de tipo factivo, lo que equivale a decir que *x significa p* supone realmente *p*.

Podemos ejemplificarlo a través de la siguiente frase:

“Esas manchas significan rubeola.”²²

En primer lugar, no podríamos decir que hay algo en particular que fue significado intencionalmente por esas manchas o que alguien significó algo a través de esas manchas. En segundo lugar, sí podríamos encontrar una reformulación aproximada del tipo “el hecho de que tenga esas manchas significa que tiene rubeola”. En cambio, no sería posible afirmar “esas manchas significan rubeola pero no tiene rubeola”, dado que incurriríamos en una contradicción. El sentido del verbo *significar* es similar, en estos casos, al del verbo *suponer*.

El significado no natural, por el contrario, se define por las siguientes características:

- 1) El proceso de significación es intencional.
- 2) Siempre es alguien el que significa algo a través de una determinada emisión²³.
- 3) Es un significado de tipo no factivo. Esto quiere decir que, a diferencia de los anteriores, en estos casos *x significa p* no supone efectivamente *p*.

Observemos el siguiente ejemplo:

“El comentario, ‘Smith no puede seguir adelante sin sus problemas y discusiones’ significa que Smith no puede vivir sin su esposa.”²⁴

En este caso, podemos decir que alguien –la persona que realizó dicha emisión– tiene la intención de significar, a través de ese comentario, que Smith no puede vivir sin su esposa. No podríamos, sin embargo, reformular la oración por una como “el hecho de que alguien haya comentado que Smith no puede seguir adelante sin sus problemas y

²² “Those spots mean measles.” (Grice 1957 [1989:213])

²³ Grice utiliza el término emisión en sentido amplio, no solo para referirse a emisiones verbales sino que también incluye emisiones que pueden ser realizadas a través de gestos o acciones particulares.

²⁴ “That remark ‘Smith couldn’t get on without his trouble and strife’ meant that Smith found his wife indispensable.” (Grice 1957 [1989:214]) En el original, la expresión *trouble and strife* se usa en la jerga coloquial del inglés británico, particularmente en Londres, para reemplazar a la palabra *wife* (esposa).

discusiones significa que no puede vivir sin ella”. Aunque ambas podrían ser verdaderas, no significan lo mismo. Es más, podríamos continuar la emisión original diciendo “pero la abandonó hace siete años” sin incurrir en una contradicción, a diferencia del ejemplo anterior.

A partir de esta especificación de las diferencias entre uno y otro sentido del verbo significar, postula la definición de *significado no natural*, que es el tipo de significado que está involucrado en todos los procesos de construcción de significados en la comunicación:

“‘A significó no naturalmente algo por medio de x’ es (aproximadamente) equivalente a ‘A emitió intencionalmente x para producir algún efecto en una audiencia por medio del reconocimiento de esta intención’; y podríamos agregar que preguntar qué significó A es preguntar por una especificación del efecto intencionado.”²⁵

1.2.1.2.1 Variantes de significado no natural

Grice (1969 [1989]) sostiene que podemos reconocer, además, diferentes instancias de significado no natural. Propone la siguiente oración (O):

“Si estuviera cultivando la hierba, entonces no tendría tiempo para leer.”²⁶

Afirma que sería correcto decir que significa (o bien que tiene como uno de sus significados) (1a) “si estuviera cultivando el césped, no tendría tiempo para leer” y también que significa (o bien que tiene como otro de sus significados) (2a) “si estuviera cultivando la marihuana, no tendría tiempo para leer”. Cuando nos encontramos frente a una emisión de este tipo, en la que son posibles las interpretaciones (1a) y (2a), dice que estamos en la instancia de *especificación del significado(s) atemporal(es) de una emisión tipo completa*²⁷.

Al mismo tiempo, también resulta posible decir que la palabra “hierba” significa (1b) “césped” o también que significa (2b) “marihuana”. Una especificación de significado de este tipo es la que denomina *especificación del significado atemporal de una emisión tipo incompleta*²⁸ (que puede ser una palabra o frase no oracional o una emisión no

²⁵ “A meant_{nm} something by x” is (roughly) equivalent to “A intended the utterance of x to produce some effect in an audience by means of the recognition of this intention”; and we may add that to ask what A meant is to ask for a specification of the intended effect.” (1957 [1989:220])

²⁶ “If I shall then be helping the grass to grow, I shall have no time for reading.” (Grice 1969 [1989:88])

²⁷ Specification of the timeless meaning(s) of a “complete” utterance-type.

²⁸ Specification of the timeless meaning(s) of an “incomplete” utterance-type.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

lingüística análoga a una palabra o frase no oracional). Esta posibilidad la ofrece el sistema codificado de la lengua, ya que ambos son significados que están definidos convencionalmente en el sistema lingüístico del español. Esto equivale a decir que son las definiciones, o al menos algunas de las que podemos encontrar en las entradas de un diccionario de la lengua española.

Cuando contamos, en cambio, con la información necesaria para decidir si una emisión como la anterior, en un momento en particular y en condiciones particulares, significa (1a) y no (2a), o al revés, estamos en la instancia de *especificación del significado atemporal aplicado* de esa emisión²⁹. Es decir, en este nivel de especificación del significado, las posibilidades del sistema codificado de la lengua se encuentran restringidas por el uso de la emisión en una situación concreta con una configuración específica, en donde la elección entre (1a) y (2a) se encuentra determinada por esa configuración. Del mismo modo, es necesario poder especificar el *significado atemporal aplicado de una emisión incompleta*³⁰, es decir, poder definir con respecto a la aparición de la palabra “hierba” en una emisión particular que significa “césped” y no “marihuana”, o el caso contrario. Esta definición de significados atemporales que realiza Grice nos servirá como punto de partida para describir lo que denominaremos en nuestro análisis como el grado cero de indireccionalidad de las emisiones en una interacción, en las que propondremos que existen interpretaciones situadas primarias (véase 4.2.1 en esta tesis).

Ahora bien, Grice sostiene que es posible suponer que un determinado hablante H emitió (O) y, a través de esa emisión, significó “si estuviera muerto, entonces no sabría lo que está pasando en el mundo”³¹. Si fuera cierto sostener eso, sería entonces también cierto decir que a través de las palabras “si estuviera cultivando la hierba” que forman parte de (O) significó “si estuviera muerto”. Dado el supuesto de que la expresión “cultivar la hierba” no es una frase idiomática reconocida para hacer referencia al hecho de estar muerto, ninguna de las especificaciones dadas hasta ahora de lo que H significó a través de (O) sería admisible en tanto significado atemporal de (O) o significado atemporal aplicado de (O). Es decir, no podemos sostener que las palabras “si estuviera cultivando la hierba”

²⁹ Specification of the applied timeless meaning of a complete utterance-type.

³⁰ Specification of the applied timeless meaning of an incomplete utterance-type.

³¹ “If I am then dead, I shall not know what is going on in the world”.

significan “si estuviera muerto” sino que significan eso en esa *ocasión en particular*. Este tipo de especificación del significado es denominado *significado ocasional de la emisión*³².

Hasta acá, en todos los ejemplos se puede especificar el significado de las emisiones a través de una frase entre comillas, es decir, que lo que las emisiones significan está estrechamente relacionado con las palabras que la conforman y el ordenamiento sintáctico de las mismas. Sin embargo, hay un cuarto tipo de especificación del significado, según Grice, que no corresponde a lo que significa la emisión, sino a lo que el emisor quiso significar a través de su emisión cuando la emitió en una situación específica: el *significado ocasional del emisor*³³. En esta instancia ya no analizamos lo que significa la emisión, sino lo que H significó intencionalmente en una ocasión particular al emitir esa emisión. Siguiendo nuestro ejemplo, H significó al emitir (O) que si estuviera muerto no sabría qué es lo que está pasando en el mundo.

1.2.1.3 *Implicar*

El cuarto tipo de especificación del significado no natural, sostiene Grice, se explica en términos de la posibilidad que tienen los hablantes de *decir* algo a través de una emisión, en el sentido estricto del término, pero *implicar* algo diferente o simplemente algo más de lo que esa emisión *significa*. El significado ocasional del emisor, entonces, es el que dará lugar al desarrollo del concepto de *implicatura conversacional*. Lo que se implica conversacionalmente no es lo que está dicho ni tampoco lo que se desprende del significado convencional de las palabras (*implicatura convencional*), sino lo que el hablante tiene intención de que el oyente infiera a partir de lo que está diciendo. Es justamente en este punto en donde las implicaturas conversacionales se diferencian de las convencionales:

“(…) una distinción entre lo que el hablante ha *dicho* (en cierto sentido favorable y en algún grado artificial de “decir) y lo que ha *implicado* (indicado, sugerido), teniendo en cuenta el hecho de que lo que ha implicado puede haber sido implicado convencionalmente (implicado en virtud del significado de alguna frase o palabra que ha usado) o no convencionalmente (en cuyo caso la especificación de la implicatura va más allá de la especificación del significado de las palabras usadas).”³⁴

³² Specification of the occasion-meaning of an utterance-type.

³³ Specification of an utterer’s occasion-meaning.

³⁴ “(…) a distinction between what the speaker has *said* (in a certain favored, and maybe in some degree artificial, sense of “said), and what he has *implicated* (eg. implied, indicated, suggested), taking into account the fact that what he has implicated may be either conventionally implicated (implicated by virtue of the

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

El proceso inferencial que debe realizar el oyente puede garantizarse por el supuesto de que todo participante de un intercambio conversacional está observando un principio general que regula las conversaciones. Se enuncia de la siguiente manera: “Haga usted su contribución a la conversación tal como es requerida, en el momento indicado y de acuerdo a la dirección o propósito que guía el intercambio comunicativo del que usted forma parte” (Grice 1975 [1989: 26]). Lo denomina Principio Cooperativo (en adelante PC) y parte de la base de que los intercambios comunicativos no consisten en una sucesión de comentarios desconectados entre sí, sino que son esfuerzos cooperativos que los participantes realizan para llegar a cumplir un propósito en común. Este principio está compuesto por cuatro máximas conversacionales: Cantidad, Calidad, Relación y Modo. La Máxima de Cantidad regula la cantidad de información que debe ser provista para que la contribución a la conversación resulte cooperativa, sin excederse ni dar menos datos que los requeridos³⁵. La Máxima de Calidad regula la veracidad de la información provista³⁶. La Máxima de Relación analiza la relevancia de la contribución con respecto al desarrollo del intercambio³⁷. La Máxima de Modo regula la claridad de la emisión³⁸. Si bien la observancia del PC implica la observancia de las cuatro máximas, existe la posibilidad de que se viole alguna de ellas desde lo que se dice pero, al mismo tiempo, se esté respetando el PC desde lo que se implica. Para que esto último suceda, la violación a la máxima debe realizarse de manera ostensiva por parte del hablante, de modo que el oyente pueda reconocer, en esa ostensión, que la intención del hablante no es significar eso que se desprende del significado convencional de las palabras usadas, sino algo diferente. Cuando

meaning of some word or phrase which he has used) or nonconventionally implicated (in which case the specification of the implicature falls outside the specification of the conventional meaning of the words used).” (Grice 1989:118)

³⁵ Se subdivide, a su vez, en las dos máximas que siguen (Grice 1989: 26):

“Make your contribution as informative as is required (for the current purposes of the exchange).”

“Do not make your contribution more informative than is required”.

³⁶ Comprende una súper máxima (“Try to make your contribution one that is true.”) que se especifica en dos sub-máximas (Grice 1989: 27):

“Do not say what you believe to be false.”

“Do not say that for which you lack adequate evidence.”

³⁷ “Be relevant”. (Grice 1989: 27).

³⁸ Incluye una súper máxima (“Be perspicuous.”) y cuatro sub-máximas (Grice 1989:27):

“Avoid obscurity of expression.”

“Avoid ambiguity.”

“Be brief (avoid unnecessary prolixity).”

“Be orderly.”

nos encontramos frente a un caso como éste, estamos en presencia de una implicatura conversacional.

Las implicaturas conversacionales tienen como particularidad que están fuertemente ligadas al contexto en el que se producen y, además, deben poder calcularse y explicitarse a través de un razonamiento. Para recuperar el significado de lo implicado, el oyente debe poder construir un argumento basado en el supuesto de que el hablante, al decir p está en realidad expresando la creencia de que q y tiene la intención de que el oyente interprete q . Para poder llevar a cabo la construcción de este argumento, el oyente debe tener en cuenta una serie de factores: 1) el significado convencional de las palabras usadas, junto con la identidad de cualquier referencia que pueda estar involucrada; 2) el PC y sus máximas; 3) el contexto, lingüístico o de otra naturaleza, de la emisión; 4) otros componentes del caudal de conocimientos previos; 5) el hecho (o la suposición del hecho) de que todos los elementos relevantes mencionados anteriormente están disponibles para ambos participantes y que ambos participantes saben o asumen que éste es el caso. Esta aparente simetría de conocimientos o estados mentales de ambos participantes, que constituye un requisito para poder realizar la inferencia, junto a la imprecisión de cómo se lleva a cabo la construcción del argumento, es uno de los aspectos más criticados de esta teoría (véase 1.2.2). Por otra parte, si bien Grice señala que la implicatura conversacional se produce a partir de la violación de una sola de las máximas, en muchos de sus ejemplos él mismo admite que resulta confuso, o bien no del todo definitivo poder identificar cuál de ellas es la que ha sido pasada por alto intencionalmente.

El mecanismo es el siguiente: estamos frente a una implicatura conversacional cuando (a) alguien dijo que p con la intención de implicar que q , (b) no hay ninguna razón para pensar que no está observando las máximas o el PC y de hecho estaría cumpliéndolos si piensa que q y sabe que su interlocutor puede inferir que q , (c) no hace nada para llevarlo a que infiera lo contrario, por lo tanto, (d) pretende hacerle pensar que q . Este significado, intencional, está siendo comunicado de forma indirecta, y depende para su efectiva comunicación del reconocimiento de la intención del hablante por parte del oyente.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Las implicaturas conversacionales se clasifican, además, en dos clases: las particularizadas y las generalizadas³⁹. Las primeras son aquellas en las que la implicatura se produce al decir que *p* en una ocasión particular, en virtud de los rasgos particulares del contexto de emisión. Se trata de casos en los que no cabe la posibilidad de que esa implicatura se produzca normalmente al decir, en cualquier otro contexto, que *p*. Un ejemplo de implicatura conversacional podría ser el siguiente: supongamos que X, con quien A ha mantenido hasta el momento una relación cercana, le ha revelado un secreto de A a un rival comercial. Tanto A como sus interlocutores tienen esta información. Entonces A dice: *X es un buen amigo*. En un caso como ese, es obvio tanto para A como para su audiencia que lo que A dijo literalmente, que X es un buen amigo, es algo en lo que él no cree y su audiencia también sabe que A sabe que eso es obvio para ellos también. Por lo tanto, tiene que haber otra proposición obviamente relacionada con eso que dijo, y la proposición más obvia es la que expresa lo contrario de lo que ha sido dicho.

Las segundas, en cambio, son implicaturas o tipos de implicaturas que se producen normalmente por el uso de determinadas palabras en una emisión. Podemos decir que es el uso de esas palabras las que generarán normalmente (excepto en el caso de condiciones particulares) determinada implicatura. Como ejemplo de éstas, Grice propone una emisión como *X salió con una mujer anoche*. En ese caso, se estaría implicando, de forma independiente al contexto de esa emisión, que X salió con una mujer que no es ni su esposa, ni su hermana, ni su madre, ni una amistad platónica, o sea, ninguna mujer identificable o de su ámbito familiar. La implicatura se produce, en consecuencia, en virtud de la forma de la emisión y no de los factores contextuales específicos que la rodean.

Por el hecho de que las implicaturas conversacionales generalizadas, en palabras del propio Grice (1989: 37), pueden ser fácilmente confundidas con casos de implicaturas convencionales⁴⁰, establece como criterio para diferenciarlas la identificación de ciertos rasgos que las caracterizan como conversacionales (Grice 1989: 39-40; 43-44)⁴¹:

³⁹ Para un amplio debate acerca de esta diferenciación ver Davis (1995, 2003); Horn (2006); Levinson (2000); Wilson y Sperber (2006).

⁴⁰ Equivalentes, desde esta propuesta teórica, a las implicaciones lógicas del tipo “Sócrates es un hombre, por lo tanto es mortal”.

⁴¹ Resulta, sin embargo, confuso, a partir de la lectura del texto original, si estas características atañen a las implicaturas conversacionales en general o solo a las generalizadas.

1. **Cancelabilidad.** La implicatura conversacional puede ser cancelada, ya sea explícitamente por medio de la adición de una cláusula que la anule, o contextualmente, si es usada en un contexto en el que claramente la emisión de esas palabras no dé lugar a esa implicatura.⁴²
2. **Indesligabilidad.** La implicatura se encuentra ligada a lo que se dice y no a una forma particular de decirlo (excepto cuando ésta es producida a partir de la violación de la máxima de modo). Si llamamos a este rasgo indesligabilidad, resulta esperable que una implicatura conversacional generalizada que es producida a través de una locución familiar, no especial, tenga un alto grado de indesligabilidad.⁴³
3. **No convencionalidad.** El significado de lo implicado no es parte, al menos inicialmente, de la especificación original de la fuerza convencional de la expresión.⁴⁴
4. **No deducibilidad lógica.** Dado que la verdad de lo implicado conversacionalmente no depende de la verdad de lo dicho, lo dicho puede ser verdadero y lo implicado falso, o al revés.⁴⁵
5. **Indeterminación.** La especificación del contenido de la implicatura no es unívoco, sino que su explicación es parte de una lista abierta de posibilidades.⁴⁶

⁴² “You will remember that a putative conversational implicature that *p* is explicitly cancelable if, to the form of words the utterance of which putatively implicates that *p*, it is admissible to add *but not p*, or *I do not mean to imply that p*, and it is contextually cancelable if one can find situations in which the utterance of the form of words would simply not carry the implicature”. (Grice 1989: 44)

⁴³ “(...) it will not be possible to find another way of saying the same thing, which simply lacks the implicature in question, except where some special feature of the substituted version is itself relevant to the determination of an implicature (in virtue of one of the maxims of Manner). If we call this feature nondetachability, one may expect a generalized conversational implicature that is carried by a familiar, nonspecial locution to have a high degree of nondetachability.” (Grice 1989: 39)

⁴⁴ “So, initially at least, conversational implicata are not part of the meaning of the expressions to the employment of which they attach.” (Grice 1989: 39)

⁴⁵ “Since the truth of a conversational implicatum is not required by the truth of what is said (what is said may be true –what is implicated may be false), the implicature is not carried by what is said, but only by saying of what is said, or by “putting it that way”.” (Grice 1989: 39)

⁴⁶ “Since, to calculate a conversational implicature is to calculate what has to be supposed in order to preserve the supposition that the Cooperative Principle is being observed, and since there may be various possible specific explanations, a list of which may be open, the conversational implicatum in such cases will be disjunction of such specific explanations; and if the list of these is open, the implicatum will have just the kind of indeterminacy that many actual implicate do in fact seem to possess.” (Grice 1989: 39-40)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Uno de los cuestionamientos más frecuentes al concepto de implicatura conversacional (Levinson 1983; Sadock 1978) es que las características descriptas⁴⁷, así como también las diferentes pruebas para comprobar si se está frente a una implicatura conversacional o no, son aplicables de manera efectiva solo a ciertos *modelos* de implicatura, contruidos específicamente para la descripción teórica, pero que muchas veces resultan difíciles de aplicar a las implicaturas que son el resultado de producciones reales en situaciones de lenguaje en uso. Paradójicamente, la mayoría de estas críticas son realizadas por representantes de posturas que tampoco trabajan con producciones reales de lenguaje en uso. Una de las más resonantes es la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson 1986, 1995, 2006).

1.2.2 Teoría de la relevancia

Sperber y Wilson (1986, 1995) parten de la base de considerar que los procesos interpretativos inherentes a una determinada interacción no pueden explicarse únicamente a partir de un *sistema codificado*, según el cual la comunicación se produce a través de un mero proceso de codificación y decodificación de mensajes. El principal defecto que presenta este sistema es que es descriptivamente inapropiado, dado que la comprensión de una emisión implica mucho más que la decodificación de una señal lingüística (Sperber y Wilson 1995 [2004: 6]). Una emisión verbal es, por supuesto, una porción de evidencia lingüísticamente codificada y su comprensión implica un proceso de decodificación. Sin embargo, el significado lingüístico decodificado es solo uno de los *inputs* para un proceso inferencial que lleva a una interpretación del significado del hablante. Un *input* (una mirada, un sonido, una emisión, un recuerdo) es relevante para un individuo cuando se conecta con información previa que tiene disponible y que le permite sacar conclusiones de

⁴⁷ Horn (1992), Levinson (2000) y Sadock (1978) agregan a las anteriores la característica de la reforzabilidad, que consiste en la posibilidad de añadir explícitamente el contenido de lo implicado con menos sentido de redundancia que si uno repitiera el contenido codificado.

importancia para él, es decir, cuando su procesamiento acarrea un efecto cognitivo positivo⁴⁸ (Wilson y Sperber 2006).

Un modelo alternativo al del sistema codificado es el *modelo inferencial* desarrollado por Grice (véase 1.2.1.3), al que Sperber y Wilson (1986, 1995), no obstante, consideran insuficiente para explicar el proceso de comunicación humana.

Si bien estos autores comparten la idea de Grice de que las emisiones crean expectativa de relevancia, cuestionan algunos aspectos de su teoría, entre ellos, la necesidad de tener en cuenta el PC y sus máximas, el foco puesto en la contribución pragmática del contenido implícito (en oposición al contenido explícito) y el rol que cumple la violación de determinada máxima en la interpretación de la emisión. Para Sperber y Wilson (1986, 1995), las expectativas de relevancia creadas por una emisión son lo suficientemente precisas y predecibles para guiar al oyente hasta el significado del hablante. Las emisiones crean expectativas de relevancia no porque se espera que los hablantes obedezcan un principio cooperativo o alguna otra convención comunicativa, sino porque la búsqueda de relevancia es un rasgo básico de la condición humana que los comunicadores pueden explotar (Wilson y Sperber 2006: 608).

El modelo de comunicación que proponen se sustenta en la idea de que tanto el modelo codificado como el modelo inferencial constituyen dos aspectos diferentes de la comunicación humana, siendo el segundo posible de realizarse de manera independiente mientras que el primero es usado solamente para reforzar los significados del segundo. Por esta vía y mediante el principio de la relevancia, los autores proponen el modelo *ostensivo-inferencial* que intenta explicar la comunicación verbal humana como fenómeno global, tanto explícita como implícita.

Comunicar es, según esta teoría, reclamar la atención del otro, por lo tanto, comunicar es implicar que la información comunicada es relevante (Sperber y Wilson 1986,1995). Dado que la relevancia es un concepto gradual, el objetivo del hablante en una interacción es lograr la mayor relevancia, demandando el mínimo esfuerzo posible por

⁴⁸ Un efecto cognitivo positivo es una diferencia valiosa en la representación del mundo del individuo, puede ser la respuesta a una pregunta que tiene en mente, la resolución de una duda, la confirmación de una sospecha o la corrección de una impresión errónea (Wilson y Sperber 2006: 608).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

parte del oyente para procesarla. Desde esta perspectiva, todo hablante que intenta comunicar algo de manera ostensiva manifiesta, a su vez, dos tipos de intención:

- Una intención informativa: la intención de informar a su audiencia sobre algo en particular.
- Una intención comunicativa: la intención de informar a su audiencia acerca de su intención informativa.

La primera corresponde al estrato de la información básica que se quiere transmitir, mientras que la segunda al hecho de hacer manifiesto -es decir, perceptible o inferible-, que lo que se quiere comunicar es exactamente esa información y no otra. En consecuencia, se denomina *ostensión* al comportamiento que hace evidente la intención de manifestar una información. Del mismo modo que una aserción conlleva una garantía tácita de verdad, una ostensión conlleva una garantía tácita de relevancia (Sperber y Wilson 1995 [2004: 49]). Esta última afirmación expresa el denominado *principio de relevancia*.

La comunicación inferencial y la ostensión son uno solo y el mismo proceso, pero visto desde dos puntos de vista diferentes: el del comunicador, que está involucrado en la ostensión y el de la audiencia, que está involucrada en la inferencia (Sperber y Wilson 1995 [2004: 54]). La comprensión se logra cuando se cumple con la intención comunicativa, es decir, cuando la audiencia reconoce que existe una intención informativa.

La naturaleza de los procesos inferenciales es psicológica y parte de las siguientes consideraciones:

- 1) Un contexto es un constructo psicológico, un subconjunto de supuestos que una persona tiene acerca del mundo.
- 2) El conjunto de premisas utilizadas en la interpretación de una emisión constituye el contexto de esa emisión.
- 3) Inferencia es el proceso por el cual un supuesto (conjunto estructurado de conceptos) es aceptado como verdadero o posiblemente verdadero por la fuerza de la verdad o posibilidad de verdad de otros supuestos.

Es decir, al interpretar una determinada emisión, el oyente apela a la información previa que tiene almacenada en su memoria y la pone en relación con la nueva información

que está procesando, de esta manera se produce un *efecto contextual*, que es condición necesaria para la relevancia. Para que el efecto contextual se produzca, es necesario que el contexto se vea modificado, por lo tanto, que las premisas previas se amplíen, se recontextualicen o se rechacen al combinarse con la información nueva.

Este modelo, pensado particularmente para la comunicación verbal, no excluye, sin embargo, otros tipos de comunicación ostensiva. A pesar de considerar la comunicación lingüística como la forma de comunicación posible más poderosa, los autores señalan que el lenguaje no es un medio necesario para la comunicación, dado que existe la comunicación no codificada (no verbal). La diferencia entre una y otra reside en el hecho de que la comunicación verbal introduce un elemento de explicitud, mientras que la comunicación no verbal no puede ser más que implícita. Por lo tanto, las varias interpretaciones de un estímulo ostensivo no codificado (un suspiro apreciativo, por ejemplo) tienden a formar un rango continuo de variantes; por el contrario, las varias interpretaciones posibles de una emisión tienden a ser radicalmente diferentes unas de otras, por lo cual cuando una es elegida, las otras son automáticamente rechazadas.

Desde este enfoque, entonces, la comprensión de las emisiones consiste en la recuperación de un conjunto enumerable de supuestos, algunos expresados explícitamente, otros implícitamente transmitidos, pero todos individualmente intencionados por el hablante (Sperber y Wilson 1995 [2004: 195]). La identificación del contenido explícito -la interpretación de la explicatura- es considerada tan inferencial e igualmente guiada por el principio comunicativo de relevancia como la recuperación del contenido implicado. Las conclusiones implicadas se deducen de las explicaturas de las emisiones y de su contexto de emisión.

Otra de las críticas al modelo griceano consiste en relativizar la simpleza con la que éste realiza la distinción entre decir e implicar. Wilson y Sperber (1981) sostienen que, según Grice, lo que se dice está fuertemente determinado por reglas lingüísticas, mientras que lo que se implica está fuertemente determinado por máximas conversacionales. De esta forma, se intenta hacer coextensiva la relación entre decir e implicar a la relación entre semántica y pragmática. Sin embargo, sostienen, esto es un error. Más que distinguir, como hace Grice, entre lo que es dicho explícitamente y lo que es implicado tácitamente, sería

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

más satisfactorio distinguir entre la proposición que el hablante ha expresado -en parte explícitamente y en parte implícitamente- y las deducciones de varios tipos que pueden ser elaboradas a partir de ella. Proponen, entonces, un modelo alternativo para explicar la naturaleza de las implicaturas y calcular los diferentes grados posibles de indireccionalidad -aspecto que no es desarrollado en el modelo griceano- que se generan al formular una respuesta a una determinada pregunta.

Según ellos, un mayor grado de indireccionalidad tiene su correlato con un mayor esfuerzo cognitivo requerido para que el oyente llegue a una conclusión relevante en un determinado intercambio. Su perspectiva es, claramente, orientada hacia el oyente e incluye el procesamiento de razonamientos lógicos. Dada una pregunta como la siguiente, entre dos amigos que están hablando sobre otro en común: “¿Alguna vez hablaste con Carlos?”, consideran un posible rango de respuestas (a-d), de las cuales mencionan que cada una es menos directa que la anterior. Esta afirmación se basa en el supuesto de que ambos amigos conocen quién es Carlos, saben que es filósofo, pero sólo el que responde tiene la información de que Carlos es un plagiario.

En esas circunstancias, cada una de las respuestas (a-d) puede ser construida para transmitir que el hablante nunca habla con Carlos, sin embargo, cada una es menos directa, o más indirecta, que la anterior, en el sentido de que requiere que el oyente realice un esfuerzo mayor para llegar a esa conclusión.

- a) No, nunca hablo con él.
- b) Es filósofo y yo nunca hablo con filósofos.
- c) Nunca hablo con filósofos.
- d) Nunca hablo con plagiarios.

En el caso de a) el oyente no requiere realizar más esfuerzo que el de establecer el contenido proposicional de la emisión, por lo tanto, sería correcto decir que a) *expresa* que el hablante nunca habla con Carlos. La respuesta b), además de requerir lo anterior, requiere que el oyente haga una deducción de la proposición anterior, por lo tanto, se asume que la proposición expresada por b) *implica lógicamente* que el hablante nunca habla con Carlos. En los casos de c) y d), es necesario que el oyente agregue una premisa que, junto

con la proposición expresada por la emisión, le permita hacer la deducción apropiada. En el caso de c) la premisa (Carlos es filósofo) debe ser recuperada de su caudal de conocimiento previo mientras que en el caso de d) la premisa (Carlos es plagiaro) debe ser elaborada por el oyente. Ambas respuestas, c) y d), *implican pragmáticamente* que el hablante nunca habla con Carlos. Sin embargo, cuando la implicación pragmática⁴⁹ se sigue del contenido de la emisión y del conocimiento previo del oyente, como es el caso de c), se llamará *implicación pragmática directa*; cuando es necesario, en cambio, agregar una premisa adicional que no forma parte del conocimiento previo del oyente, como es el caso de d), la implicación pragmática se sigue de la premisa adicional y de la máxima de relevancia y se llamará *implicación pragmática indirecta*.

El cálculo del grado de indireccionalidad de una emisión se realiza, entonces, a partir del cálculo del trabajo inferencial que el oyente efectúa para interpretar dicha emisión, teniendo en cuenta:

- a) El contenido proposicional de la emisión
- b) Elementos del conocimiento previo del oyente
- c) Un conjunto de reglas inferenciales
- d) El principio de relevancia

Cuanta más información adicional -a la aportada por la proposición- el oyente deba procesar para llegar a una conclusión acorde con el principio de relevancia, más indirecta se considerará esa emisión.

Detallado este proceso, la conclusión a la que llegan es que la propuesta de Grice intentó definir las implicaturas conversacionales de forma coextensiva a lo que ellos denominaron premisas adicionales, y en ese sentido, la diferencia entre decir e implicar conversacionalmente se encuentra muy lejos de abarcar todos los aspectos de la interpretación de una emisión. Por otra parte, agregan que en el marco teórico desarrollado

⁴⁹ A proposition P pragmatically implies a proposition Q iff:
P, together with other premises M, supplied by the hearer, logically implies Q
P does not logically imply Q
M does not logically imply Q
(Wilson y Sperber 1981: 167)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

por Grice no hay lugar para dar cuenta de las categorías de implicaciones pragmáticas directas e indirectas, lo cual es una parte crucial del proceso interpretativo.

Como podemos ver, a pesar de las críticas planteadas al modelo inferencial griceano, el modelo relevantista continúa en un plano similar de idealización de la comunicación, en el sentido de que trabaja con ejemplos contruidos y no contempla variables que podrían incluirse a partir del análisis de situaciones reales de lenguaje en uso. Por otra parte, su enfoque gradual de la indireccionalidad se centra en el proceso inferencial que el oyente debe realizar a partir del conocimiento de un caudal de información previa que éste posee, siendo esto bastante difícil de evaluar en la mayoría de los casos.

Si bien se reconoce que existen formas de comunicación no verbal, no se explica cómo pueden transformarse en recursos significativos que contribuyen al procesamiento inferencial de las acciones verbales y al proceso de construcción de significados en sí mismo. Este será uno de los aspectos que incluiremos en nuestra propuesta de análisis multimodal de la negociación de los significados en la interacción. Presentaremos un modelo de análisis que, sin desconocer que en gran parte de las conversaciones el elemento verbal es preponderante, no lo analiza de manera independiente de los recursos semióticos de diversa naturaleza (gestual, proxémica, etc.) con los que se complementa para significar en la interacción. El planteo multimodal consistirá, justamente, en sostener que todos, en conjunto, participan del proceso de construcción y negociación de los significados interaccionales.

Los dos modelos revisados hasta el momento no ponen el énfasis en la comunicación en tanto forma de acción, como sí lo hace, en cambio, la teoría de los actos de habla.

1.2.3 Teoría de los actos de habla

El concepto de acto de habla es desarrollado por John Austin (1962), dentro de la tradición aristotélica de Oxford y la filosofía del lenguaje ordinario, a partir del postulado básico de que el uso del lenguaje es en sí mismo una forma de acción. Éste sostiene que cada vez que se emiten determinadas palabras bajo determinadas condiciones, no solo se

está diciendo algo, sino que simultánea y complementariamente se está realizando, además, alguna otra acción: prometer, amenazar, insultar, etc.

En una instancia previa a la de la definición del concepto de acto de habla, distinguía entre dos tipos de enunciados: los constativos (de carácter descriptivo) que pueden ser sometidos a criterios de verdad o falsedad y los realizativos (de carácter ritual o ceremonial), de los que no se puede decir que sean verdaderos o falsos porque constituyen una acción diferente a la de la mera emisión de palabras con contenido proposicional. Para estos últimos enunciados, los criterios aplicables son los de afortunado o desafortunado, según la “Doctrina de los infortunios”⁵⁰ descrita por el propio autor. En el caso en el que se viole alguna de las reglas enunciadas en dicha doctrina, el enunciado será considerado desafortunado.

En una posterior instancia, y ante la dificultad de encontrar criterios tanto léxicos como gramaticales lo suficientemente fuertes para caracterizar los enunciados realizativos, Austin decide anular esa primera distinción y postular el concepto de acto de habla, en el que confluyen la dimensión constativa y la dimensión realizativa que antes eran analizadas por separado.

Todo acto de habla está compuesto por tres tipos de actos: un acto locutivo, que comprende el contenido proposicional de la emisión (su dimensión constativa) y determina su significado; un acto ilocutivo, que consiste en hacer algo más al decir eso que se dice, y que determina la fuerza (la dimensión realizativa) del acto de habla; y un acto perlocutivo, que consiste en provocar ciertos efectos en el oyente por el hecho de decir eso que se dice (dimensión perlocutiva).

⁵⁰ La Doctrina de los infortunios sostiene que para que un enunciado realizativo se cumpla de manera afortunada debe hacerse bajo determinadas condiciones:

A1. Tiene que haber un procedimiento convencional aceptado que posea cierto efecto convencional y que incluya la emisión de determinadas palabras por determinadas personas en circunstancias específicas.

A2. Las personas y las circunstancias particulares deben ser las apropiadas.

B1. El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta.

B2. El procedimiento debe ser completado en todos sus pasos.

C1. Los participantes deben tener los pensamientos, sentimientos o voluntades requeridas por el procedimiento.

C2. Los participantes deben comportarse efectivamente según los pensamientos, sentimientos o voluntades requeridas por el procedimiento.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En 1969, John Searle, discípulo de Austin, publica *Actos de habla*, en donde reformula la distinción propuesta por éste entre los tres actos simultáneos que se llevan a cabo al hablar. Se centra en los actos ilocutivos e introduce el concepto de *indicador de fuerza ilocucionaria*. Este indicador permite identificar qué acto está realizando el hablante al emitir determinada oración.

En líneas generales, sus principales postulados pueden resumirse en los siguientes:

- a) Hablar un lenguaje consiste en realizar actos de habla que están gobernados por un sistema de reglas constitutivas (crean y regulan una forma de conducta) que hace que el uso de los elementos de ese lenguaje sea regular y sistemático.
- b) La producción o emisión de una oración bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla. Los actos de habla son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística.
- c) Al realizar un acto de habla, se realizan tres tipos de actos distintos: un acto de emisión, que consiste en emitir palabras; un acto proposicional, que consiste en referir y predicar⁵¹; y un acto ilocucionario, que consiste en el tipo de actos como enunciar, preguntar, mandar, prometer, etc.
- d) El estudio de los significados de las oraciones y el estudio de los actos de habla no son dos estudios independientes, sino uno mismo desde dos puntos de vista diferentes. Para todo posible acto de habla existe una posible oración o conjunto de oraciones cuya emisión literal en un contexto particular constituirá una realización de ese acto de habla.
- e) El “Principio de expresabilidad” sostiene que para cualquier cosa que puede ser significada existe una expresión lingüística para formularla, incluso en los casos en los que no decimos exactamente lo que queremos decir, nos es posible hacerlo. Este principio tiene como consecuencia que los casos en los que el hablante no dice exactamente lo que quiere decir (no literalidad, vaguedad, ambigüedad o expresiones incompletas) no son teóricamente esenciales para la comunicación lingüística. Para estudiar, por ejemplo, los actos de habla de prometer o pedir

⁵¹ “La emisión de una expresión referencial sirve característicamente para aislar o identificar, separadamente de otros objetos, un objeto particular.” (Searle 1969:37). “Predicar la expresión *P* de un objeto *R* es plantear la cuestión de la expresión predicativa respecto del objeto al que se hace referencia.” (Searle 1969: 130).

disculpas necesitamos solamente estudiar oraciones cuya emisión correcta y literal constituya hacer una promesa o presentar una disculpa.

- f) La estructura semántica de un lenguaje es una realización convencional de conjuntos de reglas constitutivas subyacentes. Los actos de habla se realizan característicamente de acuerdo con esos conjuntos de reglas. La realización de un acto de habla es un asunto de convención -en tanto opuesto a estrategia, técnica, procedimiento o hecho natural- por el hecho de que, por ejemplo, la emisión de tales y cuales expresiones cuenta, bajo ciertas condiciones, como hacer una promesa.

Un aspecto determinante para Searle lo constituye el carácter convencional del lenguaje. Desde esa posición, efectúa una fuerte crítica al concepto de significado no natural desarrollado por Grice (1957). Según Searle, Grice no logra dar cuenta de la relación que existe entre la intención de querer decir algo a través de determinada emisión y lo que significa literalmente esa emisión; como si fuera posible significar cualquier cosa mediante la emisión de cualquier expresión, sin importar su significado en materia de convención lingüística. La conclusión a la que llega, en este sentido, es que cuando Grice define el significado no natural como la intención del hablante de producir un efecto en el oyente, lo que está haciendo, en realidad, es confundir actos ilocucionarios con actos perlocucionarios⁵², cuando, en realidad, los únicos esenciales en materia de comunicación lingüística son los primeros. Cuando decimos *Hola* queriendo decir lo que significa, no intentamos producir o evocar ningún estado o acción en el oyente que no sea el reconocimiento de que está siendo saludado. Ese reconocimiento es simplemente su comprensión de lo que hemos dicho, no es ninguna respuesta o efecto adicional.

Posteriormente, en “Actos de habla indirectos” (1975), retoma la discusión sobre los actos de habla y su relación con el significado, en donde admite que, si bien los casos más simples de significado son aquellos en los que el hablante emite una oración y quiere decir exacta y literalmente lo que dice, no todos los casos son así de simples. En las indirectas, las insinuaciones, el lenguaje irónico y el metafórico, el significado de la emisión del hablante y el significado de la oración no coinciden completamente. Denomina a esta clase

⁵² Para una elaborada respuesta a esta crítica ver Grice (1969 [1989: 100-104])

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

de actos lingüísticos como actos de habla indirectos: un acto ilocucionario primario se produce indirectamente al realizar otro de carácter secundario (Searle 1975).

Presenta como ejemplo el caso de un hablante que emite la oración “Necesito que lo hagas” para pedirle al oyente que haga algo. En esa situación, la oración se expresa incidentalmente como un enunciado, pero la intención primaria es que se reconozca como una petición. El hablante quiere decir que tiene una necesidad de que el oyente haga algo y, además, le está pidiendo que lo haga. En tales casos, una oración que contiene los indicadores de fuerza ilocucionaria para una clase de acto ilocucionario (secundario) -como en este ejemplo, un enunciado afirmativo- puede ser emitida para realizar otro tipo de acto ilocucionario (primario): una petición. También puede darse el caso de que el hablante emita una oración y, al mismo tiempo, tener la intención de transmitir otra ilocución con un contenido proposicional diferente. Por ejemplo, un hablante que emite la oración *¿Puedes alcanzarme la sal?* no como una mera pregunta, sino con la intención de que el oyente le pase efectivamente la sal. El hablante intenta producir en el oyente el conocimiento de que se le ha hecho una petición y no una pregunta sobre su capacidad de realizarla. Intenta producir este conocimiento llevando al oyente a reconocer su intención de producirlo (Searle 1975).

Estos dos ejemplos forman parte de la clase de los actos de habla indirectos convencionales para hacer pedidos (Searle 1975: 30-33). Son oraciones usadas convencionalmente para realizar directivas indirectas y, en consecuencia, pueden generalizarse y sistematizarse. En el primer caso, dentro de la clase de oraciones que expresan el deseo o necesidad del hablante de que el oyente haga algo; en el segundo, las oraciones que refieren a la capacidad del oyente de hacer algo.

Searle reconoce que hay, sin embargo, otro tipo de actos de habla indirectos que, a diferencia de los anteriores, no son sistemáticos. Por ejemplo, el siguiente:

Estudiante X: Vayamos al cine esta noche.

Estudiante Y: Tengo que estudiar para un examen.

La respuesta de Y ante la propuesta de X, explica Searle, constituiría normalmente un rechazo a esa propuesta, pero no en virtud de su significado, según el cual sería simplemente un enunciado acerca de Y. Tampoco se desprende que es un rechazo a una

propuesta en virtud de la forma de la oración utilizada, dado que otras oraciones con la misma forma (*Tengo que atarme los zapatos*) no constituirían un rechazo a la propuesta. El problema que se plantea es, entonces, determinar cómo es posible para el oyente comprender el acto de habla primario no literal, a través de la comprensión del acto de habla secundario literal. La solución que ofrece Searle (1975: 27-29) consiste en la realización, por parte del oyente, de un proceso inferencial de por lo menos diez pasos:

Paso 1: Le hice una propuesta a Y. Como respuesta él emitió un enunciado acerca del hecho de que tiene que estudiar para un examen.

Paso 2: Se supone que Y está cooperando en la conversación, por lo tanto su intervención intenta ser relevante.

Paso 3: Una respuesta relevante debe ser una de aceptación, rechazo, contrapropuesta, posterior discusión, etc.

Paso 4: Su emisión literal no consistió en ninguna de las anteriores, de ese modo, no es una respuesta relevante.

Paso 5: Suponiendo que su observación es relevante, su objeto ilocucionario primario debe diferir del literal.

Paso 6: Estudiar para un examen ocupa normalmente un espacio de tiempo largo en relación con una sola noche e ir al cine también.

Paso 7: Por lo tanto, probablemente él no pueda ir al cine y estudiar para un examen en una misma noche.

Paso 8: Una condición preparatoria para la aceptación de una propuesta es la capacidad para realizar el acto predicado en la condición de contenido proposicional.

Paso 9: Por lo tanto, él ha dicho algo que tiene como consecuencia que, probablemente, no pueda aceptar la propuesta.

Paso 10: Su objeto ilocucionario primario es, probablemente, rechazar la propuesta.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

La estrategia inferencial (Searle 1975: 29) que se desarrolla entre los pasos descriptos del uno al cinco, se establece por los principios de la conversación⁵³ que operan sobre la información del hablante y del oyente. De los pasos seis al diez, se deriva de la teoría de los actos de habla junto con un substrato de información compartida. A menos que un oyente realice alguna estrategia inferencial de este tipo para averiguar cuándo difieren los objetos ilocucionarios primarios (no literales) de los objetos ilocucionarios secundarios (literales), no tiene ninguna manera de comprender los actos ilocucionarios indirectos (Searle 1975: 28). Esta estrategia se aplica también a los casos de actos de habla indirectos convencionales.

Según Searle, entonces, en los actos de habla indirectos el hablante comunica al oyente más de lo que efectivamente dice, apoyándose en el substrato mutuo de información compartida, tanto lingüística como no lingüística, junto con los poderes generales de raciocinio e inferencia que posee el oyente, pero sin dejar de tener en cuenta el significado literal de la oración que utiliza. Del mismo modo, el oyente debe, como primer paso, comprender el significado de la oración, para poder posteriormente inferir que el hablante está intentando comunicar algo más de eso que dice. Lo que se añade en los casos indirectos no es algún significado adicional o diferente de la oración, sino un significado adicional del hablante. En este sentido, los usos irónicos y metafóricos del lenguaje no son para Searle casos de actos de habla indirectos, sino fenómenos de naturaleza diferente en los que el significado de la emisión y el significado literal no coinciden, por lo tanto, este modelo teórico no se aplica a ellos.⁵⁴

Por otra parte, añade que ciertas formas -en particular las relacionadas con los actos directivos y comisivos- tenderán a establecerse convencionalmente como formas idiomáticas comunes para realizar actos de habla indirectos. De ese modo, mientras que conservarán sus significados literales, adquirirán también usos convencionales, como por ejemplo, las fórmulas de cortesía para hacer pedidos. A partir de esto explica el hecho de que, aun habiendo diferentes formas de preguntar lo mismo (*¿podés hacer esto?* o *¿sos capaz de hacer esto?*), se opta natural y convencionalmente por la primera en lugar de la

⁵³ En este punto hace referencia a Grice (1975) y destaca la conducta cooperativa que rige los intercambios conversacionales y, básicamente, la máxima de relevancia.

⁵⁴ Para conocer más en detalle su concepción al respecto ver Searle (1979), Faigenbaum (2003).

segunda para hacer pedidos indirectos. Esta elección se produce en términos de una convención de uso y no de significado.

Al igual que lo ocurrido con el concepto de implicatura conversacional griceana, el concepto de acto de habla indirecto de Searle ha sido blanco de varias críticas, en especial desde los modelos que se apartan de la tradición filosófica y dejan de pensar en un hablante / oyente idealizados. Éstos se interesan, en cambio, por la influencia que los contextos socioculturales ejercen sobre las interacciones concretas entre usuarios reales del lenguaje (Mey 2009).

Crystal (1987) y Mey (1993, 2001) señalan que en el uso cotidiano del lenguaje los actos de habla indirectos son más numerosos que los directos, y que incluso muchas veces los primeros resultan la opción preferida frente a los últimos. Mey (2009:750-1) define este hecho como la *paradoja de los actos de habla indirectos*: “¿Cómo explicar que nuestros actos de habla, la mayoría de las veces, son realizados por expresiones que tienen muy poco que ver con la interpretación literal de esas expresiones y mucho más con su interpretación convencional?”⁵⁵

Al plantear esta oposición entre una interpretación literal y una interpretación convencional, Mey está respondiendo críticamente a la definición tradicional de acto de habla indirecto elaborada por Searle (1975) en la que para la comprensión de la fuerza de un acto ilocucionario primario (no literal) es necesario partir de la comprensión de un acto ilocucionario secundario (literal). Esta explicación resulta insatisfactoria, desde la perspectiva pragmática que propone, dado que se centra en la caracterización de los actos de habla a partir de determinada construcción léxico-semántica, sin tener en cuenta su uso en situaciones reales.

Para Mey (2009: 750-751), en cambio, los actos de habla, ya sea los llamados directos o indirectos, no derivan su fuerza de su construcción léxico-semántica, sino de la situación en la que son apropiadamente emitidos. Las convenciones y las reglas de la sociedad son las que determinan cuál es el comportamiento lingüístico apropiado para una situación y ésta, la que crea los alcances por los cuales somos guiados a través de una

⁵⁵ “How to explain that our speech acts more often than not are realized by expressions having very little to do with the literal interpretation of those expressions, but rather much with their conventional interpretation?”

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

correcta interpretación de lo que estamos escuchando y de lo que nosotros mismos estamos diciendo en esa situación. La interpretación convencional es, entonces, aquella a la que se llega por estar participando de una situación específica con una configuración social particular. El sentido de lo convencional es, para Mey, de naturaleza social y prevalece por sobre la interpretación literal en toda situación de lenguaje en uso. Es así que resuelve la paradoja de los actos de habla indirectos de la siguiente manera:

“En el sentido de que la ‘indireccionalidad’ es un derivado de la situación, y dado que todo acto de habla depende de la situación (con su correspondiente respuesta, como ya hemos visto) uno podría decir que en este sentido situacional, hay solamente actos de habla indirectos; alternativamente, ningún acto de habla en y por sí mismo tiene sentido.”⁵⁶

Wierzbicka (1991), desde un enfoque multicultural de los fenómenos pragmáticos, sostiene que los postulados de Searle no tienen en cuenta las diferencias que existen entre las diferentes culturas, en relación con la producción e interpretación de actos de habla indirectos, ni tampoco su vinculación con las normas de cortesía particulares de cada comunidad. Así, señala que decir que la cortesía es el motivo principal para el uso de los actos de habla indirectos implica caer en una generalización que no concuerda con la realidad del fenómeno. Si bien en algunas lenguas como el inglés, la forma indirecta de preguntar por la capacidad del oyente de realizar una acción cuenta como una opción más cortés que el uso del imperativo -en el caso de los pedidos-, en otras lenguas, como el polaco, funciona de manera totalmente diferente, representando casi una forma de insultar al oyente.

Por otra parte, añade que el hecho de poder identificar un acto ilocucionario no literal no depende de las capacidades de raciocinio e inferencia del oyente, según aduce Searle (1975), sino del conocimiento de las convenciones de uso de una lengua en particular. Por lo tanto, un estudiante de inglés L2/LE, por ejemplo, debe aprender “la potencial ambigüedad de oraciones del tipo de *Would you* o *Why don't you* del mismo

⁵⁶ “In the sense that ‘indirectness’ is a straight derivative from the situation, and inasmuch as all speech acting depends on the situation (with its dialectic feedback, as we have seen), one may say that in this situational sense, there are only indirect speech acts; alternatively, no speech act, in and of itself, makes any sense”.

modo que la polisemia de la palabra *bank*. Searle debería decir que lo que se les tiene que enseñar no es significado sino convenciones de uso.”⁵⁷

Para Wierzbicka, los términos direccionalidad e indireccionalidad, así como el de usos de cortesía, son usados frecuentemente en los estudios lingüísticos como autosuficientes cuando, en realidad, pueden ser aplicados a fenómenos totalmente diferentes conformados por valores también distintos. Esta confusión se debe, principalmente, a la tendencia a aceptar la diferencia entre actos de habla directos e indirectos desde una posición etnocéntrica, que tiene al inglés como lengua de referencia para todas las demás, por lo tanto, concluye que

“(…) la distinción total entre actos de habla directos e indirectos debería ser abandonada -al menos hasta que alguna definición clara de estos términos sea proporcionada- y además, que toda distinción entre modos de hablar directos e indirectos en general debería ser abandonada, y que los diferentes fenómenos asociados a estas etiquetas deberían ser examinados individualmente”.⁵⁸

1.2.4 Teoría de la cortesía

Uno de los conceptos con los que se encuentra estrechamente vinculado el análisis de la indireccionalidad en la interacción es la cortesía. Dentro de los enfoques pragmáticos (Lavandera 1988) del estudio de la cortesía se destacan los trabajos de Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987). Estos elaboran sus modelos a partir de dos de las teorías a las que ya hemos hecho referencia: la teoría de los actos de habla (Austin 1962; Searle 1969, 1975) y la teoría de las implicaturas (Grice 1975).

Si bien en estos trabajos se reconoce la existencia de diversidades superficiales en las diferentes culturas en el uso de la cortesía, sostienen que hay ciertos principios subyacentes que pueden considerarse universales. A continuación, expondremos cada una de sus propuestas.

⁵⁷“(…) the potential ambiguity of *Would you* sentences, or *Why don't you* sentences, just as must be taught the polysemy of the word *bank*. Searle might say that what they have to be taught is not meaning but 'conventions of usage'. (Wierzbicka 1991: 62)

⁵⁸“(…) the whole distinction between 'direct' and 'indirect' speech acts should be abandoned –at least until some clear definition of these terms is provided; and also, that the distinction between 'direct' and 'indirect' ways of speaking in general should be abandoned, and that the different phenomena associated with these labels should be individually examined.” (Wierzbicka 1991: 88)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

1.2.4.1 Robin Lakoff

En su conferencia de 1973, Lakoff pone énfasis en destacar la importancia del estudio del comportamiento pragmático en la comunicación, a la par de la importancia que se les da a las reglas semánticas y sintácticas dentro del ámbito de la lingüística. Propone, entonces, dos reglas pragmáticas generales y universales que atañen a la competencia pragmática de los hablantes y oyentes:

1. *Sea claro.*
2. *Sea cortés.*

En algunos casos, señala Lakoff, ambas reglas son coincidentes, pero en muchas ocasiones, por el contrario, tienden a entrar en conflicto. Si el principal objetivo de un hablante en la comunicación es transmitir un mensaje de manera directa, intentará ser claro para evitar cualquier malentendido acerca de su intención. Si, en cambio, su principal objetivo consiste en privilegiar la relación entre hablante y oyente, su fin comunicativo se centrará en la expresión de cortesía. Para analizar esto hay que tener en cuenta tres aspectos que conciernen al comportamiento pragmático: a) los supuestos del hablante (h) acerca de la relación con su receptor (r); b) la situación en el mundo real de (h) en el momento en que habla; y c) hasta qué punto desea cambiar o reforzar ambos o alguno de los aspectos anteriores. Lakoff señala que cuando la claridad -según las reglas explicadas por Grice en su trabajo sobre la conversación⁵⁹- entra en conflicto con la cortesía, en la mayoría de los casos, prevalece esta última. Esto tiene sentido por el hecho de que en la mayoría de las conversaciones informales se considera más importante evitar una ofensa que conseguir claridad. Propone, entonces, las siguientes tres reglas de cortesía:

1. *No se imponga*
2. *Dé opciones*
3. *Haga sentir bien a (r), sea amistoso*

Frecuentemente, en particular en situaciones informales, seguir la regla número tres implicará pasar por alto las dos primeras, ya que prevalecerá el objetivo de generar

⁵⁹ Hace referencia a una versión, inédita hasta ese momento, de “Lógica y conversación” fechada en 1967. Con las reglas de la claridad se refiere a las máximas griceanas que regulan el Principio Cooperativo. Esta interpretación es cuestionada posteriormente por Brown y Levinson (1987: 86).

camaradería con (r). En situaciones formales, por el contrario, se dará prioridad a la regla número uno, teniendo en cuenta que el objetivo principal es la claridad.⁶⁰

Si bien Lakoff no lo hace explícito, podemos observar que para ella la cortesía y la (in)direccionalidad son conceptos bien diferenciados. Desde su punto de vista, una implicatura conversacional como *Hace frío acá* usada para significar *Cerrá la ventana* puede ser considerada cortés, o no, dependiendo de la situación en la que es usada. Puede ser considerada cortés, dada la opción de cómo (r) podría interpretar la emisión, ya sea como una forma de generar conversación o como una orden, y puede, en consecuencia, elegir cómo responder apropiadamente en cada dirección. Pero en el caso de que (h) esté en una posición jerárquica claramente superior a (r) y, dado el supuesto de que no está siguiendo la regla número tres, por lo cual no está simplemente haciendo un comentario acerca del clima, debe necesariamente ser considerada como una orden equivalente a *Cerrá la ventana*.

La conclusión a la que llega Lakoff es que el hecho de que (h) haya construido la emisión a través de una afirmación y no de un mandato puede sugerir que la intención de (h) con respecto a (r) es “tenés que interpretar mi simple deseo como una orden ya que estás en una posición muy por debajo de la mía”. Esto violaría varias reglas de cortesía de una sola vez.

En el mismo sentido, destaca el carácter ambiguo de las expresiones corteses. En casos en los que la relación entre hablante y oyente es muy cercana, suprimir las fórmulas de cortesía implica reforzar el vínculo interpersonal y genera, por lo tanto, mayor camaradería. En esos mismos casos, usarlas podría implicar que la distancia interpersonal ha aumentado, por algún motivo en especial.

Por otro lado, hay ocasiones en las que ser cortés implica ser claro, es decir, no ocasionarle al oyente un esfuerzo cognitivo mayor para interpretar la intención comunicativa y, por lo tanto, directo.

⁶⁰ Esta afirmación es también objeto de cuestionamiento por parte de Brown y Levinson (1987: 130), ya que Lakoff interpreta que la direccionalidad en la transmisión del mensaje es una forma de no imponerse sobre el receptor, y el rasgo más importante de la cortesía, en el sentido de evitarle la pérdida de tiempo en la interpretación de la información que intenta ser transmitida.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

1.2.4.2 Geoffrey Leech

En el caso de Leech (1983), su objeto de estudio consistirá en los principios que regulan la *pragmática general*, a diferencia de dos ramas más específicas que define como *socio-pragmática* y *pragmalingüística*.

La socio-pragmática es “la interfaz sociológica de la pragmática” (Leech 1983: 10) y se ocupa de estudiar cómo operan los principios conversacionales y los principios de cortesía en diferentes culturas o comunidades lingüísticas, en contextos sociales particulares con datos conversacionales locales y específicos de una cultura determinada.

La pragmalingüística, en cambio, “puede aplicarse al estudio de los fines más lingüísticos de la pragmática, donde se consideran los recursos particulares que un lenguaje dado provee para transmitir ilocuciones particulares” (Leech 1983: 11).

La pragmática general que propone Leech, por otra parte, se restringe al estudio de la comunicación lingüística en términos de principios conversacionales. Desde ese punto de partida, propone complementar el PC de Grice con otros dos principios, el Principio de Cortesía y el Principio de Ironía, que permiten dar cuenta de por qué las personas son, tan frecuentemente, indirectas al transmitir significados. El primero tiene status primordial y el segundo uno subsidiario.

El Principio de Cortesía presenta una dimensión negativa y una positiva. Cada una de ellas definirá las formas de cortesía negativa y positiva respectivamente⁶¹. La cortesía negativa sostiene que se debe minimizar la expresión de opiniones descorteses y la cortesía positiva -de menor importancia según Leech- predica la maximización de opiniones corteses, o sea, favorables para el oyente.

Para las fuerzas ilocucionarias⁶² impositivas y comisivas, se aplican las Máximas de Tacto y Generosidad. Éstas se miden según una escala de costo-beneficio para el oyente (minimización del costo y maximización del beneficio) y para el hablante (maximización del costo y minimización del beneficio) respectivamente. Para las ilocuciones expresivas y asertivas, se aplican las Máximas de Aprobación y Modestia, que se miden según una

⁶¹ El concepto de cortesía positiva y cortesía negativa en Leech no es equivalente al desarrollado por Brown y Levinson (1987). Véase 1.2.4.3 en esta tesis.

⁶² Toma el concepto de fuerza ilocucionaria desarrollado por Austin (1962).

escala de crítica-elogio para el oyente (minimización de la crítica y maximización del elogio) y para el hablante (minimización del elogio y maximización de la crítica). Las ilocuciones asertivas se rigen según las Máximas de Acuerdo (minimice el desacuerdo y maximice el acuerdo entre ambos) y de Simpatía (minimice la antipatía y maximice la simpatía entre ambos).

El Principio de Ironía (Leech1983: 82) es un principio de segundo orden que explota el principio de cortesía y se formula de la siguiente manera: “Si usted debe causar ofensa, hágalo al menos de una manera que no confronte abiertamente con el principio de cortesía, pero que le permita al oyente llegar al punto ofensivo de su comentario indirectamente, por medio de una implicatura.”⁶³

La ironía está asociada, típicamente, a las formas ser exageradamente corteses⁶⁴ en determinadas circunstancias. Leech lo explica diciendo que, ante un conflicto entre el PC y el principio de cortesía, el hablante opta por violar una de las máximas del primero (la de cualidad, por ejemplo) para mantener vigente el segundo, como ocurre en el siguiente intercambio:

A: *Geoff recién se fue con tu auto.*

B: *¡Qué bueno!*

Ante el comentario que A le hace a B acerca de una tercera persona (Geoff), lo que B dice resulta cortés con respecto a Geoff, pero es claramente falso. B no está contento porque Geoff se haya llevado su auto, sino todo lo contrario. En consecuencia, opta por violar la máxima de cualidad, por vía de la ironía, en función de sostener el principio de cortesía.

La ventaja que ofrecen las máximas de cortesía, según Leech, es que permiten explicar la naturaleza asimétrica de ésta (lo que resulta cortés con respecto al oyente resulta

⁶³ “If you must cause offence, at least do so in a way which doesn’t overtly conflict with the PP, but allows the hearer to arrive at the offensive point of your remark indirectly, by way of implicature”.

⁶⁴ Una aclaración importante que realiza Leech es la diferencia que establece entre el concepto de cortesía absoluta y cortesía relativa. Mientras que esta última se refiere al análisis de la cortesía en situaciones o contextos de uso particulares, lo cual queda asociado al ámbito descripto para la socio-pragmática, la primera refiere a los casos generalizados en los que puede afirmarse que *Quedate quieto* es menos cortés que *¿Podrías quedarte quieto un momento?*, aun sabiendo que pueden darse ocasiones específicas en las que suceda lo contrario.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

descortés con respecto al hablante y viceversa) y sus consecuencias en términos de indireccionalidad.

En relación con esto último, va a asumir que todas las ilocuciones son indirectas por el hecho de que su fuerza se deriva por implicatura, lo que varía es su grado de indireccionalidad. “Las ilocuciones más directas son simplemente aquellas en las que, en ausencia de evidencia contraria, aplicaríamos la hipótesis pragmática más común, es decir, lo que podemos denominar interpretación por defecto.”⁶⁵ Esta cita nos resulta particularmente importante, ya que retomaremos esta idea para definir lo que establecemos, en nuestra tesis, como el *grado cero de indireccionalidad* y la posibilidad de relacionarlo con lo que denominamos una *interpretación situada primaria* (véase 4.2.1 en esta tesis).

Las ilocuciones indirectas son, para Leech, simplemente ilocuciones más indirectas que otras en relación con una escala gradual que puede ser representada en términos del análisis de la distancia entre medios y fines que conecta al acto de habla con su objetivo comunicativo. Cuanto más indirecta es la ilocución, más indirecto es el proceso inferencial del oyente para reconstruirla. Si comparamos, por ejemplo, *Prendé la estufa* con *Hace un poco de frío, ¿no?* podemos afirmar que el grado de indireccionalidad es mayor en el segundo caso, y que las razones por las cuales un hablante emplea una estrategia de indireccionalidad como ésta se explican, de acuerdo al principio de cortesía, por el hecho de que uno de los objetivos⁶⁶ comunicativos consiste en mantener el equilibrio de las relaciones sociales entre hablante y oyente.

Generalmente, aunque no en todos los casos, las ilocuciones más indirectas tienden a ser más corteses, según Leech, porque -tomando como referencia el caso de los actos ilocucionarios impositivos y comisivos relacionados con la Máxima de Tacto- a) incrementan el grado de opcionalidad para el oyente y b) cuanto más indirecta es una ilocución, su fuerza tiende a estar más disminuida. Presenta el siguiente ejemplo (Leech 1983: 108)⁶⁷:

⁶⁵ “The most direct illocutions are simply those to which, in the absence of contrary evidence, we may apply the most likely pragmatic hypothesis, ie what may be called the default interpretation.” (Leech 1983: 33)

⁶⁶ En este punto, Leech aclara que su uso del término objetivo (goal) no implica necesariamente un estado deliberado de consciencia.

⁶⁷ “Answer the phone.

I want you to answer the phone.

1. *Contestá el teléfono*
2. *Te pido que atiendas el teléfono*
3. *¿Vas a atender el teléfono?*
4. *¿Podés atender el teléfono?*
5. *¿Te molestaría atender el teléfono?*
6. *¿Existe la posibilidad de que atiendas el teléfono?*

Sin embargo, advertir esta relación entre indireccionalidad y cortesía resulta insuficiente. Leech sostiene que no sólo debemos poder decir cómo resulta cortés una ilocución dada, sino por qué determinado recurso de indireccionalidad contribuye a un objetivo ilocucionario particular. En el caso anterior, el grado de indireccionalidad se correlaciona con el grado de opción que tiene el oyente para no realizar la acción pretendida, atender el teléfono.

La estrategia de indireccionalidad (Leech 1983:109) consiste, por lo tanto, en orientar la imposición de manera progresiva para que le resulte más fácil al oyente responder negativamente. De este modo, a un mayor grado de indireccionalidad, la cortesía negativa (minimizar el costo para el oyente) se incrementa. Sin embargo, si tomamos como ejemplo la proposición de una acción que es beneficiosa para el oyente, del tipo *Servite otro sándwich*, el hablante debería orientar su ilocución hacia una respuesta positiva, restringiendo la posibilidad del oyente de decir que no. Por lo tanto, el uso de un imperativo que en efecto no le permite al oyente responder negativamente es, en un contexto informal, una forma de cortesía positiva de hacer un ofrecimiento (maximizar el beneficio para el oyente). En esos casos, las formas más indirectas tienen un menor grado de cortesía que las directas.

Por otra parte, agrega Leech, si bien la opcionalidad implica indireccionalidad, la indireccionalidad no siempre implica opcionalidad. Para dar cuenta de esto, apela a los conceptos de poder y solidaridad (Brown y Gilman 1960). Señala que aun en una forma de emisión que aparenta ser una invitación, como en el caso de un jefe que le dice a su nueva

Will you answer the phone?
Can you answer the phone?
Would you mind answering the phone?
Could you possibly answer the phone?"

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

secretaria *¿Te gustaría escribir estas cartas?*, su objetivo y su interpretación -en estrecha relación con las características de la relación interpersonal de los participantes- corresponden a los de una imposición. El grado de opcionalidad, en un caso como ese, es casi inexistente.

1.2.4.3 Penelope Brown y Stephen Levinson

Uno de los modelos más desarrollados que ha estudiado la interacción humana en términos de usos estratégicos del lenguaje es el modelo de la cortesía desarrollado por Brown y Levinson (1987)⁶⁸. Este modelo sostiene que descubrir los principios del uso del lenguaje puede ser coincidente con el descubrimiento de los principios constructivos de las relaciones sociales en su aspecto interaccional. Sugiere, básicamente, que la comprensión es materia de reconstrucción de las intenciones comunicativas de los hablantes.

Toma como punto de partida dos de los conceptos fundamentales de la teoría elaborada por Grice (1975). En primer lugar, el supuesto de la existencia del PC que regula la conversación, entendida como una conducta racional entre seres humanos, también racionales. El PC define un marco para la comunicación que es “no marcado” -o socialmente neutro- y su supuesto principal es que no se realizan desviaciones de esa conducta racional a no ser que existan buenas razones para hacerlo. En ese sentido, los principios de cortesía constituyen justamente las buenas razones para la desviación. La cortesía lingüística se deriva, de esa manera, del PC.

En segundo lugar, la naturaleza intencional de la comunicación. Lo que hacen los actores de una interacción está sistemáticamente relacionado con sus intenciones y estas pueden ser reconstruidas por los receptores de esas acciones⁶⁹.

Los seres humanos se entienden y cooperan unos con otros sobre una base de presupuestos e inferencias. Todo participante de una interacción es definido como una

⁶⁸ La primera edición de este trabajo fue publicado en 1978, sin embargo en esta tesis haremos referencia a la segunda edición, que fue revisada por los autores.

⁶⁹ En relación con este punto, los autores admiten que no existe un modelo lógico que permita explicar exactamente cómo es posible reconstruir las intenciones de los hablantes a partir de sus acciones, pero que sin embargo puede hacerse el intento a partir del concepto de estrategia discursiva.

Persona Modelo⁷⁰, que hace referencia a un hablante fluido e intencionado de un lenguaje natural dotado de racionalidad e imagen (*face*). La racionalidad implica la capacidad de realizar un razonamiento específico (razonamiento práctico) que le permite a la PM inferir y evaluar cuáles son los medios que le permitirán alcanzar ciertos fines y elegir aquellos que mejor satisfagan sus objetivos con el menor costo. El concepto de *face* (Goffman 1967), refiere a la imagen propia que toda PM reclama para sí misma y presenta dos aspectos: el negativo señala el deseo de libertad de acción y libertad de imposición frente a otras PM; el positivo alude a la pretensión de aprobación de sus gustos e intereses por parte de las otras PM. Si bien estos autores admiten que el contenido de la imagen puede manifestarse de diferentes maneras en las diferentes culturas, sostienen que el mutuo conocimiento de la imagen pública de cada individuo y su tendencia a conservarla durante el proceso interaccional son universales. Es decir, afirman que cada comunidad lingüística difiere por el hecho de cómo usan la cortesía positiva o la cortesía negativa, pero esencialmente, todas las lenguas suscriben a los mismos rasgos estructurales del sistema de cortesía.

El uso de la cortesía se funda en una orientación estratégica hacia la conservación de la imagen de los participantes de una interacción, quienes al formar parte de ésta realizan actos. Un acto se define como lo que se intenta hacer por medio de una comunicación, ya sea verbal o no verbal⁷¹. Por el hecho de que hay actos que representan intrínsecamente una amenaza a la imagen, toda PM buscará la forma de evitar la amenaza o empleará ciertas estrategias para minimizarla.

Existen cuatro súper estrategias para realizar un acto: 1) abiertamente sin acciones reparadoras (*bald on record*); 2) abiertamente con acciones reparadoras hacia la imagen positiva (*on record with redressive action, positive politeness*); 3) abiertamente con acciones reparadoras hacia la imagen negativa (*on record with redressive action, negative politeness*) o 4) encubiertamente (*off record*). Para realizar el cálculo que determina el nivel de seriedad que representa un acto de amenaza a la imagen se tienen en cuenta tres variables: la distancia social entre hablante y oyente (eje simétrico); el poder relativo entre

⁷⁰ En adelante PM.

⁷¹ Dado que, según afirman los autores, el aparato técnico para describir el lenguaje está más desarrollado que el de los recursos no verbales, Brown y Levinson organizan la descripción del modelo alrededor de categorías lingüísticas únicamente.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

ambos (eje asimétrico); el rango de imposición que representa el acto en cada cultura en particular.

1.2.4.3.1 Primera súper estrategia: actos abiertos

Hacer un acto abiertamente, sin acciones reparadoras, implica realizarlo del modo más directo, claro y conciso posible. En estos casos, no hay ambigüedad para determinar qué acto tuvo la intención de realizar el hablante. Normalmente, este tipo de súper estrategia se elige cuando se da alguna de las siguientes condiciones: a) ambos participantes acuerdan en que la atención a las demandas de la imagen pueden ser suspendidas en favor de la necesidad de urgencia o eficiencia en la realización del acto (por ej. *¡Ayúdame!* en el caso en el que el hablante corra peligro); b) cuando la amenaza para la imagen del oyente es muy pequeña o éste se ve claramente beneficiado (por ej. *Pasá, sentate*); c) cuando el hablante es claramente superior al oyente en términos de poder (por ej. *Tráigame la correspondencia*).

1.2.4.3.2 Segunda súper estrategia: cortesía positiva

Realizar un acto abiertamente con acciones reparadoras -que intentan disminuir el daño potencial a la imagen- indica claramente que el hablante no tiene la intención ni el deseo de llevar a cabo una amenaza. Las estrategias de cortesía positiva consisten en satisfacer parcialmente el deseo del oyente de que sus intereses, necesidades y objetivos sean también deseables para el hablante. De esta manera, se construye la idea de que ambos pertenecen o comparten un universo en común. Los autores reconocen que las realizaciones lingüísticas de la cortesía positiva son, en muchos aspectos, representaciones del comportamiento lingüístico normal entre personas que mantienen una relación cercana, donde el interés y la aprobación mutua se intercambian rutinariamente. Señalan también que uno de los rasgos que permite distinguir entre el comportamiento cotidiano y una acción reparadora es la estrategia de la exageración, la que podemos observar en muchas de las expresiones de cortesía positiva (*¡Qué increíblemente hermoso está tu jardín!*). Por eso se usa también para indicar que existe, incluso entre extraños -los que para el propósito de la interacción son percibidos como similares- un universo común de intereses compartidos. Las técnicas de cortesía positiva no solo son usadas para reparar actos de amenaza a la

imagen, sino en general también, como un tipo de acelerador social, a través del cual, el hablante indica que quiere volverse más cercano al oyente (Brown y Levinson 1987: 103).

1.2.4.3.3 Tercera súper estrategia: cortesía negativa

Las estrategias de cortesía negativa cumplen con la función específica de minimizar el efecto de imposición que inevitablemente tiene un acto de amenaza a la imagen. A diferencia de lo que ocurre con la cortesía positiva, las estrategias de cortesía negativa son usadas para marcar o reforzar una mayor distancia social. Para Brown y Levinson, constituye el conjunto de estrategias más elaborado y más convencionalizado para realizar acciones reparadoras y la forma más típica para ser convencionalmente indirecto.

1.2.4.3.3.1 Indireccionalidad convencional

La indireccionalidad convencional se define como “el uso de frases y oraciones que tienen, contextualmente, significados no ambiguos -en virtud de la convencionalización- que son diferentes de sus significados literales” (Brown y Levinson 1987: 132). Una vez que determinada estrategia de indireccionalidad está convencionalizada como forma de realizar un acto específico, ese acto ya no se considera encubierto. Al utilizar la indireccionalidad convencional, el hablante logra, según este modelo, realizar un acto abiertamente y comunicar, a su vez, el deseo de ser indirecto. La forma más significativa de indireccionalidad convencional la representan los actos de habla indirectos (Searle 1975). En la mayoría de los contextos están convencionalizados hasta el punto de que no puede haber dudas acerca de lo que significan, por lo tanto, son considerados equivalentes en su función a las expresiones directas. La indireccionalidad convencional pierde, en este sentido, su carácter de tal, por el hecho de que no hay posibilidades de interpretaciones diferentes. La convencionalización generalizada del uso de determinadas expresiones en determinados contextos hace que sean interpretados como actos realizados abiertamente. Discutiremos este concepto cuando analicemos el *grado 1 de indireccionalidad* propuesto en esta tesis (véase capítulo IV).

1.2.4.3.4 Cuarta súper estrategia: actos encubiertos

Un acto se lleva a cabo encubiertamente, si se hace de manera tal que no es posible atribuirle, aun en un contexto específico, una única intención comunicativa. Se produce, en consecuencia, ambigüedad y falta de claridad. Este tipo de actos incluye metáforas, ironías,

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

preguntas retóricas, sutilezas, tautologías y toda clase de sugerencias que el hablante quiere comunicar sin asumir la responsabilidad de haber realizado un acto en particular. En otras palabras, el hablante se deja a sí mismo una salida, al proveerse más de una interpretación defendible, y no queda sujeto a una interpretación única de su acto. En estos casos, el significado se vuelve negociable (Brown y Levinson 1987: 69) y es el destinatario el que tiene que decidir cómo interpretar el acto. Las estrategias de este tipo son, esencialmente, los usos indirectos del lenguaje no convencionales.

1.2.4.3.4.1 Indireccionalidad no convencional

En la construcción de una emisión encubierta, alguien dice algo distinto a lo que quiere significar, o bien, a cómo pretende ser interpretado. Los autores señalan que, si bien los procesos reales que subyacen a la comprensión (y a la producción) de la indirección en el lenguaje no fueron lo suficientemente estudiados, se puede decir que, esencialmente, lo que está involucrado es un proceso de dos pasos: en primer lugar, a través de un indicio, el hablante le señala al oyente que debe realizar alguna inferencia; en segundo lugar, algún modo de inferencia deriva lo que es (intencionalmente) significado a partir de lo que es dicho, proveyendo esto último una instrucción suficiente para la inferencia. La manera más común de hacer esto es producir una implicatura conversacional, a partir de la violación ostensible de alguna de las máximas griceanas (Grice 1975, 1989).

Según Brown y Levinson (1987), sin embargo, muchas de las clásicas estrategias consideradas encubiertas (metáforas, ironías, preguntas retóricas, etc.) son, en realidad, abiertas cuando se usan en un contexto en el que los indicios para su interpretación (el conocimiento compartido entre hablante y oyente en el contexto; las señales prosódicas y kinésicas de la actitud del hablante, las pistas derivadas de la secuencia conversacional) se ajustan a una única interpretación realmente viable en ese contexto. Se asemejan, en ese sentido, a los actos de habla indirectos convencionales. El uso de una metáfora (“Mi cuñada es una yegua”) puede ser abierto -si el contexto restringe una única interpretación posible- o encubierto -si, aun contextualmente, no resulta claro cuál de las connotaciones metafóricas (atractiva sexualmente o despreciable) se intentó transmitir. De este modo, el grado de indireccionalidad de una emisión varía en relación con la cantidad de interpretaciones

contextuales posibles de esa emisión. No sería adecuado hablar de estrategias directas e indirectas sino de un uso directo o indirecto de determinadas estrategias.

El interés de estos autores no está puesto en el estudio de la indireccionalidad como fenómeno en sí mismo sino en su relación con la implementación de estrategias de cortesía. En relación con esto, sostienen que el principal motivo que lleva al hablante a actuar de manera indirecta es la voluntad de preservación de la imagen (Brown y Levinson 1987: 212). Al igual que las intenciones comunicativas, la cortesía necesita ser comunicada. La ausencia de cortesía comunicada debe ser entendida como ausencia de actitud cortés. Las estrategias de cortesía que los hablantes emplean en la construcción de mensajes constituye, de acuerdo a este modelo, la motivación para una comunicación más o menos indirecta. De este modo, se caracteriza la indireccionalidad asociada fuertemente a la cortesía y la direccionalidad queda asociada a la descortesía. Sin embargo, como ya ha sido señalado, no siempre un mayor grado de cortesía se corresponde con un mayor grado de indireccionalidad (Leech 1983), ni tampoco una estrategia de indireccionalidad implica siempre una estrategia de cortesía (Blum-Kulka 1987; Holtgraves 2002). Profundizaremos la diferencia entre ambos conceptos y su incidencia en el proceso de enseñanza de ELSE a lo largo del desarrollo de esta tesis.

1.3 Perspectiva sociolingüística interaccional

La sociolingüística interaccional tiene como uno de sus principales referentes a John Gumperz, quien la describe como “la aplicación de métodos interpretativos del análisis del discurso para obtener un conocimiento detallado sobre muchos de los problemas comunicativos que surgen en los entornos sociales actuales” (Gumperz 2009: 386). A diferencia de los enfoques pragmáticos que hemos abordado anteriormente, esta rama de la lingüística se centra en analizar la interacción entre lenguaje y sociedad a partir de categorías como género, clase y etnicidad de los individuos que se involucran en los intercambios comunicativos de la vida diaria. Desde esta perspectiva, el conocimiento lingüístico, conjuntamente con el conocimiento social requerido para poder comprender la intención comunicativa que está en juego en cada punto del intercambio, se construye progresivamente a través de la participación en la interacción misma. El análisis de las

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

estrategias discursivas (Menéndez 2006, 2009) de indireccionalidad no será abordado desde unidades delimitadas formalmente como los actos de habla o las emisiones que constituyen una implicatura conversacional, sino en el marco general del intercambio considerado como unidad.

1.3.1 John Gumperz: estrategias discursivas y claves de contextualización

Para Gumperz (1982a), la comunicación es una actividad social que requiere el esfuerzo coordinado de dos o más individuos. Solamente cuando un movimiento (*move*) iniciado por de uno de los participantes ha obtenido una respuesta de su contraparte podemos decir que se está desarrollando una comunicación.

Participar en este tipo de intercambios verbales requiere conocimientos y habilidades que van más allá de la competencia gramatical necesaria para decodificar mensajes aislados: es necesario poder inferir, aun en términos generales, cuál es el tema de la interacción y qué es lo que se espera de cada uno en tanto participantes. Gumperz (1982a) afirma que “una vez que están involucrados en una conversación, tanto el hablante como el oyente deben responder activamente a lo que sucede para señalar compromiso, ya sea directamente a través de palabras o indirectamente a través de gestos o señales no verbales similares” (Gumperz 1982a: 1). La respuesta que el oyente efectúa debe, en cualquier caso, estar relacionada con lo que interpreta como la intención comunicativa del hablante más que con el significado literal (Searle 1979) de las palabras usadas.

Gumperz señala que las bases semánticas de la inferencia conversacional indirecta se apoya, tradicionalmente, en deducciones lógicas basadas en los significados léxicos y en principios conversacionales universales (Grice 1975; Searle 1975). Sin embargo, en su libro apunta a establecer otro tipo de base semántica para el análisis de la indireccionalidad: las *claves de contextualización*. Estas claves son convenciones sociales que pueden presentar diferentes realizaciones lingüísticas y que sirven para determinar los valores simbólicos que los diferentes grupos específicos le asignan a, por ejemplo, los cambios de código (el paso de un sistema gramatical a otro, particularmente en hablantes bilingües), dialecto (diferentes variantes de una misma lengua) o estilo (formal o informal) en la conversación; la ocurrencia de fenómenos prosódicos particulares y las estrategias de apertura o cierre de

las conversaciones. Sirven, además, para señalar cómo debe ser interpretado el contenido del intercambio. Las claves de contextualización, al igual que los signos no verbales y a diferencia de las palabras, son inherentemente ambiguas, es decir, que están sujetas a múltiples interpretaciones. En la conversación, esas ambigüedades son negociadas en el curso de la interacción a través del encadenamiento de los movimientos conversacionales y las respuestas que se obtienen. Estos mecanismos indirectos de señalización son en su mayoría culturalmente -o subculturalmente- específicos y son muy difíciles de adquirir fuera de la propia experiencia comunicativa. Cuando todos los participantes comprenden y se dan cuenta de las claves relevantes en el contexto de la interacción, los procesos interpretativos están garantizados y tienden a pasar desapercibidos. Sin embargo, cuando un oyente no reacciona frente a una clave o no percibe su función, las interpretaciones pueden diferir y pueden surgir malentendidos. Este aspecto adquiere mayor relevancia cuando los participantes no pertenecen a la misma comunidad lingüística.

El proceso interpretativo implica la realización de hipótesis que deben luego ser confirmadas o rechazadas a partir de lo que sigue en el intercambio, por lo tanto, más que la emisión individual, es el intercambio discursivo como un todo lo que constituye la unidad básica de análisis (Gumperz 2000). Una inferencia conversacional puede considerarse adecuada si (a) es razonable dadas las circunstancias contextuales; (b) es confirmada por la información transmitida a través de los varios niveles de señalización y (c) es aceptada implícitamente en el curso de la negociación conversacional (Gumperz 1982: 208). Gumperz (2003) distingue dos niveles de inferencias presentes en el proceso interpretativo: las inferencias globales y las inferencias locales. Las primeras permiten recuperar los marcos (Goffman 1974) del intercambio: reconocer cuáles son los derechos y obligaciones que asumen los participantes, qué temas pueden abordarse y qué tipo de respuestas se esperan, así como también qué es lo que puede ser expresado a través de palabras y qué es lo que tiene que permanecer implícito. Las inferencias locales permiten determinar cuál es la intención comunicativa de un participante en cada movimiento que realiza y qué es lo que se requiere específicamente como respuesta a ese movimiento.

Desde la propuesta de Gumperz, entonces, la función que cumplen las estrategias de indireccionalidad en la interacción es la de crear las bases de contextualización de la situación -en términos de marco- y dar las señales necesarias -de manera implícita- para que

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

los participantes puedan realizar sus contribuciones e interpretar las intenciones comunicativas de sus interlocutores exitosamente. La convención social y el conocimiento cultural compartido son elementos indispensables para llevar a cabo el proceso inferencial en los dos niveles mencionados.

1.3.2 Deborah Tannen: el metamensaje

Para abordar el estudio de la indireccionalidad en la conversación, Tannen (1981,1992, 2005) toma como punto de partida las reglas de cortesía propuestas por Robin Lakoff (véase 1.2.4.1 en esta tesis) así como también los fundamentos generales de la actividad conversacional desarrollados por Gumperz.

Adoptando, entonces, la propuesta de Lakoff, Tannen va a señalar que la indireccionalidad en la conversación es una forma de decir una cosa y significar otra (Tannen 2005: 17), ya sea, por ejemplo, a través de la utilización de las figuras discursivas (ironía, sarcasmo, humor); del modo particular de formular una pregunta; de la adopción de una forma cortés para efectuar un rechazo; o de determinado comportamiento gestual o entonacional al hablar. En relación con esto establece una diferencia entre lo que constituye el mensaje y lo que denomina el metamensaje (Bateson 1972) de una interacción.

La información transmitida por el significado de las palabras utilizadas es el mensaje. Lo que es comunicado acerca de la relación con el otro, la situación y la actitud hacia lo que se está diciendo a través de la forma particular de pronunciar esas palabras, es el metamensaje. Es a los metamensajes a lo que los participantes de una conversación reaccionan más fuertemente. Si alguien dice “No estoy enojado” y su expresión es seria y sus palabras suenan como si estuviera haciendo un reproche, no vamos a creer en el mensaje -que a través de las palabras que lo conforman expresa que no está enojado- vamos a creer, por el contrario, en el metamensaje que transmite -por el modo de decirlo- que sí lo está. El significado, sostiene Tannen, se construye en el metamensaje.

Los metamensajes dependen de una variedad de señales y recursos sutiles que acompañan la emisión de nuestras palabras. Cambiar el tono o hacer un gesto puede

modificar el metamensaje de las palabras pronunciadas. Estos cambios resultan, también, una herramienta básica para señalar significados sociales.

Cuando hablamos con otros, estamos siempre monitoreando nuestras relaciones y la información sobre esas relaciones se encuentra en los metamensajes. Éstos funcionan indirectamente para enmarcar la conversación y expresar y negociar las relaciones de poder y solidaridad entre los participantes. Las diferencias de status son expresadas y mantenidas, intencionalmente o no, a través de las formas de hablar y las selecciones particulares que los hablantes realizan durante el intercambio. En relación con este último aspecto, Tannen señala cuáles son las dos razones por las cuales las personas involucradas en una conversación utilizan la indireccionalidad. Por una parte, para proteger su imagen con una actitud autodefensiva, en el caso de que sus opiniones o intereses no sean recibidos favorablemente y tener, en consecuencia, la posibilidad de retractarse. Por otra, para lograr un sentimiento de afinidad, que se obtiene a partir de no tener la necesidad de hacerle explícito al otro lo que se quiere significar para ser entendido.

El uso de la indireccionalidad, entendida como metamensaje, es básico para la comunicación e implica que tanto el hablante como el oyente participan de la construcción del significado del intercambio. Constituye, por lo tanto, otra forma de crear involucramiento conversacional (Gumperz 1982a).

1.4 Aplicación a la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras

La mayoría de los trabajos sobre indireccionalidad que fueron aplicados a la investigación en enseñanza de L2 se ha centrado en describir el fenómeno en relación con la realización de un número limitado de actos de habla indirectos, como por ejemplo, los pedidos o directivas (Blum-Kulka 1982, 1987; Holtgraves 1998, 2007; Kasper y Blum-Kulka 1993; Koike 1989; Thomas 1983, 1984; Weizman 1989,1993), las disculpas (Kasper y Blum-Kulka 1993; Koike 1989) o las estrategias de rechazo (Bardovi-Harlig y Hartford 1990; Robinson 1992). En ellos se propone explicar también la producción de emisiones indirectas vinculadas con las normas de cortesía en tanto principio universal (Brown y

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Levinson 1987; Leech 1983) a partir de los datos que arrojan trabajos que tienen, en su mayoría, al inglés como lengua meta. Si bien se registran estudios sobre otras lenguas (Blum-Kulka 1982 sobre el aprendizaje de hebreo; Escandell Vidal 1995, 1996, 2004 y Koike 1989 sobre el español; Wierzbicka 1991 sobre el polaco), el número es considerablemente menor. Resulta importante destacar esto por lo siguiente: un punto en el que coinciden todas las investigaciones consultadas es que los hablantes de cualquier lengua ya han desarrollado una competencia pragmática (Blum-Kulka 1982; Thomas 1983) durante el proceso de adquisición de su L1, por lo tanto, no es necesario enseñarles a realizar inferencias. Sin embargo, lo que sí debe enseñarse es qué tipo de inferencias desencadena, habitualmente, el uso de determinados recursos lingüísticos en una comunidad lingüística específica. No alcanza con transferir las estrategias inferenciales - basadas en convenciones de uso lingüísticas y sociales- de su L1 a la L2.

1.4.1 Pragmática de la interlengua

Según Blum-Kulka (1982: 36) hay tres rasgos que definen la competencia pragmática universal de todo hablante:

- 1) Habilidad para inferir intenciones comunicativas que no están basadas directamente en alguna convención lingüística.
- 2) Habilidad para realizar actos de habla de manera implícita.
- 3) Sensibilidad general para reconocer cómo operan los contextos en la restricción de uso de las formas indirectas.

En lo referente a la enseñanza de una L2/LE, lo importante es enseñarles a los estudiantes a aplicar esa competencia para desarrollar estrategias que les permitan reconocer y realizar actos de habla⁷² indirectos en una lengua diferente. Esto implica enseñarles, por un lado, las diferentes posibilidades que ofrece esa lengua para realizar determinados actos de habla. Por otro, que la elección de una u otra de esas formas, en una situación específica, tiene un grado de aceptabilidad social relacionado con pautas socioculturales definidas. Dado que las normas sociales de una cultura pueden admitir

⁷² En esta tesis utilizaremos el término *acción* para hacer referencia a los actos de habla -descripción teórica de esa acción- que conforman las interacciones. En este apartado respetamos, sin embargo, la terminología adoptada por los autores.

distintos grados de indireccionalidad que no son transferibles a otra, el desconocimiento de dichas pautas puede originar, en muchas ocasiones, lo que Thomas (1983) denomina como casos de *falla pragmática* y Escandell Vidal (1995, 1996) explica como *interferencia pragmática*.

Para Thomas, las fallas pragmáticas son una fuente importante de rupturas comunicativas interculturales. Destaca que no es posible esperar que los estudiantes de una L2 absorban las normas pragmáticas socioculturales sin recibir una enseñanza explícita acerca de ellas en la clase de lengua. En relación con esto distingue dos tipos de fallas pragmáticas y dos maneras diferentes de abordarlas en el aula:

- *Falla pragmalingüística*: constituye, básicamente, un problema lingüístico que ocurre cuando el hablante de una L2 le asigna a una emisión una fuerza ilocucionaria diferente a la asignada más frecuentemente por los hablantes nativos de esa lengua. O también cuando usa una fórmula de su L1 traducida a la L2 (ej. la utilización de la fórmula “¿Puedo tener el menú?” utilizada por angloparlantes para pedir el menú en un restaurante como traducción de la fórmula “Can I have the menu?”).
- *Falla sociopragmática*: surge a partir de las diferentes percepciones acerca de cuál es el comportamiento social apropiado en una situación en particular. Este tipo de fallas consisten en el traslado a la L2 de las percepciones sociales y de las expectativas de comportamiento propias de otra cultura en lo concerniente al grado de imposición, la distancia social y los derechos y obligaciones relativos de los participantes (ej. en algunas culturas es considerado apropiado rechazar el primer ofrecimiento de comida cuando se está como invitado en una casa, esperando una insistencia por parte del anfitrión, mientras que en otras esta costumbre no es habitual, por lo cual la respuesta negativa del huésped es tomada como definitiva y no hay una nueva instancia de ofrecimiento).

Thomas hace hincapié en que la primera de estas fallas es específicamente lingüística: se utiliza una emisión que no está convencionalizada para la realización de determinada acción comunicativa. La segunda, en cambio, se relaciona con patrones de comportamiento esperables en una cultura específica. El hablante de una L2/LE que elige una estrategia diferente a la preferida por los hablantes nativos en determinada situación

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

está violando, de una manera u otra, los patrones de aceptabilidad habituales en la lengua meta y eso lo lleva a incurrir en alguno de los tipos de falla pragmática antes descriptos.

En un sentido similar, Escandell Vidal (1996) sostiene que la capacidad de inferencia por sí misma no basta para lograr la comprensión de los significados en la interacción. Para evitar la generación de malentendidos, es necesario conocer tanto las fórmulas lingüísticas precisas, como así también sus condiciones de uso. Una misma estrategia (interrogar sobre la capacidad del destinatario de realizar una determinada acción) recibe interpretaciones diferentes según la cultura. Mientras que en español una pregunta como “¿Podés pasarme la sal?” se interpreta convencionalmente como un pedido, su traducción literal en polaco para realizar la misma petición, sin embargo, se interpreta como una pregunta acerca de la capacidad de la persona de realizar esa acción y no otra cosa (Escandell Vidal 1996: 40). En cada lengua y cultura se crean expectativas de comportamiento lingüístico que, al no verse satisfechas por los participantes de una interacción, pueden interpretarse como desinterés o descortesía cuando, en realidad, se deben a casos de interferencia pragmática.

Blum-Kulka, Thomas y Escandell Vidal sostienen, entonces, que la indireccionalidad es un fenómeno universal y social que se manifiesta de distintas formas en las diferentes lenguas y culturas, por lo cual debe ser abordado en la clase de L2/LE. Señalan, además, que existen diferentes tipos de indireccionalidad: convencional y no convencional.

1.4.1.1 Actos de habla indirectos convencionales

Los actos de habla indirectos convencionales se definen como aquellos que se usan de manera constante con una fuerza ilocutiva que su significado literal no tiene (Escandell Vidal 1995: 50). Su interpretación está fijada por convención. Los hablantes de español L1 saben, por ejemplo, que una emisión del tipo “¿Podés cerrar la puerta?” tiene un cierto significado literal (una convención de lenguaje que remite a la capacidad del oyente para cerrar la puerta) y saben también que es una forma estándar para realizar un pedido indirectamente. Ambos aspectos están involucrados en un completo entendimiento por parte del oyente sobre cuál es la intención del hablante cuando usa esa emisión. Las formas indirectas convencionales no son, por lo tanto, estrategias creadas por un individuo en una

situación concreta, sino que constituyen un inventario de fórmulas relativamente fijas, socialmente refrendadas y con finalidades ilocutivas precisas.

1.4.1.2 Actos de habla indirectos no convencionales

La indireccionalidad no convencional, por el contrario, es por definición abierta, tanto en términos de contenido proposicional y forma lingüística, como también en cuanto a fuerza pragmática (Blum-Kulka 1987; Escandell Vidal 1995). Su interpretación no puede predecirse de antemano, sino que depende exclusivamente de la situación que enmarca cada acción comunicativa concreta. Por lo tanto, no hay limitaciones formales, ni en los tipos de indicios, ni tampoco en el rango de significados pragmáticos que puede transmitir el uso de cualquier emisión indirecta no convencional.

En este sentido, la concepción de los dos tipos de indireccionalidad que presentan estas autoras es muy similar a la planteada por Brown y Levinson (1987). Sin embargo, Blum-Kulka (1987) concluye que, si bien las normas de cortesía parecen estar directamente asociadas con las formas de la indireccionalidad convencional no lo están necesariamente con las formas no convencionales. Cuanto más indirecto el modo de realizar la acción comunicativa, más elevadas serán las demandas interpretativas para el oyente y eso implica, también, un mayor grado de imposición sobre este.

Weizman (1989, 1993), quien sigue la línea de investigación de Blum-Kulka, llega a una conclusión similar con respecto a la relación entre grado de cortesía y convencionalidad de la indireccionalidad en las peticiones indirectas. Al respecto, se plantea entonces por qué motivo los hablantes utilizan la indireccionalidad no convencional. Por una parte, la forma más efectiva de lograr un fin comunicativo es mediante una estrategia directa, y por otra, la forma percibida como más cortés es mediante una estrategia indireccional convencional. La respuesta que obtiene es que las formas más indirectas (no convencionales) ofrecen, a diferencia de las otras, la posibilidad de negar alguno de sus componentes, ya sea ilocucionarios o proposicionales. De esta manera, ante una emisión del tipo “Siento un poco de frío”, el hablante puede negar haber realizado un pedido (“No te pedí que hicieras nada”), o negar su contenido proposicional (“No te pedí un abrigo, sino que cerraras la ventana”) y el oyente tiene la facultad de ignorar el pedido o pretender no haber entendido su contenido (Weizman 1993: 125).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Para Weizman (1989: 73), además, el uso de la indireccionalidad no convencional⁷³ es claramente la explotación estratégica de un recurso pragmático por parte del hablante - tanto en lo que respecta a su L1 como cuando se comunica en una L2- cuando tiene una necesidad grande de dejar abierta una posibilidad para retractarse.

1.4.2 Pragmática socio-cognitiva

Desde una perspectiva socio-psicológica del estudio del uso del lenguaje, Holtgraves (1998 [2014]) señala que la indireccionalidad presenta un doble desafío. Por un lado, es necesario explicar cómo es producida y entendida, por el otro, hay que explicar por qué se produce y qué rol desempeña en la interacción social. Estas dos cuestiones están, sin embargo, relacionadas, ya que un entendimiento de su producción y comprensión (el cómo de la indireccionalidad) implica una consideración de sus sustentos interpersonales (el por qué de la indireccionalidad).

Menciona que hay dos líneas de investigación lingüística para la comprensión de este fenómeno. La primera, la de los enfoques inferenciales -representada entre otros por Brown y Levinson (1987), Gordon y Lakoff (1975), Grice (1975), Searle (1975)-, asume que una emisión indirecta tiene una fuerza ilocucionaria literal y una fuerza ilocucionaria indirecta. Los oyentes deben comprometerse en un proceso inferencial para reconocer esta última. En general, estos enfoques sostienen que el oyente (a) primero reconoce el significado literal de una emisión antes de comprender el significado indirecto; (b) busca una interpretación indirecta solo después de decidir que la interpretación literal es defectuosa y (c) genera inferencias adicionales para comprender la emisión.

La segunda línea de investigación, la de los enfoques idiomáticos (Gibbs 1983, 1994), sostiene que no se requieren procesos inferenciales para el reconocimiento de los significados no literales o indirectos, porque se asume que estos son idiomáticos y se

⁷³ "... is just lack of transparency, such as with the use of unusual words or ambiguous deictic references, but as lack of transparency specifically and intentionally employed by the speaker to convey a meaning which differed, in some way, from the utterance meaning. The key notion here is that of the intended exploitation of a gap between the speaker's meaning and the utterance meaning..."

reconocen de manera directa sin la necesidad de tener que rechazar primero el significado literal.

La postura que adopta Holtgraves (2002) al respecto es postular que existen diferentes maneras de transmitir significados indirectos que involucran diversos procesos para su interpretación, o sea, que las dos posiciones son complementarias. Para explicar esto apela, por un lado, a la distinción entre implicatura conversacional generalizada y particularizada (Grice 1975) y al concepto de acto de habla indirecto (Searle 1975).

En la interpretación de las implicaturas generalizadas -dentro de las que incluye las metáforas, las expresiones idiomáticas y la mayoría de las figuras retóricas- opera una interpretación preferida o por defecto, que es independiente del contexto, en el sentido en el que aun cuando un contexto determinado apoye una interpretación literal, el significado no literal es igualmente activado (Holtgraves 2002, 2005). En contraste con este tipo de implicaturas, las particularizadas son fuertemente dependientes de un contexto específico, y de hecho no pueden ser interpretadas fuera de ese contexto, dado que el significado indirecto que transmiten no se encuentra convencionalmente asociado con su emisión. En este caso, el proceso de interpretación involucra necesariamente la realización de una inferencia por parte del oyente⁷⁴.

Para el caso de los actos de habla indirectos, va a distinguir también entre los actos de habla indirectos convencionales y los no convencionales, centrándose particularmente en los actos de pedido. Afirma que las peticiones indirectas convencionales pueden identificarse a través de los siguientes rasgos:

- 1) Pueden ser realizados a través de la afirmación o interrogación de alguna de las condiciones de felicidad (Searle 1969) que subyacen a la realización del pedido (ej. *¿Podés prestarme plata?*).
- 2) La emisión contiene el contenido proposicional en el que se basa el pedido (prestar plata).

⁷⁴ No obstante, Holtgraves (2002: 32) reconoce que la distinción entre generalizadas y particularizadas no es una propiedad de las emisiones en sí mismas, sino una propiedad del modo en que una emisión es usada en contexto. Las frases idiomáticas, las metáforas y otras figuras retóricas pueden también generar implicaturas particularizadas en ciertos contextos.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- 3) Se permite la inserción pre-verbal de *por favor* (*¿Podés por favor prestarme plata?*).

Cualquier otra forma de pedido indirecto que no posea alguna de esas características se considera del tipo no convencional.

Los resultados de su investigación demuestran que, al igual que lo que ocurre con las implicaturas generalizadas, los hablantes de su L1 no responden al significado literal de los pedidos convencionales indirectos, más aun, sus significados indirectos son reconocidos directamente. En lo que respecta a los hablantes de una L2, Holtgraves (2007) admite que, si bien no hay suficientes investigaciones que hayan trabajado específicamente sobre este tema, los resultados obtenidos hasta el momento parecen indicar que, al menos en lo concerniente a la interpretación de pedidos indirectos convencionales, el proceso de interpretación se desarrolla de manera similar al de los hablantes de L1. La diferencia entre unos y otros está en relación con el tiempo que le toma a cada uno comprender el significado pragmático de la emisión: mientras que para los hablantes de su L1 se da de manera automática (*on line*), en el caso de los hablantes de una L2 no ocurre lo mismo. Otra de las conclusiones que presenta el estudio es en relación con el rol que juega el contexto en el proceso de interpretación de las emisiones. Para los hablantes de su L1, la ausencia de un contexto conversacional específico no resulta significativa en cuanto a las interpretaciones asignadas, para los hablantes de una L2, en cambio, la falta de contextualización implica complicaciones en el proceso de interpretación. Con esto el autor quiere señalar que una misma emisión que para un hablante de su L1 funciona como implicatura generalizada, para un hablante de una L2, por el contrario, funciona como una implicatura particularizada.

Para ejemplificar, por otra parte, casos de indireccionalidad no convencional, Holtgraves toma el concepto de las estrategias encubiertas (*off record*) descriptas por Brown y Levinson (1987). Destaca que existe un número infinito de formas encubiertas (incluyendo acciones no verbales) y que, sin embargo, no se ha hecho una investigación sistemática que diera cuenta de los recursos específicos para realizarlas. En relación con eso propone, entonces, el denominado “comentario de estado negativo” como una de las estrategias más comunes para realizar pedidos indirectos no convencionales (Holtgraves 1998 [2014]:74-75). Sostiene que, en determinada situación, un hablante puede realizar un

pedido indirectamente mediante una afirmación que refiera a algún aspecto desfavorable -o que el oyente pueda inferir como desfavorable- de la situación. O bien, mediante el cuestionamiento sobre la existencia de ese aspecto. Por ejemplo, si A y B se encuentran en la casa de B, y A comienza a sentir frío y pretende que B haga algo al respecto, podría decir “Hace frío acá” o preguntar “¿No hace frío acá?”, esperando que B reaccione y le ofrezca una solución. Estas formas encubiertas de pedido se caracterizan por ser inherentemente ambiguas y poseer el rasgo de la cancelabilidad (Grice 1975). El hablante puede, en esos casos, negar cualquier interpretación en favor de otra. Siguiendo con el ejemplo anterior, si B se dispone a encender la calefacción, A podría decirle: “La calefacción me molesta, quería que me ofrecieras un té.” En este sentido, presentan un mayor grado de imposición sobre el oyente -desde el aspecto cognitivo- por el hecho de que requieren un mayor esfuerzo para interpretar el significado intencional del hablante e involucran necesariamente un proceso inferencial del tipo descrito por Grice (1975). Sin embargo, representan, por otro lado, un menor grado de imposición sobre la autonomía de acción de éste, ya que puede simplemente responder al significado literal e ignorar el significado indirecto.

1.5 Conclusiones

En este capítulo hemos presentado, en términos generales, el estado del arte de los trabajos sobre el estudio de la indireccionalidad, teniendo en cuenta la diversidad de enfoques teórico-metodológicos y los diferentes objetivos planteados por cada uno de ellos.

En primer lugar, hicimos una revisión de los modelos que abordan el problema de investigación desde una perspectiva pragmática. Presentamos la propuesta desarrollada por Grice (1957, 1975, 1989), cuyos conceptos de implicatura conversacional y significado no natural constituyen, sin lugar a dudas, el punto de partida para la mayoría de los estudios actuales sobre comunicación indirecta de significados. Luego, expusimos la reformulación de este modelo desde el punto de vista de la pragmática cognitiva, representada por la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986, 1995). El tercero de los modelos corresponde al de la teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1969), principalmente en lo que respecta al concepto de acto de habla indirecto (Searle 1975).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Estas tres propuestas, si bien poderosas teóricamente, se basan en ejemplos contruidos *ad hoc* a los efectos de explicar el proceso de significación e interpretación, sin tener en cuenta las instancias reales del lenguaje en uso, factor fundamental para los objetivos planteados en esta investigación.

También dentro del ámbito de la pragmática, pero ya con una orientación social más definida y, tomando incluso conceptos centrales de la sociología de Erving Goffman, los teóricos de la cortesía (Brown y Levinson 1987, Lakoff 1973, Leech 1983) enfocan el análisis del uso de la indireccionalidad por parte de los hablantes como un modo de proteger su imagen (la propia y la ajena) en la interacción. En este sentido se ha dado un paso en favor del trabajo con ejemplos de lenguaje en uso. La limitación de este enfoque consiste en que su objetivo principal no es caracterizar la indireccionalidad como fenómeno discursivo en particular, sino que se aborda como una estrategia ligada al fenómeno pragmático de la cortesía.

En segundo lugar, presentamos la perspectiva de la sociolingüística interaccional a través de los trabajos de Gumperz (1982a, 2000, 2003) y Tannen (1981, 1992, 2005), quienes trabajan exclusivamente con muestras de lenguaje real, dan cuenta del uso estratégico del lenguaje teniendo en cuenta la configuración contextual de las situaciones y advierten más de un motivo para el uso de la indireccionalidad.

Finalmente, concluimos mostrando algunos trabajos que retoman ciertos conceptos de los enfoques teóricos anteriores y los aplican a la investigación del proceso de enseñanza de L2. La mayoría de ellos se basan en la realización de pruebas que confirman la hipótesis de que la competencia pragmática inferencial no es algo que deba ser enseñado nuevamente, dado que es parte de la competencia lingüística que se adquiere con la L1. Sin embargo, coinciden en que sí es necesario enseñarles cuáles son las estrategias para la construcción e interpretación de significados indirectos en cada comunidad lingüística en particular. No obstante esto, no se registran en los modelos consultados propuestas específicas que expliquen cómo aplicar de forma concreta los conceptos teóricos a las actividades de la clase de L2, aspecto que desarrollaremos en esta tesis (véase capítulo V) a partir de la configuración de un marco teórico que adopta algunos conceptos de las teorías presentadas en este capítulo y los adapta a los fines propuestos.

El concepto de inferencia pragmática resulta un concepto central para nuestra tesis y para la postura que adoptamos frente al análisis de la indireccionalidad. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, las perspectivas pragmáticas adoptadas por Grice (1975, 1989) y por Sperber y Wilson (1986, 1995) no se interesaron por trabajar con ejemplos de lenguaje en uso, por lo cual, el alcance de sus modelos teóricos deja de lado la incorporación de aspectos referentes a la dimensión socio-cultural del contexto de situación que en nuestro caso resultan fundamentales.

En nuestro análisis retomaremos, por lo tanto, los conceptos planteados por el modelo inferencial griceano en combinación con los aportes de la perspectiva sociolingüística interaccional (Gumperz 1982a, 2000, 2003) que propone a la interacción como unidad de análisis enmarcada en un contexto sociocultural específico. En ese sentido, por un lado, analiza las inferencias globales que realizan los participantes y que definen la adecuación al marco de la situación, y, por otro, de manera complementaria, las inferencias locales que posibilitan la interpretación de las intenciones comunicativas de los mismos en cada movimiento interaccional. De este modo, el substrato de información compartida relevante para negociar los significados será de índole lingüística y socio-cultural.

Con respecto al modelo de la cortesía (Brown y Levinson 1987, Lakoff 1973, Leech 1983), que es el punto de partida principal de las aplicaciones de la pragmática a la enseñanza de L2, haremos fundamental hincapié en la diferencia existente entre cortesía e indireccionalidad y reconoceremos la potencial ambigüedad del uso de ciertas fórmulas de cortesía en la realización de determinadas acciones comunicativas. Por otra parte, la distinción entre indireccionalidad convencional y no convencional desarrollada por Brown y Levinson (1987) será reformulada en función de establecer una escala que contempla tres gradualidades posibles de indireccionalidad en la interacción (véase apartado 4.2.1).

Haremos referencia, también, al concepto de falla o interferencia pragmática (Escandell Vidal 1995, 1996; Thomas 1983) que será redefinido como *transferencia pragmática* (véase apartado 3.4.1.5) y nos resultará de gran utilidad para demostrar la pertinencia del abordaje de este fenómeno en la enseñanza de ELSE.

En cuanto a las definiciones específicas de indireccionalidad, pudimos comprobar que no abundan y casi todas ellas se construyen en relación con los conceptos de

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

implicatura (Grice 1975) o acto de habla indirecto (Searle 1975). Señalamos las excepciones de Thomas (1995: 119) que la menciona como una “incongruencia entre el significado expresado y el significado implicado” y el de Weizman (1989: 73) que la define como “una falta de transparencia intencionalmente empleada por el hablante”. En los capítulos III y IV de esta tesis presentaremos una definición de indireccionalidad que la considera como rasgo discursivo que se encuentra presente en toda acción comunicativa y la aplicaremos al análisis del corpus.

Por último, para cerrar este capítulo, es importante destacar que, si bien todos los enfoques que hemos consultado para hacer este recorrido mencionan, de alguna manera, la importancia de la participación de los elementos no verbales o paralingüísticos en el proceso de construcción de significados y, por lo tanto, también en las formas de indireccionalidad, en ninguno de ellos se ofrece una sistematización o un análisis detallado de cómo influyen o cómo se complementan con el lenguaje verbal para dar lugar a la producción de este fenómeno. En el capítulo siguiente, en consecuencia, presentaremos los modelos que han abordado el proceso de construcción de los significados desde una perspectiva multimodal.

Capítulo II

La concepción multimodal de la interacción

2.1 Introducción: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de multimodalidad?

El objetivo de este capítulo es describir, por un lado, las características generales de la multimodalidad entendida como perspectiva para el análisis del discurso aplicable a toda clase de acontecimiento comunicativo⁷⁵. Por otro, dar cuenta de las especificidades - conceptuales y metodológicas- de cada uno de los diferentes enfoques (Jewitt 2009 b) que adoptan dicha perspectiva.

El término *multimodalidad* refiere a la concepción de que el lenguaje en uso está siempre e inevitablemente construido a través de múltiples modos de representación, incluyendo el lenguaje verbal, la gestualidad, el uso del espacio físico en el que se desarrollan nuestras acciones discursivas, y el diseño y los materiales que conforman los textos que producimos (Scollon y LeVine 2004). Dentro de esta amplia perspectiva se incluyen diferentes posiciones con respecto a qué se considera *modo*, *modalidad*, *recurso semiótico* e incluso a la forma de denominar al acontecimiento comunicativo resultante (interacción, texto, artefacto, signo, etc.). El término *multimodalidad* se encuentra asociado tanto a los estudios que, a partir de una extensa tradición, fueron nombrados como de *comunicación no verbal*, como a los más recientes, que se desarrollan en torno a las formas de comunicación mediadas por las nuevas tecnologías. Esta flexibilidad polisémica que presenta el término hace necesario que efectuemos un recorrido expositivo por las diversas líneas de investigación a las que hace referencia.

En los siguientes apartados organizamos la información de la siguiente manera: en primer lugar, mencionamos los primeros estudios sobre comunicación no verbal que

⁷⁵ Consideramos un evento comunicativo a toda forma de lenguaje producida para construir significados, cualquiera sea su extensión y modos de representación (lenguaje verbal -oral o escrito-, diseño gráfico, diseño arquitectónico, música, gestualidad, etc.).

auspiciaron como antecedentes de la multimodalidad. Luego, presentamos las características que los diferentes enfoques multimodales (Jewitt 2009 b) tienen en común y detallamos, brevemente, las particularidades de cada uno de ellos. A continuación, describimos más detalladamente uno de esos enfoques -el de la multimodalidad interaccional-, que es el que más se ajusta al marco teórico-metodológico adoptado en nuestro trabajo. Para finalizar, revisamos algunos de los aportes realizados desde la perspectiva multimodal en relación con la enseñanza de diferentes L2 y exponemos las conclusiones finales orientadas al desarrollo de esta tesis.

2.2 Antecedentes de la multimodalidad: la comunicación no verbal

Kaltenbacher (2004 [2007: 32]) señala que “a pesar de, o probablemente debido a su obviaidad, la investigación multimodal es una disciplina muy joven o, para decirlo con más propiedad, es una disciplina que debería haber resurgido mucho antes”. De modo que lo que ha ocurrido en un período que podemos establecer desde los últimos veinte años a la actualidad no es un cambio de perspectiva desde un enfoque monomodal a otro multimodal, sino el reconocimiento de la naturaleza multimodal de todo texto y los intentos programáticos por definir una metodología de análisis según esta perspectiva. Este concepto no es novedoso, sino todo lo contrario, y tiene sus orígenes en los estudios sobre lo que comúnmente se ha denominado como *comunicación no verbal*. Podemos remontarnos a la Antigüedad Clásica, como propone Kendon (2004: 17) y encontraremos los primeros tratados de Cicerón y Quintiliano dedicados a analizar el uso de los gestos y las expresiones faciales como aspectos de las técnicas argumentativas en la oratoria. Por otro lado, hay autores (Cestero 1999; Hecht y Ambady 1999) que fechan el inicio de los estudios sobre comunicación no verbal hacia el último cuarto del siglo diecinueve en coincidencia con la publicación de la obra de Charles Darwin (1872) *The Expression of Emotions in Man and Animals*, en la que se sostiene que todos los mamíferos transmiten emociones a través de los gestos faciales y que estos han adquirido valor comunicativo a lo largo del desarrollo de la especie, razón por la cual continúan siendo utilizados por los seres humanos en la interacción.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Van Leeuwen (2011), por su parte, señala que el término *multimodalidad* data del año 1920 y se encuentra asociado al entonces relativamente nuevo campo de la psicología de la percepción. Ya en ese momento, sostiene, se afirma que la percepción es multimodal, es decir, que integra información recibida a través de los diferentes sentidos. Sin embargo, el interés por las formas de comunicación no verbales decae en la primera parte del siglo veinte y es recién en la segunda mitad cuando la comunicación no verbal se establece como disciplina (Kendon 1997) a partir de los primeros trabajos en el campo de la antropología social de Birdwhistell (1952, 1970) y de Hall (1959, 1966).

2.2.1 Kinésica y proxemia

Birdwhistell acuña el término *kinésica* (*kinesics*) para referirse al uso que realizan los seres humanos de su propio cuerpo para comunicar. Desarrolla así un sistema basado en la determinación de las unidades mínimas reconocibles (*kines*) que forman parte de un movimiento corporal (Birdwhistell 1952: 3), en analogía con los morfemas del lenguaje verbal. Desde su punto de vista, el uso del cuerpo -en el que incluye los gestos, la risa, y cualquier otro movimiento corporal- responde a patrones socioculturales específicos que no pueden de ninguna manera ser generalizados. Así como el aprendizaje de una lengua no consiste en la simple acumulación de un repertorio léxico, el sistema comunicativo del cuerpo tampoco consiste en la memorización de una lista de expresiones faciales o gestos (Birdwhistell 1970: 7). Tanto el sistema kinésico como el lingüístico, sostiene, son comportamientos aprendidos durante el proceso de socialización.

Hall (1959, 1966) continúa en esa línea de investigación y propone un marco teórico para analizar el uso del espacio por parte de los seres vivos como sistema comunicativo, partiendo del análisis del comportamiento de los animales para aplicarlo después a los intercambios comunicativos entre las personas. Utiliza, además, el término *proxemia* (*proxemics*) para dar cuenta de cómo las personas que son miembros de una cultura determinada hacen un uso significativo del espacio y de las distancias interpersonales en los procesos de interacción social. En su primer libro, *The silent language* (1959), identifica ocho distancias diferentes para analizar el comportamiento humano. Más adelante, en *The hidden dimension* (1966: 114-125) admite que esa

clasificación es excesiva y se queda solo con cuatro -íntima, personal, social y pública-, a las que subdivide en dos fases, una cercana y una lejana.⁷⁶

Según Hall (1966), la *distancia íntima*, en la fase cercana, corresponde al plano de las relaciones sexuales, es el contacto físico llevado a su máximo nivel. Sostiene que en esta dimensión espacial, la verbalización cumple un rol menor en la comunicación. El contacto mantenido entre los cuerpos, en toda su extensión, hace que para la emisión de un mínimo susurro sea necesario generar una separación y se produzca un aumento de la distancia entre uno y otro. En la fase lejana, a diferencia de la anterior, las cabezas y las pelvis no están en contacto, aunque sí pueden estarlo las manos y las extremidades inferiores. Hall la considera la distancia de la insinuación sexual (fase previa al contacto sexual) o la hostilidad (fase previa a la agresión física), cuando se produce en espacios abiertos o de una amplitud considerada. Admite, sin embargo, que este tipo de distancia puede producirse también cuando uno se encuentra en un espacio limitado y excesivamente ocupado por personas -como en el caso de un viaje en subte en hora pico en una gran ciudad-, en los que no es posible evitar el contacto aunque se lo intente.

La *distancia personal*, en la fase cercana, es tal que permite tocar o abrazar a la otra persona con facilidad si se tiene esa intención. Este tipo de distancia es la que se mantiene, por ejemplo, en una práctica habitual como es una revisión médica o en una charla entre amigos. En la fase lejana, en cambio, establece la distancia en la que dos personas pueden entrar en contacto sólo si ambas estiran sus brazos una en dirección de la otra.

La *distancia social*, en la fase cercana, se define como la distancia de las relaciones comerciales o laborales en instancias informales, en este caso nadie espera tocar o ser alcanzado por el otro a no ser que medie algún esfuerzo especial para lograrlo. La fase lejana caracteriza las relaciones comerciales o laborales más formales, requiere que el tono de voz sea más elevado para poder escucharse, aunque no demasiado, y permite, por otra parte, que las personas que se encuentran a esta distancia puedan eludir el inicio de una conversación sin que eso signifique necesariamente un comportamiento grosero.

La *distancia pública* está fuera de lo que Hall denomina “círculo de involucramiento personal”. En su fase cercana, es una distancia tal que le permite a una

⁷⁶ Esta última clasificación es retomada por la mayoría de los trabajos que analizan interacciones cara a cara.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

persona escapar ante la posibilidad de una amenaza. En estos casos, en el plano de la comunicación verbal el tono de voz debe ser más elevado de lo normal. En la fase lejana, caracteriza las distancias que separan a las figuras públicas de su auditorio. En estos casos no sólo el volumen de la voz sino todo lo referente a la comunicación no verbal debe ser amplificado y exagerado, principalmente los gestos y la postura.

En suma, la distancia específica adoptada depende del tipo de actividad, de la relación entre las personas, de cómo se sienten y de qué es lo que están haciendo, en un marco socio-cultural determinado.

Hall hace, además, dos aclaraciones importantes en lo referente a la percepción de las distancias y al comportamiento proxémico. En primer lugar, señala que se trata de un proceso dinámico que se encuentra sujeto a los cambios que se producen durante la interacción, por lo cual, en un mismo intercambio pueden variar e incluso producirse cambios significativos relacionados con la toma de distancia entre los participantes. En segundo lugar, observa que las generalizaciones en cuanto al comportamiento proxémico y su percepción no son representativas del comportamiento humano en general, sino que dependen de los valores culturales de cada grupo en particular. En relación con esto último, agrega que es común que se registre una gran cantidad de malentendidos o percepciones erróneas en cuanto al comportamiento proxémico de las personas, que pueden explicarse a partir de los diferentes criterios de interpretación de dicho comportamiento (Hall 1966: 130) según los sistemas de prácticas culturales específicos de cada comunidad.

2.2.2 Mirada y gestualidad

Otro aporte importante en lo referente a la comunicación no verbal proviene de los trabajos que, desde el campo de la psicología experimental y la psicolingüística, inicia Adam Kendon (1967, 1972, 1974). En un artículo titulado “Some functions of gaze-direction in social interaction” (1967), Kendon señala que a pesar de los numerosos trabajos existentes enfocados en el análisis de la mirada y el contacto visual entre las personas, hasta ese momento hay sólo dos autores que lo aplican para determinar las funciones que cumplen en la interacción social. Destaca, en ese sentido, los aportes de Erving Goffman

(1955, 1966) y Gerhard Nielsen (1964), de quienes toma algunos conceptos relacionados con las funciones estructurales que cumple la mirada en la interacción. Para Kendon, la mirada en la interacción cumple dos funciones fundamentales: una función que denomina *monitoreo*, que consiste en el acto de percepción visual por el cual un participante de la interacción monitorea o controla el comportamiento de otro; y una función a la que nombra como *regulativa y expresiva*, mediante la que un participante puede influenciar el comportamiento del otro, reclamando, por ejemplo, a través de un cambio de intensidad o dirección de su mirada, una respuesta por parte de su interlocutor. Otra de las conclusiones a las que llega a través de su estudio -confirmando los resultados preliminares ya anticipados por Nielsen (1964)- es que, generalmente, los participantes invierten un tiempo mayor de la interacción mirando a su contraparte cuando cumplen el rol de oyentes que cuando se desempeñan como hablantes. En este último caso, lo hacen, principalmente, en el momento de terminar una emisión, a modo de traspaso del turno de habla. Otro aspecto que destaca es que cuando uno de los participantes expresa acuerdo, simpatía, interés, sorpresa o algún otro sentimiento positivo, dirige la mirada hacia su interlocutor, mientras que cuando se trata de una expresión de rechazo, protesta, queja o algún sentimiento negativo en relación a lo que el otro está diciendo, tiende a dirigir la mirada hacia otro lugar. Por último, señala que la duración de las miradas mutuas puede ser un indicador de la intensificación de la relación entre los participantes. En este sentido, afirma que la cantidad de veces que las miradas entran en contacto en un encuentro se incrementará en proporción al grado en el cual los participantes estén involucrados interpersonalmente y disminuirá en proporción directa a la voluntad de los individuos por abandonar o evitar la continuación de esa relación.

Sobre el final de ese artículo, Kendon (1967: 57) hace referencia a la relación que la mirada puede establecer con los gestos que realizan los participantes, pero aclara que eso es materia de futura investigación. Será justamente el tema del uso de la gestualidad en la interacción lo que constituirá su principal interés, desde ese momento, hasta la actualidad.

Kendon (1972, 1974, 1988, 1992, 1994, 1997, 2004) y McNeill (1979, 1992, 2005, 2006) son los dos referentes más importantes en los estudios sobre gestualidad desde la década del setenta hasta el presente (McCafferty y Stam 2009). Ambos sostienen que la gestualidad y el habla son dos aspectos del mismo fenómeno, es decir, que tanto las

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

acciones verbales como las acciones gestuales forman parte de un único plan de acción comunicativa (Kendon 1994, 1997).

Kendon (1972) investiga cómo los patrones que regulan la gestualidad se relacionan con los patrones que regulan el lenguaje hablado y descubre que hay una organización jerárquica similar entre ambos. Parte del supuesto de que los gestos que se producen simultáneamente con el lenguaje hablado (*co-speech gestures*) se originan a partir de un mismo propósito comunicativo, por lo tanto, considera apropiado analizarlos como acciones simbólicas, de la misma manera que lo son las unidades de las que se compone el habla. Define las emisiones como “objetos contruidos por materiales verbales y gestuales” (Kendon 2004: 158) y aclara que “la relación entre la palabra y el gesto es recíproca -el componente gestual y el componente verbal interactúan uno con el otro para crear un entendimiento vívido y preciso” (Kendon 2004: 174) de la emisión.

En esa línea argumentativa, da cuenta de la organización de la gestualidad en componentes sistemáticos que se clasifican en diferentes tipos y que pueden cumplir diferentes funciones (Kendon 1988, 1994, 1997, 2004). En su clasificación original, Kendon (1988) reconoce cuatro tipos de gestos: gesticulaciones, emblemas, pantomimas y lengua de señas. Las **gesticulaciones** son gestos espontáneos e idiosincráticos que se realizan con las manos y los brazos, necesariamente en co-ocurrencia con el lenguaje verbal. Los **emblemas** son gestos convencionalizados culturalmente que se volvieron estables en su forma y tienden a ser fácilmente reconocibles (como por ejemplo el pulgar hacia arriba para manifestar aprobación). Forman parte de un inventario compartido, por lo que también se los conoce como “gestos citables”. Su aparición junto al lenguaje verbal es optativa, ya que tienen la capacidad de significar aun cuando el lenguaje verbal está ausente. Las **pantomimas** son gestos o secuencias de gestos que por definición se producen en ausencia del lenguaje verbal. Pueden representar objetos, acciones e incluso construir una línea narrativa completa (es el tipo de gestos que se usan típicamente cuando se le pide a alguien que comunique algún significado sin usar el lenguaje verbal, como en el juego de adivinar títulos de películas). Las **lenguas de señas** tienen la capacidad de reemplazar al lenguaje verbal, por el hecho de que poseen una estructura lingüística propia que incluye un

conjunto de signos codificados -equivalentes a las palabras- con patrones de organización gramaticales y morfológicos.

McNeill (1992) retoma esta clasificación y agrupa los cuatro tipos descriptos a lo largo de un *continuum* al que denomina *Kendon's continuum* (Fig. 1), de acuerdo al grado de dependencia que cada uno de ellos mantiene con el lenguaje verbal y de sus propiedades lingüísticas:

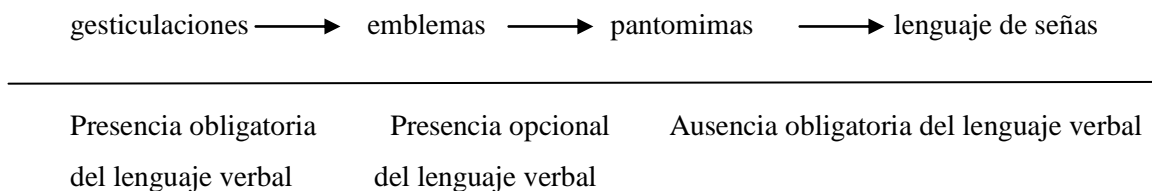


Fig. 1

McNeill (2005) añade a los anteriores un quinto tipo, al que ubica entre las gesticulaciones y los emblemas: los **gestos enmarcados por el habla**. Éstos forman parte de la oración y ocupan un espacio gramatical dentro de ella cuando su estructura lingüística se presenta incompleta (“Me compré un [gesto que representa un automóvil]”). Se diferencian de las gesticulaciones por el hecho de que no se producen en simultáneo con el habla, sino que son la opción de completar gestualmente lo que no se expresa verbalmente.

Señala que si uno se mueve a lo largo de este *continuum* se producen dos cambios complementarios. En primer lugar, el grado en el cual el lenguaje verbal es un acompañamiento obligatorio de la gestualidad decrece progresivamente. En segundo lugar, el grado en el cual los gestos demuestran propiedades similares a los de una lengua aumenta. En un extremo, se ubican las gesticulaciones, que están obligatoriamente acompañadas por el lenguaje verbal pero que no presentan rasgos lingüísticos. Los gestos enmarcados también son realizados de manera obligatoria junto al discurso verbal pero se relacionan con este de manera diferente, secuencialmente en lugar de simultáneamente y cumplen un rol lingüístico específico (por ej. el de complemento objeto en “Me compré un

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

[gesto que representa un automóvil]”). En el extremo opuesto, las lenguas de señas se producen en completa ausencia del lenguaje verbal y poseen una estructura lingüística propia acabada y completa.

El interés de ambos autores se centra fundamentalmente en el análisis de las gesticulaciones, por ser los únicos gestos que siempre se producen en co-presencia del lenguaje verbal y se realizan de manera espontánea e idiosincrática.

En cuanto a las diferentes funciones que cumplen los gestos, en forma complementaria con el lenguaje verbal para contribuir al significado de la emisión, Kendon (2004: 158-161) diferencia dos grandes grupos: los **gestos referenciales** (forman parte del contenido referencial de la emisión) y los **no referenciales** (no hacen referencia al contenido proposicional de la emisión, sino que especifican cuál es la actitud del hablante con respecto al significado del mismo o contribuyen a determinar el marco interpretativo en el cual debe ser entendido ese significado).

Los gestos referenciales pueden cumplir su función de dos maneras: *representativa* -representar algún aspecto del contenido (por ej.: hacer con la mano el movimiento que representa abrir una puerta mientras está diciendo “cuando abrió la puerta...”; crear la forma de algún objeto en particular en el aire)- o *deíctica* -señalar al objeto de referencia en el discurso (que puede ser un objeto concreto o abstracto).

Los gestos no referenciales pueden realizar funciones *pragmáticas* o *interactivas*. Entre las funciones pragmáticas reconoce: las modales (los gestos indican cuál es la modalidad -asertiva, hipotética, etc.- según la cual debe ser interpretada la emisión), las performativas (los gestos se usan para especificar cuál es el tipo de acto de habla que se está realizando) y las secuenciales⁷⁷ (los gestos sirven para puntuar la emisión verbal o destacar la prominencia de alguno de sus componentes, por ejemplo, cuando se extiende el dedo índice hacia arriba al pronunciar una palabra sobre la que queremos reclamar la atención de nuestra audiencia).

⁷⁷ *Parsing* en el original.

Con funciones interactivas -o interpersonales- se refiere a los gestos que son usados en la interacción para regular los turnos de habla (ya sea para reclamar o para otorgar el turno), para señalar hacia quién va dirigida una emisión verbal, etc.

McNeill (1992, 2006) también realiza una clasificación en relación con las formas/funciones y significados de los gestos. En ésta distingue cuatro categorías posibles de gesticulaciones⁷⁸ (McNeill 2006: 59):

- *Icónicos*: refiere a los gestos que representan objetos concretos o acciones, generalmente ilustran lo que el individuo comunica verbalmente. Estos gestos frecuentemente cumplen la función de vivificar los objetos o eventos específicos que el hablante está transmitiendo a través del lenguaje verbal.
- *Metafóricos*: a diferencia de los anteriores, representan significados abstractos, ideas, recuerdos, como si estos adquirieran una forma específica u ocuparan un espacio concreto (ej: [unión y separación de ambas manos] para ilustrar la desaparición de un objeto o persona).
- *Deícticos*: implican la locación de entidades o acciones en el entorno comunicativo compartido por los participantes de la interacción. Dependiendo de la presencia de sus referentes en el espacio circundante, los gestos deícticos pueden ser concretos o abstractos. La deixis concreta hace referencia a objetos o personas materialmente presentes, mientras que la deixis abstracta señala un espacio que está aparentemente vacío.
- *Rítmicos*: estos gestos, que se asemejan a los movimientos que se realizan para coordinar una orquesta con una batuta (*baton-like movements*), enfatizan los segmentos más importantes del discurso verbal y equivalen, según McNeill, a un resaltador amarillo gestual que destaca la información importante.

McNeill (2005, 2006) reconoce, sin embargo, que esta clasificación no resulta categórica. Lo más adecuado sería entenderla como una enumeración de las varias dimensiones que presentan los gestos y tener en cuenta que es posible encontrar más de una de ellas en una misma emisión.

⁷⁸ Esta clasificación también se aplica a los gestos enmarcados por el habla.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Finalmente, ambos autores coinciden en que en la mayoría de las conversaciones cara a cara -si no en todas- la gestualidad del hablante contribuye significativamente a la configuración semántico/pragmática de las emisiones que componen el intercambio comunicativo. Los gestos son considerados como parte del lenguaje y como tales, su uso está influenciado por los valores culturales y la tradición histórica. La manera en la que se utilizan se ajusta a la organización de cada interacción y a sus características particulares.

2.2.3 Análisis de la conversación

Tanto en las propuestas de Kendon como de McNeill -que hemos presentado de manera muy escueta- se observa que la concepción multimodal de la interacción constituye el punto de partida principal para el desarrollo de sus teorías. En las últimas décadas del siglo veinte, es también muy importante la contribución realizada por Goodwin (1981, 1986, 1994, 1995) desde la perspectiva del análisis de la conversación. Este autor ha realizado un extenso aporte a este tema, en la medida en que sus trabajos demuestran una evolución progresiva de su propuesta teórica que va de una primera posición más “centralista” (Goodwin 1981) con respecto al rol que cumple el lenguaje verbal hacia una postura enteramente multimodal (Goodwin 2000 a; 2000 b; 2003).

En sus primeros trabajos, analiza la actividad conversacional entendida ampliamente como “equivalente de habla o interacción oral” (Goodwin 1981:1). Si bien tiene en cuenta que ésta incluye tanto comportamientos lingüísticos como no lingüísticos, sostiene que es el habla propiamente dicha la que preferentemente ocupa un lugar central en la organización de la conversación (Goodwin 1981: 2). Así mismo, restringe el uso del término *emisión* únicamente a los fenómenos verbales, excluyendo por ejemplo la posibilidad de analizar los gestos como posibles emisiones, como sí ocurría en otros planteos teóricos (Grice 1969) a los que él mismo alude para diferenciarse. Su objetivo, en este punto, es analizar la organización y la estructura de la conversación en términos de asignación y secuenciación de los turnos de habla, y es, específicamente, en relación con ese aspecto donde ingresan a su análisis los denominados fenómenos no lingüísticos: la mirada y los movimientos corporales.

En su análisis de la mirada, parte del patrón de secuenciación que desarrolla Kendon (1967), que pone en relación el cambio de direccionalidad de la mirada con el inicio de cada turno de habla. Éste sostiene que en la conversación cara a cara, el participante que asume el rol de hablante es mirado, al menos, por otro. En este sentido, la mirada es entendida como un medio disponible que los participantes tienen para comunicarle al hablante si están o no asumiendo el rol de oyentes y para que este último compruebe si está siendo confirmado en su rol de hablante.

Con respecto a la integración de los movimientos corporales al discurso en el proceso de comunicación, Goodwin destaca el trabajo de Birdwhistell (1970) y define la gestualidad como un tipo de comportamiento visible con propiedades interactivas específicas (Goodwin 1986: 40), que se diferencia de los movimientos que no forman parte de la gestualidad interaccional (movimientos corporales relacionados con las funciones fisiológicas, por el ejemplo). En el análisis de la conversación, el cuerpo es un recurso para la producción de significados, por lo tanto, resulta fundamental distinguir entre el comportamiento gestual relevante de aquel que no lo es. Los gestos propiamente dichos no son sólo símbolos usados para producir significados, sino acciones físicas con propiedades distintivas temporales, espaciales (se producen en un momento y un espacio determinados) y sociales, que los participantes no solo reconocen, sino que también usan activamente en la organización de su interacción.

En trabajos posteriores (Goodwin 1996), se observa cómo la perspectiva multimodal ha ido cobrando más fuerza en sus planteos teóricos. En lugar de observar el habla, la entonación y el movimiento corporal en tanto comportamientos que deben ser analizados por separado, se postula necesario conceptualizarlos en el marco de una única actividad interactiva compleja, en la que intervienen fenómenos heterogéneos que los participantes reconocen de manera global y que se organizan en tres niveles diferentes:

1. Organización secuencial: son los patrones estructurales que guían la organización de la interacción y a los que los participantes se adaptan cuando forman parte de ella. Un ejemplo son los pares adyacentes (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) como los de pregunta-respuesta, o elogio-devolución del elogio, que proveen estructuras que vinculan acciones separadas, a partir de patrones colaborativos que hacen que esas

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

acciones no puedan descomponerse en las partes que las integran, sin perder propiedades esenciales de su organización. Es decir, una emisión que funciona como respuesta en un intercambio no puede ser analizada en forma individual, sino en relación secuencial con una pregunta anterior.

2. Gramática oracional: el conocimiento gramatical de los participantes es otro de los recursos que operan en la organización y producción de la acción colaborativa en la interacción. Por ejemplo: casos en los que un participante continúa y completa la estructura oracional sintácticamente incompleta de otro participante (que puede ser mediante una estructura verbal o un gesto); o cuando retoma y transforma algunos elementos de un turno previo para construir un contraargumento a lo que fue dicho.
3. Marcos de participación: al igual que la organización secuencial y la gramática oracional, estos marcos proveen el ordenamiento apropiado para los elementos relevantes de la interacción. Por ejemplo, la designación de las categorías de hablante y oyente durante el intercambio puede realizarse por medio de la búsqueda de contacto visual, un cambio notable en la entonación o en una forma particular de la construcción de la emisión, entre otras posibilidades.

En este trabajo, si bien su punto de partida es siempre la estructura conversacional, Goodwin enfatiza la interdependencia entre los sistemas de recursos semióticos tradicionalmente diferenciados entre verbales y no verbales, entendidos dentro de un único evento comunicativo del que forman parte y a los que los participantes responden de manera global y no por separado en la interacción. Más adelante, incorpora para referirse a ello el concepto de campo semiótico (Goodwin 2000 b). Los distintos tipos de recursos semióticos (verbales, gestuales, gráficos, posturales) forman parte de un campo semiótico determinado y tienen propiedades estructurales específicas que surgen, en parte, de los materiales que son usados para su realización (el habla, las partes del cuerpo, un documento, etc.). Cuando estos recursos son empleados de manera conjunta y establecen entre ellos una relación de elaboración mutua, se producen acciones y significados localmente relevantes que no podrían ser logrados a través del uso de un único sistema de signos. Por ejemplo: una persona está señalando con su dedo índice un lugar en un mapa al mismo tiempo que acompaña esa acción con una emisión verbal. Ni el mapa (que es en sí mismo una representación), ni la acción de señalar (separada de su objetivo -el punto en el

mapa- o de su complemento verbal), ni la emisión verbal por sí sola serían suficientes para representar la acción realizada por el uso en conjunto de los tres campos semióticos. Cada uno de ellos provee recursos para entender la relevancia de los otros. En este sentido, ningún sistema por separado se considera significativamente autosuficiente.

El subconjunto específico de campos semióticos disponibles que resultan relevantes para la construcción de la acción en una situación determinada constituye su configuración contextual. A medida que la interacción se desarrolla, las configuraciones contextuales pueden cambiar si se agregan o eliminan campos semióticos relevantes.

Esto sugiere la importancia de no enfocarse exclusivamente en las propiedades de los campos semióticos de manera individual, sino que hay que investigar la organización del conjunto de esos sistemas de signos que han evolucionado de manera conjunta y que representan el sitio primordial para la acción humana (Goodwin 2003).

Para resumir lo expuesto hasta este momento, podemos decir -como ha sido ampliamente demostrado (Goodwin 2000, 2003; Kendon 2004; McNeill 2005, 2006)- que la comunicación y la interacción son fenómenos multimodales. Sin embargo, como señalan Scollon y Scollon (2009), la interacción como fenómeno multimodal exige una reformulación de los aspectos que usualmente han abordado los estudios sobre la comunicación no verbal, ya que se diferencia de ellos en varios aspectos que requieren una nueva perspectiva de investigación y el desarrollo de metodologías de análisis también novedosas. Jewitt (2009 a: 15) sostiene que la investigación multimodal provee herramientas para describir el repertorio completo de los recursos semióticos que las personas usan en la comunicación y en la representación, y para analizar cómo esos recursos se organizan para construir significados. Desde esta perspectiva, entonces, el lenguaje es solo un modo más que forma parte de un ensamble multimodal. En *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (2009c), reconoce tres grandes ramas que se desprenden del tronco común de la perspectiva multimodal y que presentaremos en el siguiente apartado: la de la semiótica social, la del análisis del discurso sistémico-funcional y la interaccional.

2.3 La perspectiva multimodal y sus variantes

Antes de describir cada uno de los tres enfoques, señalaremos las características básicas que éstos tienen en común, a las que algunos se ajustan más estrictamente que otros. Como veremos, los principios básicos de la semiótica social (Halliday 1978a, Hodge y Kress 1988) y la gramática sistémico-funcional (Halliday 1985; Halliday y Matthiessen 2004) sirven como punto de partida para la multimodalidad.

La tradición sistémica plantea que la relación entre el texto y el contexto se efectúa a partir de dos operaciones (instanciación y realización) que vinculan a las siguientes cuatro categorías: a) el contexto de cultura; b) el lenguaje como sistema; c) el contexto de situación y d) el lenguaje como texto.

Podemos graficarlo a través de un esquema (Hasan 2009: 169), en el que las flechas horizontales representan las relaciones de instanciación y las verticales las de realización (Fig. 2).

La instanciación es la relación entre un potencial (sistema de opciones disponibles) y su instancia (lo que forma parte de la experiencia concreta). En este sentido, puede decirse que no son dos cosas diferentes, sino que representan el mismo fenómeno observado desde distintos puntos de vista. Si el punto de partida es el contexto de cultura en tanto sistema, un contexto de situación específico representa una instancia de ese sistema cultural materializado en una situación concreta. De la misma manera, si nos posicionamos desde la lengua como sistema, cada texto que se produce constituye una instancia realizada de ese potencial. El sistema de la cultura consiste en una organización de todas las posibles situaciones y el de la lengua, el de todos los posibles textos, donde *posible* significa socialmente reconocible, es decir, algo que puede ser interpretado, actuado y evaluado por alguien perteneciente a determinada cultura (Hasan 2009: 169).

La realización es una relación inherentemente semiótica. La cultura se realiza a través del sistema lingüístico, que es, además, un sistema estratificado en cuatro niveles: semántica, léxico-gramática, fonología y fonética. Es decir, las opciones que conforman una determinada cultura son realizadas a través de las opciones que conforman un sistema

lingüístico asociado a esa cultura. Un contexto de situación se realiza en el texto a partir de las opciones realizadas por los hablantes que participan de esa situación.

El texto se define, entonces, como una realización semiótica del contexto de situación y una instancia específica del sistema lingüístico.

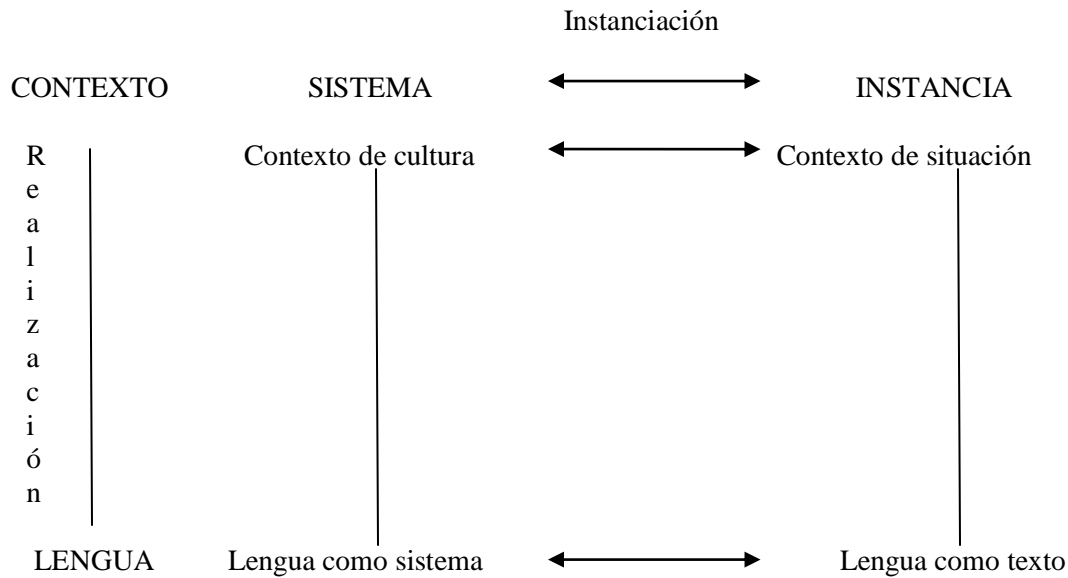


Fig. 2

Este esquema, pensado originalmente pero no exclusivamente para el lenguaje verbal, es válido para la descripción y explicación de otros sistemas semióticos, tales como el gestual, el proxémico, el arquitectónico, etc.

Puede plantearse, entonces, una semiótica multimodal (Unsworth 2008) que reconoce los siguientes supuestos (Jewit 2009 a: 14-27):

- Los fenómenos multimodales (textos, artefactos, eventos) se realizan a través de múltiples modos de representación y comunicación que tienen un potencial de igualdad en la construcción del significado.
- Los significados se construyen a partir de la selección que los hablantes hacen de los diferentes recursos que conforman los sistemas semióticos disponibles. La combinación efectiva de esos recursos da como resultado la realización multimodal de los significados.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- Los recursos semióticos que componen cada sistema son de naturaleza socio-cultural. Dependen, en consecuencia, de los contextos sociales específicos en los que se producen, ya que su significado está en directa relación con ellos.

El punto de partida general es, entonces, que todos los acontecimientos comunicativos son comportamientos semióticos multimodales (Thibault 2003), es decir, que despliegan en forma integrada los recursos de los diferentes sistemas (lenguaje verbal, proxemia, gestualidad, etc.) para producir significados, que no pueden ser analizados tomando en consideración un solo sistema de manera independiente de los otros.

A continuación, presentamos las tres líneas de investigación multimodal (Jewitt 2009), especificando en cada una de ellas lo que se entiende por modo, recurso y unidad de análisis.

2.3.1 La semiótica social

Este enfoque se encuentra asociado originalmente con los trabajos de Kress y Van Leeuwen (2001, 2006) y sus estudios sobre la comunicación visual. Según ellos, todo individuo perteneciente a una cultura dada tiene a su disposición un potencial semiótico para crear y expresar significados de acuerdo a las diferentes situaciones que se le presenten (Kress 2010; Kress y Van Leeuwen 2006). El énfasis está puesto en describir los diferentes modos (los recursos que los conforman y sus principios de organización) y en cómo son usados para producir signos social y culturalmente motivados (Kress y Van Leeuwen 2006).

Los modos son entendidos como sistemas de recursos semióticos que tienen un potencial del significado. Cada modo (lenguaje oral, escritura, imagen, gestualidad, música, etc.) ofrece un potencial de significado que se realiza a través de diferentes materiales. El sonido es el material a través del cual se realizan la oralidad y la música, la grafía es el material por el cual se realiza la escritura.

Los recursos semióticos son las acciones, materiales y artefactos que se usan con propósitos comunicativos, ya sea a través del cuerpo (aparato vocal, músculos de la cara, manos y brazos) o de objetos (tinta, papel, computadoras). El modo de la escritura tiene

recursos gráficos (tipo de fuente, tamaño, espaciado, negrita) y sintáctico-textuales (oración, párrafo) para organizar sus unidades (palabras, cláusulas). El modo de la oralidad comparte con la escritura ciertos aspectos de léxico, gramática y sintaxis, sin embargo, provee también recursos para crear significados relacionados específicamente con su materialidad (alternancias de ritmo, acento, pronunciación, duración, volumen de la voz). Estos recursos adquieren diferentes potenciales de representación en cada cultura, por lo tanto, no sería adecuado hablar, por ejemplo, del modo de la imagen en general, sino de los usos de la imagen como sistema de recursos en una cultura en particular.

Desde este punto de vista, los modos -sus principios de organización y recursos- son el resultado de la conformación social y cultural de los materiales. Los recursos semióticos muestran regularidades a través de las formas en las que son usados por las personas.

Tomando la idea desarrollada por Halliday (1978 a) de que los textos son una instanciación material de tres tipos de significados -ideacionales, interpersonales y textuales-, Kress y Van Leeuwen (2001, 2006) ofrecieron un modelo para describir los recursos semióticos del modo de la imagen y analizar cómo esos recursos pueden ser configurados para representar cada uno de esos significados. De esa manera, consiguieron describir las opciones disponibles y los recursos semióticos visuales que pueden ser usados para comunicar ideologías y construir discursos a través del uso de las imágenes.

Jewitt (2009 b) destaca que los primeros trabajos de Kress y Van Leeuwen abrieron las puertas a los estudios multimodales y favorecieron la adaptación de la propuesta del análisis del modo de la imagen a los otros modos semióticos. A medida que este enfoque fue evolucionando, el modelo de la gramática sistémico-funcional (Halliday 1985), que sentó las bases de esta perspectiva de análisis, fue siendo reevaluado y adoptado de manera más laxa (Jewitt 2009 b: 29). El foco de atención se centró en analizar la elección particular de los modos y recursos semióticos que las personas realizan en contextos situacionales específicos, guiados por una motivación particular, en lugar de analizar la configuración interna de cada modo en sí mismo. El contexto habilita los recursos disponibles para la construcción de significados y el evento comunicativo resultante es parte de un proceso social que implica un interés específico por parte de su realizador. El concepto de interés conecta la elección motivada que una persona hace de un/os recurso/s en lugar de otro/s con

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

el contexto social de producción, ya que los modos que están disponibles para esa persona, en ese momento específico, son parte de ese contexto. Éste condiciona los recursos semióticos que pueden ser utilizados para construir los significados que se quieren expresar. Por ejemplo, en el contexto de una entrevista de trabajo, la configuración de la situación restringe el uso de ciertos recursos gestuales, verbales, proxémicos, etc.

El foco está puesto, entonces, en analizar cómo son seleccionados y organizados los recursos semióticos en contextos particulares específicos para producir eventos comunicativos con significados sociales. En este sentido, se pone en el centro de la escena al sujeto social en tanto productor.

Con evento comunicativo se hace referencia al ensamble multimodal (Jewitt 2009) que puede tomar la forma de un texto escrito, una página web, una conversación oral, etc., en el que el significado del mensaje se encuentra distribuido entre los diferentes modos que fueron utilizados para su producción.

2.3.2 El análisis del discurso (sistémico-funcional)

El segundo enfoque que reconoce Jewitt (2009) es el del análisis del discurso sistémico funcional, dentro del que destaca los trabajos de Baldry y Thibault (2006), Muntigl (2004), O'Halloran (2004, 2005) y O'Toole (2004). Esta línea de investigación multimodal se propone analizar la constitución interna de los distintos sistemas semióticos, tomando como referencia las categorías que la gramática sistémico funcional (Halliday 1985; Halliday y Matthiessen 2004) aplica al sistema lingüístico.

En los trabajos de O'Halloran (2004, 2005) y O'Toole (2004), las definiciones de *modo* y de *recurso semiótico* se diferencian de las de la semiótica social. Los recursos semióticos consisten, en este caso, en sistemas de significados (el lenguaje, la imagen, la arquitectura, etc.) que las personas tienen a su disposición para realizar funciones. El significado se conforma a partir de las elecciones simultáneas que hacen los individuos en los diferentes sistemas de recursos semióticos y de cómo se combinan esas elecciones para dar lugar a objetos o eventos multimodales.

Con modo, se refieren al medio a través del cual se realizan esos significados. El lenguaje, puede realizarse a través de un texto escrito (modo visual) o del lenguaje hablado (modo oral).

Su objetivo principal consiste en describir la organización jerárquica de los elementos que componen cada uno de los sistemas y sus funciones. En otras palabras, especificar el sistema que conforma la “gramática” de cada uno de los recursos semióticos y explicar cómo se produce la instanciación de cada uno de ellos para construir significados, en relación con un contexto de situación (registro) y un contexto de cultura (género). Así lo evidencia O’Toole (2004: 15) al referirse a su análisis de la Ópera de Sidney:

“Como una cláusula en el lenguaje, una construcción incorpora Tipos de Procesos y a sus Participantes; sus funciones específicas son modificadas en términos de material, tamaño, color y textura; y sus componentes están organizados taxonómicamente como los ítems léxicos en el vocabulario de nuestra lengua.”⁷⁹

A partir de la aplicación que O’Toole (1994) hace de los principios de la gramática sistémico-funcional para analizar obras de arte, O’Halloran adopta ese método para el análisis, por ejemplo, de la semiosis visual de los textos fílmicos (2004) y de la integración de las imágenes y el simbolismo matemático en los textos escolares. Por su parte, Baldry (2004) y Baldry y Thibault (2006) analizan la realización de las tres metafunciones (ideativa, interpersonal y textual) en diferentes tipos de fenómenos multimodales (páginas web, libros de texto, comerciales de televisión) privilegiando la organización jerárquica de sus elementos en una escala que discrimina entre fases, sub-fases y macro-fases de agrupación de éstos. La propuesta de Muntigl (2004) consiste en analizar interacciones cara a cara. Parte de una crítica al trabajo de McNeill (1992) y refuta, en particular, la afirmación de éste de que los gestos poseen características “no lingüísticas” (no son composicionales -no tienen potencial sintáctico para combinarse con otros gestos y poder componer formas complejas a partir de unidades más pequeñas-; exhiben una relación arbitraria entre forma y contenido; no pueden ser organizados sintagmáticamente, es decir,

⁷⁹ “Like a clause in language, a building incorporates Types of Process and their Participants; its specific functions are modified in terms of material, size, colour and texture; and its component elements are organized taxonomically like lexical items in the vocabulary of our language.”

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

no tienen una “gramática” propia). Muntigl (2004: 36-38) afirma, por el contrario, que los gestos poseen propiedades combinatorias similares a las del lenguaje verbal, que pertenecen a un sistema semiótico -que incluye un plano de contenido y un plano de expresión-, y que son, por lo tanto, analizables composicionalmente, haciendo uso de las categorías propuestas por la gramática sistémico funcional.

En síntesis, este enfoque enfatiza la importancia de describir la configuración de los sistemas de organización que subyacen a cada recurso semiótico y los mecanismos intersemióticos que permiten la integración de cada una de las opciones realizadas dentro de esos sistemas para la creación de objetos o eventos multimodales.

Así como la perspectiva de la semiótica social (representada por los trabajos de Kress y Van Leeuwen antes mencionados) pone en el centro de la escena al individuo en tanto productor de fenómenos multimodales, desde este enfoque, el lugar central lo ocupan el objeto o evento multimodal en sí mismo y la descripción de la organización de cada sistema de recursos para entender cómo son usados por las personas para realizar propósitos particulares en contextos socio-culturales específicos.

2.3.3 La multimodalidad interaccional

Los alcances de la multimodalidad interaccional son amplios. Pueden aplicarse tanto al análisis de la forma más primitiva de comunicación, como lo es la interacción cara a cara (Norris 2004, 2009), como así también a las más modernas (chats, blogs, foros, redes sociales, mensajería instantánea), mediadas por las nuevas tecnologías (Jones 2009, Noblia 2012, Tabachnik 2012). A los efectos de orientar la exposición al tema específico de esta tesis, presentaremos un modelo aplicado a la primera y no nos detendremos, sin embargo, en las últimas.

El análisis multimodal interaccional recibe una fuerte influencia de la sociolingüística interaccional (Goffman 1966, 1967, 1981, Gumperz 1982 a y b, Tannen 1992) y se diferencia de los dos enfoques descriptos anteriormente (el de la semiótica social y el del análisis del discurso multimodal) porque plantea que el énfasis no debe ponerse en describir cómo se organiza internamente cada uno de los diferentes sistemas semióticos, ni tampoco en pretender asignarles una “gramática” equivalente a la del lenguaje verbal.

Como señala Norris (2004: 4), “los analistas interaccionales multimodales buscan entender y describir qué es lo que está pasando en una interacción dada. Analizamos qué expresan y a qué reaccionan los individuos en situaciones específicas, en las que la interacción es siempre co-construida”⁸⁰. De esta manera, así como la línea de investigación multimodal de la semiótica social centra su atención en el análisis del evento multimodal en tanto representación de un interés -o motivación- particular del sujeto social (productor), y la del análisis del discurso sistémico-funcional en los principios internos de organización de los fenómenos multimodales (objetos), la multimodalidad interaccional traslada ese foco de atención al proceso de co-construcción, que implica siempre la acción colaborativa entre los participantes. “En otras palabras, los actores sociales siempre co-construyen sus acciones a partir del entorno y/o de otros actores sociales, entonces nunca podemos separar las acciones de un actor social del entorno y/o de los otros actores sociales involucrados.”⁸¹

Norris (2004: 4) define la interacción como el intercambio de experiencias, pensamientos y sentimientos comunicados -expresados, percibidos e interpretados- a través de mensajes, entre los participantes. En este sentido, es necesario analizar tanto los mensajes que los participantes construyen y envían por medio de sus acciones, como también las reacciones de los otros participantes a esos mensajes.

Su objetivo principal consiste en explorar cómo las personas emplean, conjuntamente, los recursos provistos por diferentes modos como, el lenguaje verbal, los gestos, la mirada, la postura, el movimiento, el espacio y los objetos, para negociar significados y establecer relaciones interpersonales en interacciones sociales específicas. Los modos son entendidos, entonces, como sistemas de representación -o sistemas semióticos- que presentan regularidades específicas. El medio a través del cual los modos se realizan forma parte de su especificidad y se da por supuesto: el modo gestual se produce y reproduce, por ejemplo, por medio del uso de los brazos y las manos (Norris 2009).

⁸⁰ “Multimodal interactional analysts set out to understand and describe what is going on in a given interaction. We analyse what individuals express and react to in specific situations, in which the ongoing interaction is always co-constructed.”

⁸¹ “In other words: social actors always co-construct their actions with the environment and/or with other social actors so that we can never extricate a social actor’s actions from the environment and/or from the others social actors involved.” (Norris 2009: 80)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Para esta autora, la unidad del análisis multimodal interaccional es la acción, que se identifica porque tiene un punto de inicio y un punto de finalización. Reconoce dos niveles fundamentales: acciones de nivel mayor (*higher level actions*) y acciones de nivel menor (*lower level actions*). Toda acción de nivel mayor (una conversación, una cena familiar, una reunión de negocios, una clase, etc.) está, generalmente, enmarcada por estructuras de apertura y cierre que están, a su vez, ritualizadas socialmente. Por ejemplo, cuando una persona realiza una pregunta en la calle para pedir una información específica y recibe una respuesta, podemos decir que la acción de nivel mayor se encuentra completa y está enmarcada en la secuencia de un par adyacente de pregunta/respuesta (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). Algunas acciones de nivel mayor pueden formar parte de otra acción de un nivel aun mayor, entonces, si estamos en presencia de un par de pregunta respuesta que se realiza dentro de una conversación en el marco (Goffman 1974) de una cena familiar, podemos reconocer tres niveles de acciones mayores incluidas una dentro de otra. Cada acción de nivel mayor está conformada por cadenas de acciones de nivel menor (cadenas de emisiones verbales, de gestos, de cambios de postura, etc.) que están mediadas por distintos sistemas de representación (modo verbal, modo gestual, modo proxémico, etc.). Una conversación está compuesta por cadenas de emisiones verbales, cadenas de gestos, cadenas de miradas, etc. Una acción de nivel menor es la unidad mínima de significado a través de la que un actor social recurre a un modo comunicativo y construye significados.

Este enfoque intenta diferenciarse, también, de los estudios sobre comunicación no verbal (véase apartado 2.2). Se puede decir que es, relativamente, una nueva perspectiva de investigación (Jewitt 2009 a) que propone herramientas, metodologías y terminologías novedosas para estudiar la interacción y la comunicación, en términos que no consisten en una simple reformulación de lo propuesto por la comunicación no verbal (Scollon y Scollon 2009: 171). En palabras de Norris (2004: x): “Los modos tales como la gestualidad, la mirada o la postura han sido generalmente denominados como modos no verbales de la comunicación. Sin embargo, voy a alejarme de esta expresión, dado que *no verbal* implica que son apéndices del modo verbal.” Cualquiera de esos modos puede cumplir un rol similar, o incluso más destacado que el rol del lenguaje verbal en una determinada interacción, por lo tanto, afirma que no deberían ser analizados simplemente en tanto auxiliares de éste.

El hecho de que el lenguaje verbal sea el modo más estudiado y que pueda definirse como el portador de mayor valor informativo y expresivo, no significa que las personas interactúen solamente a través de él. Por lo tanto, es necesario reafirmar que todas las interacciones son multimodales y que en cada una de ellas es posible apreciar una configuración modal determinada. El concepto de configuración modal (Norris 2004, 2009) permite entender cuál es la relación jerárquica entre los sistemas de representación utilizados según las características particulares de cada situación. En algunas conversaciones, por ejemplo, el lenguaje verbal tendrá preponderancia sobre el gestual, mientras que en otras puede ocurrir lo contrario. También habrá casos en los que no se observe superioridad de un modo sobre otro. En una misma conversación, la primacía de un modo puede fluctuar, también, de un instante a otro.

El primer paso para el analista, sostiene Norris, es distinguir los distintos modos comunicativos que intervienen en una interacción para poder analizar, después, cómo funcionan juntos en la co-construcción de las acciones que la conforman.

Lenguaje verbal

Según Norris (2004), la acción de nivel menor de mayor interés para el análisis interaccional multimodal es la *unidad de entonación*. Toma este concepto de Chafe (1994), quien señala que el lenguaje hablado es emitido por los hablantes en unidades de entonación y que éstas están fisiológicamente condicionadas por la necesidad de respirar. Sin embargo, si bien esta necesidad produciría por sí sola la característica segmentada del discurso, si uno examina la naturaleza de los segmentos de habla en la conversación, resulta evidente que hay otros aspectos involucrados. La respiración no requiere más que una interrupción de la vocalización a intervalos regulares, no obstante, se puede observar que, de hecho, este requerimiento fisiológico opera en sincronía con algunas segmentaciones funcionales básicas del discurso que adquieren significados determinados en la interacción, como el manejo de las pausas prolongadas, las interrupciones, las reparaciones, los falsos comienzos, etc. La secuenciación de estas unidades de entonación (acciones de nivel menor) crea, en parte, las acciones de nivel mayor que los participantes construyen en la interacción.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Un aspecto que destaca Norris (2004: 16) es que todas las unidades de entonación, junto a otros sonidos que un hablante emite en segundo plano (*back-channel signals*), tienen significado interactivo y deben estar reflejados en las transcripciones. Con estos últimos hace referencia a interjecciones como “claro”, “bueno”, “aha”, “hm”, “eh”, etc.

Proxemia

Define la proxemia, a partir de Hall (1966), como el estudio de las formas en las que los individuos organizan y utilizan el espacio en relación unos con otros, así como también con los objetos relevantes del entorno de la interacción. El comportamiento proxémico está estrechamente integrado a las acciones que están siendo realizadas y, al mismo tiempo, indica relaciones sociales entre los participantes. Los cuatro tipos de distancia que describe Hall⁸² (íntima, personal, social y pública), agrega, no constituyen valores fijos. Son nociones generales que deben adaptarse al análisis de la interacción social particular que se está llevando a cabo. Por ejemplo, en espacios cerrados como el subte o el colectivo, las distancias personales y sociales tienden a ser mucho más estrechas que en espacios abiertos. A partir del análisis de la distancia que los participantes toman unos de otros, es posible interpretar, entre otras cosas, el nivel de intimidad o formalidad de una interacción dada.

Postura

Es el estudio de las formas en las que los individuos posicionan sus cuerpos para comunicar significados interpersonales. Hay dos aspectos importantes para analizar la postura: primero, la forma de la posición del cuerpo (abierta o cerrada) y, segundo, la dirección postural que un individuo toma con respecto a otros. Una postura abierta se caracteriza, en términos generales, por tener los brazos y piernas separados entre sí, mientras que una cerrada se produce cuando ambas extremidades se encuentran cruzadas. La dirección del cuerpo hacia otra persona (si se la enfrenta, si se le da la espalda, etc.) puede comunicar un mayor o un menor compromiso con respecto a la actividad interaccional que se está desarrollando. Ambos aspectos se analizan en forma conjunta y los significados que comuniquen dependerán de la configuración particular de cada interacción.

⁸² Véase apartado 2.2.

Gestualidad

Dentro del modo de la gestualidad, Norris analiza, por una parte, los movimientos de brazos y manos, y por otra, los que se realizan con la cabeza.

Movimientos de brazos y manos

Toma como referencia principal los trabajos realizados por Kendon (1978, 1988, 1994) y McNeill (1992). Define los gestos como “movimientos expresivos deliberados” y adopta la clasificación propuesta por este último en: icónicos, metafóricos, deícticos y rítmicos.

Movimientos de la cabeza

Las personas adoptan diferentes posiciones con sus cabezas y realizan movimientos de varias formas (rotación, vertical, horizontal) y en varias direcciones. Estos movimientos cumplen funciones que van desde las más convencionalizadas -como el caso del movimiento vertical arriba/abajo para decir que *sí* y de un lado a otro, horizontalmente, para decir *no-*, hasta las más innovadoras (Norris 2004: 33), que se producen por la combinación de movimientos de diferentes tipos y presentan un mayor grado de dependencia del contexto interaccional para poder ser interpretados. Los primeros, a los que denomina *simples*, son los más fáciles de estudiar, dado que, además de estar convencionalizados, poseen también una contraparte verbal (*sí/no*). Los otros, a los que llama *complejos*, son más difíciles de estudiar por carecer de esas características y ser mayormente idiosincráticos. De todas formas, señala que un mismo movimiento, ya sea simple o complejo, puede tener diferentes significados en situaciones distintas.

Mirada

Con respecto al rol que cumple la mirada en la interacción, señala que en la mayoría de la literatura que se ha escrito sobre el tema, se piensa al sistema de representación de la mirada como un modo secuencialmente estructurado y subordinado al lenguaje verbal (Norris 2004: 37). En este sentido, discute los aportes hechos por Kendon (1967) -análisis cuantitativos que arrojan como resultado que un participante en el rol de oyente mira más a su interlocutor que cuando actúa en el rol de hablante- y Goodwin (1981) -analiza la función de la mirada mutua en la asignación de turnos de habla y en las secuencias de

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

reparación en la conversación. Según Norris, ambas líneas de investigación sugieren que la mirada está en cierto punto secuencialmente estructurada y subordinada al lenguaje verbal. Sin embargo, la estructura de la mirada en la interacción no responde a un único patrón organizativo. Puede oscilar dentro de un *continuum* que va desde un extremo de mayor sistematicidad a otro de mayor arbitrariedad. Cuanto más estructurada sea la interacción (un debate, una entrevista), más estructurada será también la organización de la mirada (Norris 2004: 38) y viceversa.

Como ocurre con todos los sistemas de representación descriptos, para poder interpretar cada uno de sus aspectos es necesario tener en cuenta su participación simultánea con los otros modos que intervienen en la interacción. En la siguiente transcripción de una interacción (Fig. 3), tomada de Norris (2004: 39), puede observarse un ejemplo de su propuesta:

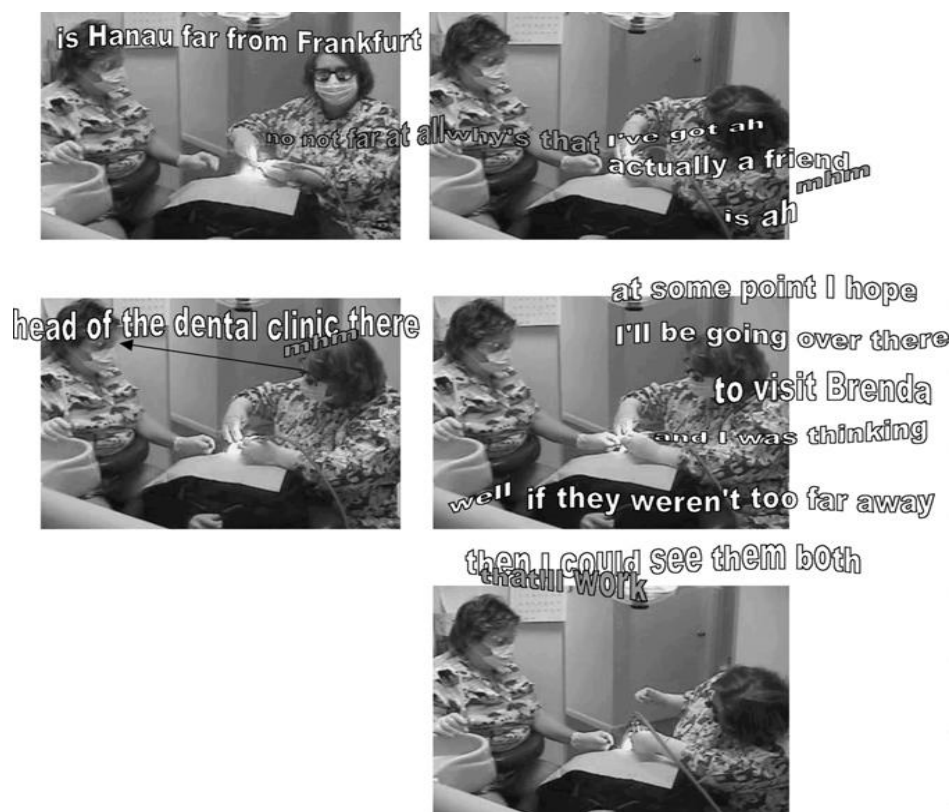


Fig. 3

La situación transcurre en un consultorio odontológico, donde se encuentran presentes la odontóloga, su asistente, un paciente y un guardia de seguridad. La primera

imagen muestra a la dentista dirigiendo su mirada al guardia -que no aparece en escena- en el momento en que le realiza una pregunta (“¿Está Hanau lejos de Frankfurt?”). Norris señala que, en ese caso, la dirección de la mirada cumple la función de seleccionar al guardia como interlocutor y descartar a los otros dos participantes en el rol de tales. La duración de esa mirada mutua es muy breve, y en el instante en que el guardia comienza a responder (“No, no muy lejos, ¿por qué?”), la doctora ya ha cambiado de destinatario para orientar su vista hacia la boca del paciente. Desde esa posición, esta vez sin mirar al guardia, responde: “Tengo, ah”, y efectuando una reparación, “en realidad un amigo”. Aun sin estar mirando al guardia al realizar la reparación de su unidad de entonación, éste entiende que es el receptor de esa emisión verbal, a lo que responde con una señal de asentimiento en segundo plano (“mhm”). Mientras, la odontóloga comienza una nueva unidad de entonación (“Es, ha, director de la clínica dental ahí”) y realiza un cambio en la mirada, que esta vez dirige a su asistente. Con este cambio direccional de la mirada, no está, sin embargo, seleccionando un nuevo interlocutor para su acción verbal, sino construyendo una acción diferente dirigida a su asistente. Ésta, que se encuentra a una distancia personal y con una postura corporal abierta, lo que comunica disposición frente a una solicitud, responde con el movimiento de acercarle un tubo de pasta dental. Mientras tanto, la odontóloga continúa trabajando sobre la boca del paciente y dirigiéndose verbalmente al guardia (“En algún punto espero ir allá para visitar a Brenda y estaba pensando, bueno, si no están demasiado lejos, entonces podría verlos a ambos”).

Con la breve descripción de este intercambio, Norris quiere mostrar cómo la mirada y el lenguaje verbal no siempre van en la misma dirección y, en relación con eso, demostrar, a su vez, que no siempre el modo de la mirada se encuentra subordinado al del lenguaje verbal.

En resumen, el punto central de la propuesta de Norris (2004, 2009) consiste en negar las ventajas de estudiar cada modo por separado, y es por eso que realiza una descripción muy escueta cuando los describe. Cada modo comunicativo está vinculado siempre a otros modos. Una acción de nivel menor (una unidad de entonación, un gesto, un cambio de postura, etc.) realizada a través de uno de ellos sólo tiene un significado potencial. El significado concreto de cada acción -compuesta por una cadena de acciones menores- realizada por un actor social, en una situación específica, no puede ser

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

determinado sin ponerla en relación con el entorno en el que se sitúa y con todos los modos intervinientes en la misma.

2.4 Aportes de la perspectiva multimodal interaccional a la enseñanza de L2

En la interacción social, las personas recurren a cada uno de los sistemas de representación que aprendieron durante el proceso de socialización y éstos varían de cultura a cultura. Por ese motivo, todos ellos forman parte del proceso de aprendizaje del uso de una L2 en un contexto de inmersión. En el campo de la enseñanza de L2, la perspectiva multimodal interaccional -comúnmente referida en este ámbito como *comunicación no verbal*⁸³- ha sido integrada, adoptada y analizada, paulatinamente, desde diferentes puntos de vista teórico-metodológicos y con fines específicos. Dado que presentar una exposición minuciosa de los numerosos trabajos realizados hasta el momento -la mayoría de ellos de carácter experimental y con resultados parciales- excede el propósito de esta investigación, tomaremos como referencia -por ser uno de los más representativos en referencia a este tema- el libro de McCafferty y Stam (2008 b) -*Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*-, en la que los autores ofrecen una revisión de las diferentes líneas de investigación que analizan la influencia del uso y la enseñanza de la gestualidad en el contexto de aprendizaje de una L2. Allí diferencian los enfoques predominantemente cognitivos de los que presentan una orientación más comunicativa y, desde una posición que busca integrar todos los fenómenos no verbales, señalan que, si bien los estudios sobre la gestualidad constituyen una disciplina independiente, el uso de los gestos en la interacción debe considerarse parte de la comunicación no verbal como un todo y la comunicación debe ser entendida, de hecho, como un evento multimodal. A pesar de esta observación, colocan la gestualidad en una posición central en el proceso de producción de significados no verbales en la interacción.

⁸³ Resulta necesaria esta aclaración porque el uso del término multimodal o multimodalidad en la enseñanza de L2/LE se entiende, muchas veces, con la inclusión del uso de las nuevas tecnologías en las actividades de clase, sin implicar ninguna reflexión teórica o de análisis de la confluencia de los diferentes modos en los procesos de construcción y negociación de los significados.

Dentro de los estudios que buscan determinar las funciones cognitivas de los gestos durante el proceso de adquisición de una L2, se destacan los trabajos de Stam (2006, 2007, 2008) y Gullberg (2006, 2008).

Stam (2006, 2007, 2008) analiza cómo influyen los gestos en el desarrollo de la interlengua, tomando como referencia principal la teoría desarrollada por McNeill (1992, 2005). Esta autora demuestra que en la producción discursiva de los hablantes de una L2 aparecen patrones -verbales y gestuales- tanto de su L1 como de la lengua que están aprendiendo. Esto confirma, según ella, la hipótesis del *thinking for speaking* (Slobin 1991)⁸⁴ aplicada a la adquisición de gestos en segundas lenguas: a un grado de mayor eficiencia en su desempeño en la lengua meta, mayor es la cantidad de gestos que los hablantes realizan en coordinación y sincronización con el lenguaje verbal. Agrega, también, que los estudiantes de nivel avanzado presentan una gestualidad que se aproxima mucho a la de los hablantes nativos, hecho que confirma que el aprendizaje de ambos sistemas (verbal y gestual) se produce de manera conjunta, como si fueran dos caras del mismo fenómeno.

En una línea similar, Gullberg (2006, 2008) también aplica los conceptos desarrollados por Kendon (2004) y McNeill (1992, 2005) sobre la gestualidad a la adquisición de segundas lenguas. Desde su punto de vista, el aprendizaje de los gestos se considera parte del proceso de adquisición de una L2. La producción gestual de los hablantes puede ser analizada en conjunto con los aspectos comunicativos y cognitivos del proceso de adquisición de la lengua meta. En este sentido, Gullberg analiza los gestos que produce un participante de la interacción cuando se desempeña exclusivamente en el rol de hablante, ya que sostiene que “las personas gestualizan típicamente cuando hablan, no cuando están en silencio” (Gullberg 2006: 106). Esta afirmación excluye la significación gestual de manera independiente del lenguaje verbal. Los gestos son, para ella, movimientos simbólicos relacionados con la conversación y con el esfuerzo expresivo e intencional del hablante, es decir, forman parte de lo que éste intenta comunicar (Gullberg 2006: 104). Esta definición excluye también los movimientos corporales que cumplen otro

⁸⁴ Slobin (1991) define la hipótesis del *thinking for speaking* de la siguiente manera: en la adquisición de su primera lengua, los hablantes aprenden a pensar de un modo determinado para hablar. Stam (1998) propuso que los aprendices de una segunda lengua deben aprender otra forma de pensar para hablar, con el fin de poder ser eficientes en su L2.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

tipo de funciones, como levantar un vaso para tomar agua, movimientos sintomáticos (como rascarse ante una sensación de picazón), así como también otros tipos de comportamiento no verbal como el análisis de la postura, la proxemia, etc. Si bien, sostiene, estos últimos son comunicativamente relevantes, no forman parte, típicamente, del mensaje que el hablante transmite intencionalmente. Según su planteo, entonces, los gestos son similares al lenguaje verbal por el hecho de que se realizan con la intención de comunicar algo, mientras que otros aspectos de las denominadas formas de comunicación no verbal, pueden transmitir algún mensaje pero de manera no intencional.

Una característica que destaca en relación con los gestos es que son multifuncionales, por lo cual, un mismo gesto puede realizar diferentes funciones según el propósito del hablante y las características particulares de la interacción de la que esté participando. Entre las diferentes funciones interaccionales que pueden realizar, Gullberg (2008) destaca la regulación de los turnos de habla, la elicitación de una respuesta, las marcas de aprobación/desaprobación o el direccionamiento de la atención hacia un punto determinado en el espacio.

En cuanto a sus posibilidades de enseñanza en la clase de una L2, esta autora sostiene que, si bien los gestos están sujetos a variación individual, presentan también una valiosa uniformidad dentro de determinados grupos. Esto permite hablar de repertorios gestuales específicos de una comunidad lingüística, cuyas características están dadas por normas y convenciones culturales, así como también por su relación con la estructura del lenguaje verbal. Para la investigación en el campo de adquisición de segundas lenguas, la adquisición de los gestos plantea un interés teórico, dado que sugiere una visión diferente y expandida acerca de lo que significa ser considerado “como un nativo” en la lengua meta (Gullberg 2006, 2010). De modo similar a lo que ocurre con el acento, en tanto rasgo distintivo de los hablantes nativos, la gestualidad también sería evaluada como un aspecto que determina el nivel de desempeño lingüístico de los hablantes en su L2. Para reforzar esta afirmación, presenta una serie de experimentos realizados con estudiantes de diferentes L2 que arrojan como resultado que los que gestualizan durante su interacción -usando la lengua meta- son mejor evaluados que los que sólo hablan y permanecen gestualmente pasivos.

En un trabajo posterior, si bien continúa dándole preponderancia al análisis del modo gestual, la autora incorpora también el análisis de la función de la mirada y la posición del cuerpo como parte de lo que denomina *estrategias multimodales de comunicación en la L2* (Gullberg 2011: 138). Con este concepto hace referencia a las estrategias (no verbales) a las que acuden los hablantes de L2 cuando se encuentran en la situación de desconocer una palabra, frase o modo de decir algo en la lengua meta.

Dentro de una línea de corte más comunicativo⁸⁵, se destacan los aportes de Jungheim (2006, 2008), quien desde una perspectiva pragmática, aborda la enseñanza de los gestos *emblems* (Kendon 1988) de una L2 y su incidencia en el proceso de interpretación de los actos de habla, específicamente los rechazos. Realiza su estudio con angloparlantes adultos, estudiantes de japonés como L2. Propone -siguiendo el modelo de Bachman (1990)⁸⁶- tres áreas para evaluar la habilidad de comunicación no verbal de los hablantes de una L2: el *uso textual* (incluye el uso espontáneo de los gestos de las manos, los movimientos de cabeza, la mirada y los gestos faciales que acompañan al habla para darle forma de texto al mensaje), el *uso sociolingüístico* (uso de los gestos emblemas) y el uso estratégico (gestos o mímicas para sustituir las palabras o expresiones no conocidas en la lengua meta).

Su aporte es particularmente interesante, además, porque analiza críticamente el uso de películas y series animadas -poniendo en cuestión el carácter apropiado de ese tipo de fuentes para ser utilizadas en la enseñanza- como recurso didáctico, no sólo para introducir aspectos de la lengua meta en sí misma, sino también de la cultura en la que se utiliza. Jungheim (2008) se pregunta si realmente funcionan como muestras reales de lenguaje en uso o son excesivamente artificiales y pueden, por el contrario, generar confusión en los estudiantes. Como conclusión general del resultado de sus experiencias, sostiene que el

⁸⁵ Desde la propuesta del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, está generalmente acordado que los estudiantes no deben aprender solamente la gramática y el vocabulario, sino también el uso apropiado del lenguaje en un sentido amplio, para poder ser comunicativamente competentes en la lengua meta (Canale 1983). Como parte de esa competencia se incluye el conocimiento de los hábitos y costumbres culturales, y los denominados sistemas de comunicación no verbal (Cestero 2006), dentro de los cuales, el estudio de la gestualidad fue predominante en los últimos años y llegó a conformarse en una disciplina independiente. En el capítulo V, presentamos las características más importantes de este método de enseñanza de L2 y su evolución.

⁸⁶ *Communicative Language Ability Model*, diseñado para evaluar las habilidades textuales, sociolingüísticas y estratégicas de los hablantes en relación con su uso del sistema lingüístico, incluyendo el comportamiento verbal y el no verbal.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

problema no reside en cuál sea la naturaleza del material empleado, sino que resulta fundamental que los docentes realicen un trabajo previo de selección y análisis crítico de esos materiales para evitar que se produzcan confusiones.

Desde una posición intermedia, Kida (2001, 2008) sostiene que las modalidades no verbales proveen un marco de acercamiento tanto a las dimensiones cognitivas, como también a las sociales. Destaca la importancia de adoptar una perspectiva multimodal para el análisis de los procesos de negociación de significados en la interacción cara a cara y de analizar cómo se llega a la comprensión de esos significados en situaciones concretas, en lugar de centrarse únicamente en el proceso de producción por parte del hablante. En este sentido, se distancia de las propuestas anteriores en cuanto a que las prácticas actuales más comunes en las clases de L2 consisten en enseñar a realizar determinados gestos (emblema) de manera independiente o fuera de contexto, a modo de un repertorio gestual o diccionario de gestos. La aplicación de esa metodología, sostiene, no es un buen recurso para favorecer la competencia comunicativa del estudiante, ya que la interpretación discursiva es una actividad compleja que implica la confluencia de diferentes modalidades, en la que ninguna puede ocupar o cumplir la función de las otras y que involucra, además, la negociación de significados interpersonales.

Hemos mencionado el trabajo de estos autores a modo de ejemplo, en lo referente a investigación multimodal en aprendizaje de segundas lenguas, para dar cuenta de cuáles son las tendencias en la investigación sobre estos aspectos. La mayoría de estos trabajos se basa en la realización de experimentos que implican la exposición de aprendices de una L2 a tareas de producción y comprensión a partir de determinados *inputs* de variada naturaleza (consignas de juegos de rol en la clase, visualización de video filmaciones o series de televisión, ilustraciones, etc.). Sus conclusiones apuntan, en general, a resaltar la necesidad de incorporar la perspectiva multimodal en la enseñanza de segundas lenguas, pero también admiten que no existe todavía un criterio ni propuestas concretas que respondan al interrogante de cómo debe hacerse. Resaltan que éste es un terreno que requiere de mucha más exploración hacia el futuro.

2.4.1. Multimodalidad y ELSE

En el caso específico de la enseñanza del español, la situación no difiere demasiado. Se destacan los trabajos sobre comunicación no verbal de Cestero (1999, 2006) y Poyatos (1994 a y b, 2002) quienes, además de sostener que para comunicarse las personas utilizan simultánea o alternativamente elementos verbales y no verbales, afirman que los primeros son los que están en relación de dependencia con los segundos y no al revés, como tradicionalmente se sostiene desde este tipo de enfoques. Este argumento se basa en el hecho de que “es imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales consciente o inconscientemente” (Cestero 2006: 18), de ahí la importancia de incluir estos contenidos en la clase de ELSE.

Cestero (2006) distingue dos tipos de elementos constitutivos de la comunicación no verbal. Por un lado, el conjunto de hábitos de comportamiento y creencias de una comunidad (sistemas de signos culturales), y por otro, los sistemas de comunicación no verbal (el conjunto de signos que constituyen los distintos sistemas, tales como el paralingüístico, el kinésico, el proxémico y el cronémico). Ambos están conformados por rasgos de carácter universal y también por aspectos particulares de cada lengua y cultura, por lo tanto, requieren un estudio y enseñanza específicos dentro del aula.

Dentro de los sistemas de signos culturales, incluye: la forma de organización de la sociedad, el folclore, la religión, la política, el arte, etc., y también lo que llama "hábitos culturales menores": costumbres para decorar y habilitar lugares, el uso de los objetos, el comportamiento, el ambiente y las creencias en los establecimientos de servicios públicos y privados (Cestero 2006).

Entre los distintos sistemas de signos no verbales, diferencia dos niveles de jerarquía: el paralingüístico (fónico) y el kinésico (corporal) son considerados sistemas básicos o primarios, mientras que el proxémico (concepción del uso de las distancias y los espacios) y el cronémico (pautas que regulan la concepción socio-cultural del uso del tiempo) son concebidos como sistemas secundarios o culturales. Los dos primeros se ponen en funcionamiento a la vez que el lenguaje verbal, dado que es imposible realizar una acción comunicativa únicamente a través de signos verbales. Al emitir cualquier enunciado, se producen también signos paralingüísticos y kinésicos. Es lo que Poyatos (1994 a)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

denomina como “estructura triple básica” y que consiste en que toda comunicación humana se realiza poniendo en funcionamiento, al menos, signos de tres sistemas distintos, el lenguaje, el paralenguaje y la kinésica. El sistema paralingüístico está formado por las cualidades y los modificadores fónicos (tono, timbre, intensidad de la voz); algunas reacciones fisiológicas o emocionales (la risa, el suspiro, el grito, la tos, el bostezo, el llanto, el estornudo, etc.); elementos cuasi-léxicos (interjecciones, onomatopeyas, chistidos) y las pausas y silencios efectuados. El sistema kinésico está formado por los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales. Se incluyen los gestos faciales (ojos, boca, labios, cejas, etc.) y los realizados con otras partes del cuerpo (manos, brazos, cabeza, piernas, etc.). Es interesante hacer notar que Cestero (2006, 2014) no distingue entre signos emitidos consciente o inconscientemente, ni tampoco entre intencionales y no intencionales, por lo cual para ella, una reacción incontrolable, como por ejemplo el estornudo o la tos, tienen igualmente valor comunicativo.

Los sistemas secundarios actúan, generalmente, modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos o, independientemente, aportando información socio-cultural. Para definir el sistema proxémico, dice que está conformado por los hábitos relativos al comportamiento y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias que asumen y mantienen los participantes de una interacción. Retoma el sistema de clasificación de las distancias propuesto por Hall (1966): íntima, personal, social y pública.

Acerca del sistema cronémico, afirma que se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano en tanto actor social. Distingue, siguiendo a Poyatos (1975), tres tipos: el tiempo conceptual, el tiempo social y el tiempo interactivo. Dentro del tiempo conceptual se incluye la valoración que se le asigna al tiempo en cada cultura (si es un elemento valioso o no, la puntualidad e impuntualidad, la tardanza o demora aceptables, etc.); las formas de medir el tiempo y lo que eso implica (un momento, un rato, una eternidad); y la incidencia del tiempo en las actividades humanas (si existe planificación o no, si se realiza una o más actividades al mismo tiempo, etc.). El tiempo social regula el manejo del mismo en la realización de actividades sociales:

duración de una entrevista, de una reunión de trabajo, de una visita, así como también de la estructuración de los momentos apropiados para actividades diarias como almorzar, merendar, cenar, etc. El tiempo interactivo se relaciona con la duración de los signos de los diferentes sistemas que tienen valor informativo en la interacción: la mayor o menor duración de algunas palabras, gestos o de las pausas, con las connotaciones que conllevan; el aumento de velocidad en la emisión de un enunciado (que puede disminuir su efecto crítico o corrector); la mayor duración de un abrazo o un beso (que comunica al destinatario el cariño especial que por él se siente), etc. (Cestero 1999, 2006).

Su propuesta didáctica en relación con este tema consiste en elaborar inventarios de signos no verbales característicos de cada cultura para poder ser enseñados en la clase, como si determinado gesto en sí mismo estuviera relacionado con una función/significado específico. No hay, más allá de esto, una propuesta de cómo aplicarlo a la enseñanza de ELSE ni de cómo integrar los diferentes sistemas de signos no verbales a las herramientas didácticas utilizadas en la enseñanza de una L2.

El planteo de Cestero puede resultar, por otra parte, contradictorio. A pesar de que afirma que “es únicamente en la combinación de los significados o valores de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado” (Cestero 2006: 64), cuando describe las diferentes funciones que pueden cumplir los sistemas no verbales destaca: a) añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo; b) comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal; c) subsanar deficiencias verbales. Esto hace pensar, que considera, en realidad, que los sistemas no verbales actúan en un plano de significación paralelo al del sistema verbal que puede reemplazarlo o modificarlo en ciertas situaciones, pero no en tanto elementos que conforman un significado global multimodal.

2.5 Conclusiones

En este capítulo definimos los alcances del término “multimodal”, en líneas generales, desde diferentes puntos de vista teóricos y metodológicos. Mencionamos las características particulares y las diferencias de tres enfoques principales: el de la semiótica

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

social, el del análisis del discurso sistémico funcional y el del análisis multimodal interaccional.

El enfoque que servirá de base para nuestra investigación es el del análisis multimodal interaccional (Norris 2004, 2009), del que adoptamos y adaptamos algunos de sus postulados en función de la metodología de trabajo que detallaremos en el capítulo siguiente. Este enfoque toma como unidad de análisis la interacción, y manifiesta interés en dar cuenta de cómo se combinan los diferentes modos en un intercambio comunicativo, para construir los significados en forma conjunta y en determinar su funcionamiento en cada situación en particular. En su afán de no ahondar en ninguno de los modos en particular, sin embargo, aporta herramientas que resultan insuficientes, desde nuestro punto de vista, para hacer un análisis detallado de cada una de las acciones que componen la interacción, en especial de las acciones verbales. Si bien compartimos la posición de que no son las únicas, en el caso de la enseñanza de una lengua resultan fundamentales, por lo cual complementaremos el análisis de este tipo de acciones con algunas de las categorías desarrolladas por la gramática sistémico-funcional (Halliday y Matthiessen 2004).⁸⁷ En relación con el análisis del modo gestual y proxémico, adoptamos las clasificaciones de Kendon (2004) y McNeill (2005, 2006) y de Hall (1966), respectivamente. Para distinguir las funciones de la mirada en la interacción, seguimos el planteo de Norris (2004) y utilizamos las categorías propuestas por Kendon (1967).

En nuestro breve repaso por las aplicaciones de los conceptos multimodales a la enseñanza de L2, observamos que el modo que recibió mayor atención -en tanto principal complemento del lenguaje verbal- es el gestual. La mayoría de las propuestas revisadas se centra en la instancia de producción de los gestos, es decir, en determinar cómo enseñar a realizar determinados gestos para cumplir determinadas funciones en la interacción, sin detenerse en analizar el proceso de negociación que eso implica en cada situación en particular. En esta investigación nos apartamos de esa postura y entendemos la importancia de analizar la función y la contribución de cada recurso semiótico a la construcción del significado interaccional de cada situación en particular.

⁸⁷ Véase capítulo III en esta tesis.

En el capítulo siguiente, correspondiente a la segunda parte, presentamos la metodología de análisis aplicada a nuestro corpus, tomando los conceptos de las teorías expuestas que nos resultan más afines e incorporando otros.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA, CORPUS DE ANÁLISIS Y PROPUESTA DE APLICACIÓN

Capítulo III

Marco teórico-metodológico y corpus de análisis

3.1 Introducción

Este capítulo tiene como objetivo describir la metodología de trabajo y los fundamentos teóricos que adoptamos para la composición y análisis del corpus y para definir y caracterizar nuestra unidad de análisis: la interacción conversacional. En primer lugar, presentamos la hipótesis de trabajo que dio inicio a esta investigación. En segundo lugar, damos cuenta del proceso de conformación del corpus: fundamentamos la elección del cine como fuente de interacciones conversacionales apropiadas para el análisis propuesto, explicamos sus principales características y explicitamos los criterios metodológicos aplicados para su transcripción y análisis. En tercer lugar, caracterizamos la interacción conversacional como unidad de análisis y los conceptos asociados a ésta. Argumentamos en favor de la adopción de una perspectiva multimodal para su abordaje y hacemos hincapié en las ventajas que presenta para su aplicación a la enseñanza de ELSE. Por último, presentamos un ejemplo que nos permite mostrar en la práctica gran parte de lo expuesto teóricamente.

3.2 Hipótesis de trabajo

La indireccionalidad, en tanto fenómeno discursivo, es un rasgo que permite caracterizar, a partir de una escala gradual, las estrategias discursivas (Gumperz 1982 a; Menéndez 2009, 2012) que emplean los participantes de toda interacción conversacional durante el proceso de negociación de los significados. Cuanto mayor es el grado de indireccionalidad que define a una estrategia discursiva, resulta más amplio el abanico de negociación de interpretaciones posibles.

Cuando alguno de los participantes de la interacción es hablante de ELSE, su percepción de la indireccionalidad difiere con respecto a la de los hablantes de español

como L1, ya sea porque desconocen muchas de las convencionalizaciones socioculturales de uso del español en situaciones específicas, o bien porque intentan transferir a la L2 algunas de las estrategias de negociación de significados que utilizan en su lengua materna. Esto da lugar a la ocurrencia de malentendidos frecuentes en la comunicación intercultural. Por lo tanto, el objetivo de esta tesis es dar cuenta de una serie de estrategias discursivas utilizadas por los hablantes para realizar ciertas acciones comunicativas (véase apartado 3.3.1) en la conversación, clasificarlas según su grado de indireccionalidad y plantear una propuesta para su inclusión en la enseñanza de ELSE.

3.3 Criterios metodológicos y composición del corpus

La metodología que aplicamos es de tipo interpretativa y de análisis cualitativo de los datos (Strauss y Corbin 2002; Vasilachis 2006). Consideramos que adoptar una aproximación cualitativa a los textos⁸⁸ es la forma adecuada para abordar los procesos de construcción y negociación de los significados como procesos sociales y culturales. Éstos no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales ni de leyes universales, sino que se realizan en el marco de la interacción mediante la participación de actores sociales con intenciones, actitudes y creencias particulares. En ese sentido, en lugar de definir *a priori* las estrategias discursivas que nos proponíamos analizar y clasificar según su grado de indireccionalidad, partimos de las muestras de lenguaje en uso que teníamos para observar y seleccionar qué tipo de acciones comunicativas eran las que resultaban más recurrentes entre los participantes de las interacciones con las que contábamos. Nuestro interés estuvo puesto en interpretar y explicar el conjunto de estrategias que son empleadas por ellos al realizar dichas acciones (véase apartado 3.3.1) y caracterizarlas según sus grados de indireccionalidad.

⁸⁸ Adoptamos el concepto de texto que propone Halliday (1985:10):

“We can define text, in the simplest way perhaps, by saying that is language that is functional. By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences that I might put up on the blackboard [...]. So any instance of living language that is playing some part in a context of situation, we shall call a text. It may be either spoken or written, or indeed in any other medium of expression that we like to think of.”

3.3.1 El cine como fuente del corpus

La elección y delimitación de un corpus de análisis constituye uno de los primeros pasos en la toma de decisiones teórico-metodológicas de una investigación. En esta tesis, el corpus está conformado por interacciones conversacionales cara a cara, de corta duración, extraídas de seis películas argentinas producidas y estrenadas en los últimos quince años: *El hombre de al lado* (Cohn y Duprat 2009), *El secreto de sus ojos* (Campanella 2009), *Historias mínimas* (Sorín 2002), *Nueve reinas* (Bielinsky 2000), *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013) y *Un cuento chino* (Borensztein 2011).

La decisión de trabajar con interacciones extraídas de estas películas argentinas se fundamenta en el hecho de que el cine, en tanto vehiculizador de contenidos lingüísticos y culturales, constituye un medio eficaz para contar con situaciones de lenguaje en uso que nos permiten ver no sólo cómo interactúan los recursos multimodales que las personas utilizan para comunicarse, sino también su efectiva contextualización dentro de situaciones definidas que están enmarcadas en una cultura particular. Dado que esta investigación tiene un fin didáctico de aplicación a la enseñanza de ELSE, es importante contar con textos de estas características, ya que constituyen, por un lado, una muestra representativa de la variedad de lengua que se quiere enseñar, y por otro, la contextualización ya definida de esos textos. El trabajo con material fílmico cinematográfico para relevar los recursos multimodales utilizados en los intercambios comunicativos se apoya, además, en investigaciones previas que han demostrado el grado de autenticidad y espontaneidad que presentan las escenas representadas en los textos fílmicos contemporáneos en comparación con instancias de interacciones orales reales (Taylor 2004).

En relación con el análisis de textos con un fin didáctico, existen diferentes posibilidades de abordarlos (Halliday y Matthiessen 2004: 4): analizarlos como *artefactos* (preguntarse por qué determinado texto significa lo que significa en función de su interpretación dentro de un sistema de valores determinado), adoptar la perspectiva de considerarlos como *especímenes* (poner el énfasis en determinar qué revelan los textos acerca del sistema lingüístico en el cual están escritos o hablados), o plantear la complementariedad de ambas perspectivas.

En el caso particular del trabajo con películas para la enseñanza de una L2, utilizar un material fílmico (película, serie, corto, miniserie, etc.) como corpus de análisis en tanto artefacto consiste en analizar cómo confluyen, por ejemplo, la música, el ritmo, las acciones verbales, gestuales, la posición de la cámara, la escena, los colores y la disposición de los objetos y los personajes en la conformación de un significado multimodal que trasciende la situación comunicativa representada en sí misma y da cuenta de un producto cultural e ideológico complejo (Baldry y Thibault 2006; Lacanna 2012). En este sentido, analizar las situaciones comunicativas desde la perspectiva de artefacto, implicaría un análisis de su composición artística, de su inscripción en determinada tradición y géneros cinematográficos, del carácter de sus personajes y de su relación con los valores sociales, culturales e ideológicos de un determinado grupo, sector social o comunidad lingüística, en relación con el sub-género fílmico en el que se inscribe (publicidad, propaganda política, cine, etc.). Este es el principal uso que se le ha dado al material fílmico en su aplicación para la enseñanza de L2, en donde el objetivo que predomina en el diseño de las actividades es, mayormente, presentar, debatir o poner en cuestión los contenidos culturales o ideológicos representados⁸⁹: por ejemplo, el desarrollo de una cena familiar, las relaciones interpersonales entre amigos, el análisis de un momento histórico determinado, etc.

Halliday y Matthiessen (2004) señalan que existe, también, la posibilidad de analizar un texto en tanto espécimen. En ese caso, el objetivo sería obtener muestras de lenguaje en uso para analizar fenómenos lingüísticos particulares de una lengua. Es decir, al considerar el texto en tanto espécimen -en este caso nos referimos especialmente al texto cinematográfico-, su carácter ficcional y su composición artística pasan a un segundo plano, para concentrarnos exclusivamente en el intercambio comunicativo que se desarrolla entre los participantes y los diversos recursos multimodales que éstos emplean para negociar los significados interaccionales. De esta manera, las interacciones que son extraídas de las películas funcionan como “representaciones” de situaciones de uso reales del lenguaje, lo cual posibilita mostrar cómo funciona el sistema del lenguaje en situaciones particulares, restringidas por características contextuales específicas. Este segundo enfoque, que permite

⁸⁹ Ver a modo de ejemplo los materiales desarrollados por la *Film in Language Teaching Association* (FILTA) para la enseñanza del árabe, chino, inglés, francés, alemán, italiano, español y urdu a través del cine. Disponible en <http://www.filta.org.uk/>

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

dar cuenta, por ejemplo, de las posibles variantes en la realización de una acción comunicativa, o las diferentes funciones pragmáticas que puede cumplir una misma forma verbal de acuerdo a la situación de uso y a su combinación con otros recursos semióticos, no ha sido lo suficientemente explotado en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELSE.

Siguiendo a Halliday y Matthiessen (2004: 5), sostenemos que la complementariedad de ambos aspectos resulta necesaria para el abordaje de cualquier texto y, aun más, cuando se trata de aplicarlos para la enseñanza de una L2. La mayoría de las herramientas didácticas que utilizan textos cinematográficos adoptan, sin embargo, la perspectiva de analizarlos como artefactos: toman como unidad de análisis la película en sí misma, plantean el análisis de la temática, el perfil de los personajes, se pone el énfasis en la historia que se narra, etc. Los contenidos lingüísticos que se trabajan, la mayoría de las veces, se limitan al aprendizaje de vocabulario relacionado con los campos semánticos que se derivan de la historia que narra el film o a completar consignas gramaticales que buscan reforzar estructuras ya aprendidas (como la expresión del gusto, la opinión, la argumentación). Las actividades que surgen de este tipo de perspectiva de abordaje del texto no constituyen una novedad y gozan de una larga trayectoria. Sin embargo, el abordaje de los textos de estas características en tanto espécimen no es frecuente y no se observa su aplicación en las propuestas de actividades en los materiales didácticos consultados⁹⁰.

En esta tesis, presentamos una propuesta de análisis que resulta novedosa porque plantea hacer un recorte de determinadas situaciones comunicativas y analizarlas en tanto espécimen de la lengua que se pretende enseñar. Esto no implica desdeñar las otras propuestas, sino por el contrario, presentar una alternativa para sumarla a las ya existentes y promover, de este modo, un análisis complementario del texto fílmico, como artefacto y como espécimen. La selección de las películas se realizó, entonces, teniendo en cuenta la variedad de géneros y temáticas abordadas (para su abordaje en tanto artefacto), así como también el repertorio que ofrecen en relación con el fenómeno lingüístico que se pretende

⁹⁰ Tómese como excepción la guía de actividades *Idiomas en corto* (2008). Disponible en <http://filtacommunity.ning.com/page/spanish-study-guides>.

analizar: los grados de indireccionalidad en la negociación de significados interaccionales en la conversación cara a cara (para su abordaje en tanto espécimen).

El hombre de al lado es una comedia dramática que expone el desarrollo de un conflicto entre vecinos, dejando ver cómo operan los prejuicios y los estereotipos en la caracterización y modos de actuar y relacionarse de los personajes, que pertenecen a estratos sociales bien diferenciados. *El secreto de sus ojos* es un drama que se construye sobre una trama que combina la investigación de un crimen y el desarrollo de la historia de un amor prohibido entre los protagonistas, en una época particularmente significativa para la historia argentina. *Historias mínimas* es la única que transcurre fuera de la ciudad de Buenos Aires y narra, en tono de comedia mezclada con el drama, cómo sus protagonistas - a los que llegamos a conocer en detalle- van en búsqueda de lograr un objetivo que desde otra óptica podría resultar pequeño, pero que para ellos resulta sumamente significativo. *Nueve reinas* es una comedia de enredos policial que presenta una sucesión de situaciones en las que se construye el estereotipo del porteño y se accede a un amplio repertorio de ejemplos de lunfardo. *Tesis sobre un homicidio* narra la historia de un crimen ocurrido en el estacionamiento de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y la obsesión por descubrir al asesino, por parte de un profesor que construye como principal sospechoso a uno de sus estudiantes recién llegado de España. *Un cuento chino* es un drama que cruza las historias de vida de un argentino, afectado por su participación en la Guerra de Malvinas cuando era un adolescente, y un hombre de nacionalidad china que, también golpeado por la tragedia, llega a Buenos Aires en búsqueda de su tío.

En cuanto a las acciones comunicativas seleccionadas para el análisis de los textos en tanto especímenes, elegimos trabajar con las secuencias de saludos (véase apartado 3.3.1.1) y con las que denominamos como acciones de influencia sobre el interlocutor, dentro de las que se incluyen los pedidos, órdenes, propuestas, sugerencias e invitaciones (véase apartado 3.3.1.2). Esta elección se debe a que en la mayoría de las interacciones se registra, al menos, una de estas secuencias de acciones y que pudimos observar cierta recurrencia en las estrategias utilizadas para realizarlas.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

3.3.1.1 Secuencias de saludo

La acción de saludar a alguien, ya sea en forma inicial o como respuesta a un saludo previo, es una de las más habituales y repetidas a lo largo del día por la mayoría de las personas que interactúan con otras. A pesar de que, a simple vista, realizar este tipo de acciones no implicaría un grado alto de dificultad para los estudiantes de ELSE, no siempre es así. El registro (Halliday 1978a: 46) que se mantiene durante las clases -así como también el que suele aparecer representado en los manuales- no coincide, la gran mayoría de las veces, con el de los encuentros informales a los que los alumnos se enfrentan en el desarrollo de sus actividades cotidianas. En los libros, generalmente aparecen las fórmulas más tradicionales del saludo (“hola”, “buen día”, “buenas noches”, etc.) y se obvian otras variantes típicas del registro informal o coloquial (“¿qué hacés?”) que son, sin embargo, muy frecuentes en los encuentros cara a cara. Los saludos forman parte de las normas de cortesía, sin embargo, la elección de una u otra forma de realizarlos entre las diferentes opciones que existen pueden relacionarse con la intención de comunicar diferentes significados en diversos contextos. Para ejemplificar algunas de las estrategias (Gumperz 1982a; Menéndez 2009) empleadas en la acción de saludar y responder al saludo, sus funciones en la interacción y los grados de indireccionalidad que representan, analizaremos seis secuencias de saludo representadas en escenas seleccionadas de nuestro corpus.

3.3.1.2 Secuencias de acciones de influencia

Las acciones que implican ejercer algún tipo de influencia sobre el interlocutor para conseguir que éste realice una acción determinada, están también estrechamente relacionadas con las pautas socio-culturales de uso de la lengua en una comunidad lingüística particular. Es decir, si una persona tiene la intención de pedirle a otra que haga algo -en el caso específico de uso del español rioplatense-, es esperable que utilice una estrategia de indireccionalidad convencionalizada (como por ejemplo, el uso de una unidad de entonación interrogativa con el verbo modal *poder* en presente del modo indicativo o condicional simple + el proceso principal en infinitivo). Sin embargo, en otras comunidades lingüísticas, como en la polaca, el uso de una fórmula similar se interpretaría como una

falta de respeto hacia las habilidades del oyente, y la opción preferida para realizar la acción sería, por el contrario, la menos indirecta.⁹¹

Otro aspecto a tener en cuenta es que el rasgo que distingue un pedido de una orden no es estrictamente lingüístico, sino que se encuentra relacionado con las características de la configuración contextual de la situación. En líneas generales, lo que diferencia un pedido de una orden o mandato es que, en estos últimos, quien realiza la acción está, o considera estar, en posición de superioridad sobre su interlocutor y, por lo tanto, espera ser obedecido. A esto se le suma, en muchas ocasiones, que el cumplimiento de una orden -a diferencia de lo que ocurre con la mayoría de los pedidos- no obtenga como contraparte un acto de agradecimiento, ni tenga como corolario el agregado de “por favor” al ser realizada. La forma paradigmática, en español, de realizar lingüísticamente una orden es a través de la segunda persona de un proceso verbal en modo imperativo.

Un pedido, en cambio, define la relación en términos de no superioridad -aunque ésta realmente exista-, y deja una mayor posibilidad de rechazo a realizar lo que se pide. Por esto último, además, es esperable que su aceptación sea agradecida. Los pedidos también pueden expresarse a través del modo imperativo, siempre que la relación entre los participantes sea lo suficientemente cercana y el pedido no requiera un esfuerzo mayor (“Pasame el lápiz”, dicho por un estudiante a otro en una clase, por ejemplo). Tanto en el caso de los pedidos como en el de las órdenes, las acciones están orientadas en beneficio del participante que las realiza, por lo tanto, analizaremos los ejemplos correspondientes bajo el apartado “Acciones favorables para el actor”.

Sin embargo, no siempre que se realiza una acción de influencia sobre otra persona se expresa en términos de un beneficio propio. Muchas veces, es el destinatario el que se construye como beneficiario de la acción. En esos casos, en español, el uso del modo imperativo (como por ejemplo: “Usá mi auto mañana, yo puedo viajar en colectivo”) recibe una valoración positiva y es la forma que resulta más esperable cuando la intención comunicativa del actor es realizar un ofrecimiento. En situaciones como ésta, hablamos del uso del *imperativo de cortesía*, que si bien se propone influir sobre alguien, no lo hace en beneficio propio sino del otro. Este uso estratégico del modo imperativo, que puede resultar

⁹¹ Wierzbicka (1981) señala que utilizar ese tipo de fórmula en polaco sería interpretado como un insulto, porque estaría poniendo en duda la capacidad de la persona para realizar la acción requerida.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

obvia para cualquier hablante de español L1, genera, frecuentemente, muchas dificultades entre los estudiantes de ELSE, dado que en muchas comunidades lingüísticas, el uso del modo imperativo representa descortesía o imposición de autoridad en la mayoría de las configuraciones contextuales. En el capítulo IV, analizamos los ejemplos seleccionados para ejemplificar este tipo de acciones y otras similares bajo el apartado “Acciones favorables para el destinatario”. Dentro de éstas incluimos las sugerencias, ofrecimientos e invitaciones.

Por último, dado que las secuencias de influencia, tanto las favorables al actor como al destinatario, implican la intención comunicativa (Gumperz 1981, 1996, 2000; Kecskes 2013) de que el otro participante realice determinada acción, analizamos también el uso estratégico de las acciones de aceptación y rechazo que utilizan los participantes como respuesta a ellas.

3.3.2 Metodología de trabajo

El trabajo con material audiovisual cinematográfico acarrea varios desafíos e implicaciones técnicas, teóricas y metodológicas importantes que se relacionan con las características particulares que presentan los textos de esa naturaleza. Por ejemplo, la utilización de programas de edición de video y de transcripción audiovisual, la adopción de un criterio para delimitar las escenas -que no siempre coincide con el adoptado por el realizador de la película-, y la modalidad adoptada para transcribir los textos, respetando el carácter multimodal de los mismos. Teniendo en cuenta estos aspectos, la metodología aplicada para la composición del corpus y su posterior análisis fue la siguiente:

En primer lugar, procedimos al visionado completo de cada una de las películas a través de una computadora. Utilizamos un reproductor de video de licencia de distribución gratuita (VLC Media Player)⁹² que nos permitió pausar y retomar la proyección cada vez que fue necesario. Complementamos esta tarea con la toma de notas sobre posibles temas de interés general que surgían del desarrollo de la trama de cada película, identificamos

⁹² VLC es un reproductor multimedia libre y de código abierto multiplataforma y un *framework* que reproduce la mayoría de archivos multimedia, así como DVD, CD, VCD y diversos protocolos de transmisión. Diseñado por *Made by Argon* y registrado por la organización sin fines de lucro *VideoLan*. Disponible en <http://www.videolan.org/vlc/>

algunas composiciones estereotípicas de los personajes y dimos cuenta de variantes de registro (Halliday 1978a) en los usos del lenguaje.

En segundo lugar, realizamos un nuevo visionado de las películas con el objetivo de seleccionar situaciones de interacción conversacional en base a dos criterios definidos. Primero, que cada situación conformara una unidad de sentido en sí misma, es decir, que pudiera interpretarse como texto, aun sin conocer el contenido total de la unidad mayor de la que fue extraído (la película completa). Las interacciones elegidas debían poder entenderse, en primera instancia, sin necesidad de recuperar referencias puntuales del argumento de la película que no estuvieran presentes en la escena seleccionada. Segundo, que fueran representativas del fenómeno que nos proponemos analizar: los diferentes grados de indireccionalidad en la negociación de significados interaccionales. A medida que íbamos seleccionando las escenas, tomamos nota del tiempo exacto del comienzo y final de cada una de ellas y las describimos brevemente. Obtuvimos como resultado una muestra preliminar de sesenta situaciones de interacciones conversacionales.

En tercer lugar, procedimos a realizar el recorte de las escenas seleccionadas. Para esta tarea utilizamos un programa de edición de video de distribución gratuita (AVS Video Editor)⁹³ que nos permitió cargar la película y buscar las escenas según los tiempos que teníamos registrados, cortarlas y guardarlas en formato compatible con nuestro reproductor de video. Agrupamos las escenas correspondientes a cada película en una carpeta con su respectivo nombre.

En cuarto lugar, realizamos un visionado por escena para hacer la descripción de su configuración contextual (véase apartado 3.4.1.2). De ese modo, pudimos dar cuenta de los recursos multimodales que los participantes de cada interacción utilizan para construir y negociar significados interaccionales, analizar la naturaleza de las relaciones interpersonales establecidas entre ellos (distancia social, roles jerárquicos asumidos) y ponerlos en relación con algunos elementos estructurales de la conversación, como por ejemplo, la organización de los turnos conversacionales y las secuencias de acciones y reacciones realizadas (véase apartado 3.4.1.1). En una primera instancia, identificamos

⁹³ AVS Video Editor soporta los formatos de video principales. Edita y guarda archivos de video en los códecs AVI, VOB, MP4, DVD, WMV, etc. Registrado por *Online Media Technologies*, U.K. Disponible en <http://www.avs4you.com/es/AVS-Video-Editor.aspx>

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

cuáles eran las acciones comunicativas que se repetían en la mayoría de las escenas del corpus y las estrategias (Gumperz 1982a; Menéndez 2009) más recurrentes asociadas a ellas. Al finalizar esa tarea, obtuvimos dos grandes grupos para clasificarlas: secuencias de saludo y secuencias de acciones de influencia (véase apartado 3.3.1). En una segunda instancia, las clasificamos según la aparición de fenómenos que pudieran ejemplificar diferentes grados de indireccionalidad en la negociación de significados interaccionales (véase el capítulo IV para una mayor especificación del concepto). Los resultados del análisis parcial nos llevaron a la siguiente conclusión: los ejemplos del grado 0 (véase apartado 4.2.1.1) se corresponden con las formas paradigmáticas de realizar las acciones comunicativas mencionadas y son los que menos inconvenientes generan para negociar significados interaccionales porque se relacionan con una IP⁹⁴. Los ejemplos del grado 1 (véase apartado 4.2.1.2) y del grado 2 (véase apartado 4.2.1.3), en cambio, se relacionan con una IC⁹⁵ y una IE⁹⁶, respectivamente, y demandan la realización de procesos inferenciales más complejos, lo que puede llevar a la generación de malentendidos. Por otra parte, observamos que mientras las estrategias de grado 1 permitían hacer una sistematización y agruparlas en relación con el tipo de acción comunicativa a la que se encontraban asociadas (saludar, pedir, ordenar, invitar, rechazar, etc.), las del grado 2 no lo hacían. Por lo tanto, dado el objetivo didáctico propuesto para su aplicación a ELSE, decidimos que centraríamos nuestro análisis en los ejemplos de estrategias de grado 1 y apelaríamos a los otros dos para efectuar un análisis comparativo y poder establecer características y diferencias entre cada uno de ellos. Con estos nuevos datos obtenidos realizamos una reducción definitiva del corpus -cuya extensión hasta el momento se tornaba excesiva- que quedó conformado por veinte interacciones.

⁹⁴ El concepto de *interpretación situada primaria* (IP) se relaciona con el de interpretación por defecto (Leech 1983) o preferida (Levinson 2000). Según Leech (1983: 33), “las ilocuciones más directas son simplemente aquellas en las que, en ausencia de evidencia contraria, aplicaríamos la hipótesis pragmática más común, es decir, lo que podemos denominar interpretación por defecto.”

⁹⁵ Una *interpretación situada convencionalizada* (IC) implica que, además de tener un conocimiento del idioma español -de su léxico, su gramática y su sintaxis- es necesario conocer las pautas de uso socio-culturales (Gumperz 1982a) que señalan que determinada acción verbal o de otra naturaleza constituye una estrategia o forma parte de una estrategia relacionada típicamente con la realización de una acción comunicativa específica.

⁹⁶ Con *interpretación situada estratégica* (IE) nos referimos al uso estrategias discursivas que no se encuentran convencionalizadas ni lingüística ni socio-culturalmente, sino que son creadas originalmente por un participante con un fin interaccional específico en una situación también específica.

En quinto lugar, procedimos a realizar la transcripción de cada interacción. Para esta tarea utilizamos un programa de análisis audiovisual especializado (Transana)⁹⁷ que habilita dos ventanas simultáneas y posibilita correr el archivo de video y transcribir a la vez, señalando en una línea de tiempo la correspondencia entre captura de imagen y la acción transcripta de los participantes. Luego, con el programa de edición obtuvimos las capturas de las imágenes correspondientes a cada uno de los tiempos indicados y los agregamos al esquema de transcripción. Para realizar dicho esquema, adaptamos una simbología de transcripción multimodal (Dubois 1991; Payrató 1995) que nos permite relevar la combinación estratégica de recursos semióticos multimodales en las interacciones y establecer una correspondencia entre texto escrito e imagen. La unidad mínima en la que se segmentaron las interacciones es el fotograma (véase apartado 3.5).

Como sexto y último paso, realizamos el análisis de las interacciones, cuyo desarrollo y resultados se presentan en el capítulo IV de esta tesis.

3.4 Unidad de análisis: la interacción conversacional

La decisión de trabajar con la interacción conversacional como unidad de análisis se funda en el hecho de que es considerada como una forma significativa de lenguaje usada universalmente (Levinson 1983: 43), es el escenario canónico para el discurso en todas las sociedades humanas (Levelt 1989). Sin embargo, a pesar de su universalidad, esta forma primordial de comunicación posee características específicas que se relacionan con las pautas de uso particulares de cada comunidad lingüística.

Entendemos la interacción conversacional -en tanto texto (Halliday 1985:10)- como una práctica discursiva en la que dos o más participantes colaboran activamente en la producción de turnos de habla (Schegloff y Sacks 1973; Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) en los que, de manera alternada, hablan, escuchan y realizan acciones a través de la mirada, la postura u otras señales no verbales (Gumperz 1996: 378). Denominamos participante (Goodwin 1981) a cada uno de los sujetos sociales que se involucra en una conversación.

⁹⁷ Transana es un programa para el análisis cualitativo de textos, imágenes, audio y video. Es desarrollado y mantenido por David Woods en el Wisconsin Center for Education Research, en la Universidad de Wisconsin-Madison.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Es importante destacar que cuando dos o más participantes entablan una conversación, no solo entran en juego sus habilidades lingüísticas, sino también sus conocimientos de las pautas socio-culturales y de las características propias del entorno situacional en el cual ésta se está llevando a cabo. El logro efectivo del propósito comunicativo de los participantes depende, en gran parte, del dominio de estrategias para negociar los significados durante el proceso de la interacción. El proceso de negociación no se realiza de manera automática, sino que implica la realización de inferencias conversacionales (Grice 1975, 1989; Gumperz 1982a, 1996) que pueden ser confirmadas o rechazadas de acuerdo a cómo sean evaluadas en el desarrollo del intercambio (Gumperz 1996:380).

En esta tesis entendemos la inferencia conversacional (Gumperz 1982a: 153) como el o los procesos de interpretación situada que realizan los participantes de un intercambio y mediante los cuales evalúan las intenciones de los otros y en los que basan sus propias respuestas.

3.4.1 Criterio adoptado para el análisis de las interacciones

Para realizar el análisis de las interacciones y definir cuáles son los componentes relevantes a la perspectiva adoptada en esta investigación, tomamos algunos conceptos estructurales básicos del análisis de la conversación (Schegloff y Sacks 1973; Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) con los aportes realizados por la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982 a y b, 1996, 2000, 2003) y la pragmática (Kecskes 2008, 2010; Levinson 1983), para reinterpretarlos a partir de la propuesta de la multimodalidad interaccional (Norris 2004, 2006, 2009, 2011).

3.4.1.1 Estructura de la interacción conversacional

Desde una perspectiva etnometodológica del análisis de la conversación, Sacks, Schegloff y Jefferson (1973, 1974) analizan la organización de los *turnos* conversacionales. La sucesión de dos turnos de hablantes distintos, ligados por una relación de predictibilidad

conforman un *par adyacente*⁹⁸. Esta unidad se define como una secuencia de dos emisiones que son (1) adyacentes -es decir sucesivas-, (2) producidas por hablantes diferentes, (3) ordenadas en primera parte y segunda parte, y (4) específicas, porque a una primera parte determinada le corresponde una -o varias dentro de un rango de segundas partes- también determinada (por ejemplo, una oferta requiere una aceptación o un rechazo). Su forma prototípica es la del par pregunta/respuesta (otros tipos propuestos son los de saludo/saludo, invitación/aceptación-rechazo, afirmación/acuerdo-desacuerdo, acusación/admisión-negación, pedido/aceptación-rechazo, etc.).

Levinson (1983: 306-307) propone hacerle una modificación a esa definición e introduce la noción de *pertinencia condicional*, para reemplazar a la de adyacencia, y la de *preferencia*. La primera se da cuando, dada la parte inicial del par, la respuesta inmediata es relevante y predecible. Es decir, lo que liga la primera con la segunda parte no es un criterio estructural o de buena formación de frases, como si a una pregunta le correspondiera cualquier respuesta, sino que esa respuesta debe estar relacionada con el cumplimiento de determinadas expectativas que genera esa pregunta.

El criterio de preferencia complementa el anterior y se refiere a que no todas las potenciales segundas partes de un par adyacente tienen el mismo estatus. Hay alternativas de respuesta preferidas y despreferidas⁹⁹. En un par adyacente de invitación, por ejemplo, la respuesta preferida será una de aceptación, en cambio, un rechazo será considerado como despreferido. Los turnos preferidos se definen, además, como no marcados -en el sentido lingüístico del término- porque constituyen una realización simple, rápida y directa del turno. Los turnos despreferidos son, en cambio, marcados a través de diferentes recursos. Algunas de las formas habituales para marcar un turno despreferido pueden ser: un breve tiempo de retraso en la respuesta, la inclusión del prefacio “bueno”, la complejidad o extensión de la emisión verbal, una entonación particular, la realización de un gesto, etc. (Levinson 1983: 307-308).

⁹⁸ “A basic rule of adjacency pair operation is: given the recognizable production of a first part, on its first possible completion its speaker should stop and a next speaker should start and produce a second pair part from the pair type the first is recognizably a member of.” (Schegloff, E. y Sacks, H. 1973:239)

⁹⁹ Levinson (1983:307) aclara que este concepto no es psicológico, en el sentido de que no se refiere a preferencias individuales de los hablantes u oyentes, sino a un principio de aplicación generalizada.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En los casos en los que la respuesta preferida no es inmediata, el primer participante puede realizar sucesivos intentos para tratar de modificar la postura de su interlocutor. Como consecuencia, se generan estructuras ampliadas que dan lugar a las *secuencias*. Una secuencia puede estar compuesta por un único par adyacente o por más de uno.

En esta tesis, adoptamos los conceptos de par adyacente y de secuencia propuestos por Levinson (1983) y diremos que cada *turno* se realiza a través de *acciones* preferidas o despreferidas. Utilizamos el término *acción* para referirnos a todo acto relevante interaccionalmente (Kendon 1992: 327-328) realizado por los participantes, ya sea a través del modo verbal, del modo gestual, del modo proxémico, de la mirada, de la postura o de su confluencia. Con el calificativo de relevante queremos diferenciar las acciones que los participantes realizan de manera intencional (véase apartado 3.4.1.4) para negociar significados, de aquellas que muchas veces se realizan sin intención comunicativa: reacciones fisiológicas como rascarse la cabeza, toser, emitir un quejido de dolor, etc.

Como mencionamos anteriormente, la interacción es un fenómeno complejo que incluye el comportamiento verbal y también lo que tradicionalmente ha sido definido como comportamiento no verbal (gestos, miradas, movimientos, proxemia, postura, etc). En esta tesis, nos referimos a los recursos semióticos agrupados en ambos tipos de comportamiento como *recursos multimodales*. Partimos, entonces, de la noción de configuración multimodal propuesta por Norris (2009) para analizar cómo se combinan los recursos pertenecientes a los diferentes modos utilizados por un actor social para negociar significados en una interacción determinada.

La interacción es, además, una secuencia o un conjunto de secuencias de acciones y reacciones que son interdependientes entre sí. Acción y reacción no son, en ese sentido, dos acciones que están arbitrariamente conectadas y formalmente distinguidas por su posición en la secuencia. Son, funcionalmente, diferentes tipos de acción, en el sentido de que la acción es un movimiento inicial mientras que la reacción se genera como respuesta a una acción previa (Gumperz 1996). Los participantes son, entonces, actores sociales que accionan y reaccionan estratégicamente en relación con su caudal de conocimientos previos y con la información contextual provista por la situación, guiados por propósitos comunicativos específicos.

Norris (2004, 2009) reconoce dos niveles de acciones: acciones de nivel mayor (*higher level actions*) y acciones de nivel menor (*lower level actions*). Toda acción de nivel mayor (una conversación, una cena familiar, una reunión de negocios, una clase, etc.) está conformada por cadenas de acciones de nivel menor (cadenas de emisiones verbales, de gestos, de cambios de postura, etc.) que están mediadas por distintos sistemas de representación (modo verbal, modo gestual, modo proxémico, etc.). Esta diferenciación no nos resulta suficiente, metodológicamente, para poder analizar la combinación de los recursos multimodales que los participantes utilizan para realizar acciones que, por un lado, no pertenecen al nivel mayor y que trascienden, a su vez, el nivel menor reconocido por la autora. Por ejemplo, cuando analizamos una conversación (acción de nivel mayor), reconocemos en su inicio la secuencia de saludos. La acción de saludar puede ser realizada a través de una acción^m verbal (*hola*), de una acción gestual (*movimiento con la palma de la mano abierta*) o por ambas simultáneamente. Es decir, el saludo es parte de una acción mayor (la conversación) y se compone por acciones menores.

En consecuencia, agregamos el concepto de acción de nivel intermedio (en adelante acciónⁱ) para referirnos a las acciones que conforman la interacción y que están, a su vez, conformadas por acciones de nivel menor (en adelante acción^m) de diversa naturaleza semiótica. De ese modo, la realización efectiva (estratégica) de una acciónⁱ como la de saludar, puede ser descrita como la combinación de la acción verbal^m de emitir la palabra *hola* en combinación con la acción gestual^m de hacer un movimiento con la mano abierta. Por cuestiones de practicidad metodológica y claridad en la exposición en la transcripción y el análisis de los ejemplos del corpus, utilizaremos la denominación de *acción* cuando nos refiramos a una acciónⁱ y mantendremos el superíndice sólo cuando hagamos referencia a una acción^m. La acción de nivel mayor, en estos casos, será siempre la interacción conversacional.

Para recapitular, entonces, una conversación –analizable en tanto texto- se compone de una o varias secuencias de acciones y reacciones, realizadas a través de acciones^m verbales, acciones^m gestuales, acciones^m posturales, acciones^m proxémicas, etc. Cuando los participantes optan por alguno de estos recursos semióticos -o su combinación- para realizar una acción están, desde ese instante, construyendo significados (Norris 2004, 2009).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

El esquema general de la interacción conversacional quedaría graficado de la siguiente manera:

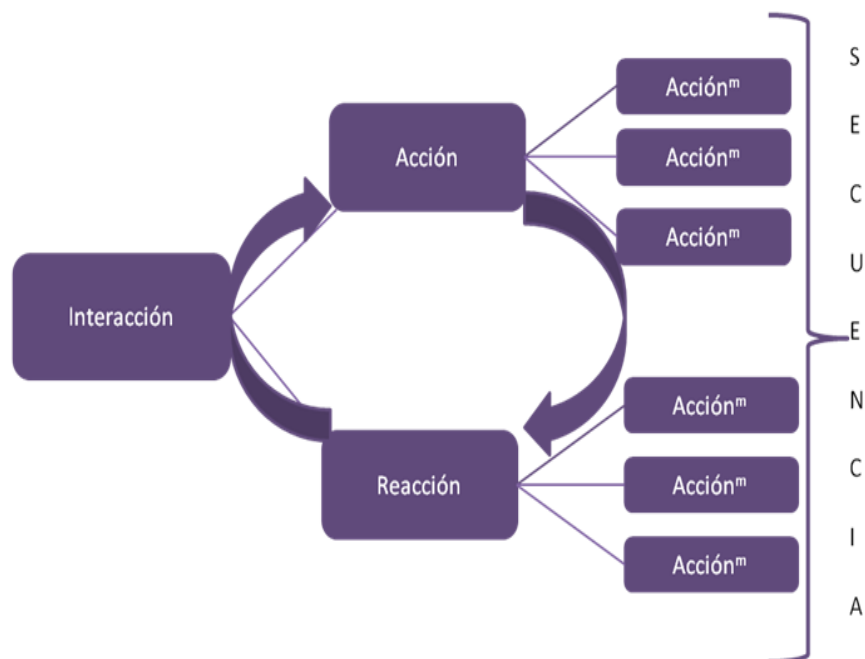


Fig. 4

Es importante aclarar que el término acción se reserva para nombrar el tipo de acto de habla que se realiza, por ejemplo, hablamos de la acción de saludar o de la acción de pedir. La realización concreta de esa acción en el texto por parte de los participantes -la forma específica en la que se realiza el saludo o el pedido- es, en cambio, una acción estratégica o estrategia discursiva.

El proceso de negociación de significados en el marco de una interacción conversacional entendida como texto Halliday (1985:10) se encuentra condicionado, además, por otros factores que no son estructurales, pero que inciden en cualquier situación de lenguaje en uso: la configuración contextual de la situación, la competencia comunicativa de los participantes y sus intenciones comunicativas. A continuación, hacemos una breve presentación de cada uno de ellos en relación con el marco teórico de esta investigación.

3.4.1.2 Configuración contextual de la situación

Toda situación comunicativa se desarrolla en el marco de un contexto que se caracteriza en términos de una naturaleza doble: socio-cultural y cognitiva. Estos dos aspectos del contexto de situación, lejos de ser excluyentes, resultan necesariamente complementarios para llevar a cabo el análisis de las interacciones desde la perspectiva adoptada en esta investigación.

I. Contextualización socio-cultural

Definimos la contextualización socio-cultural como un proceso en el que un texto se relaciona con los procesos sociales que lo enmarcan (Halliday 1978a, 1991). El contexto de situación presenta, desde esta perspectiva, una estructura tripartita que enfatiza la naturaleza del lenguaje como forma de acción social y cuyos componentes son: el campo, el tenor y el modo. El campo del discurso refiere al tipo de acción social que se está desarrollando, con qué propósito está siendo utilizado el lenguaje (contar una historia, hacer una compra, enseñar, etc.). El tenor del discurso refiere a la naturaleza de las relaciones sociales que se establecen entre los participantes involucrados en dicha acción, cómo los individuos están posicionados socialmente unos frente a otros en la medida en que ese posicionamiento influya en la producción y recepción de los mensajes. Podemos definirlos en términos de roles (madre/hijo, vendedor/cliente, profesor/alumno, etc.). La negociación de los significados no sólo implica entender de qué se está hablando, sino también, fundamentalmente, con quién y desde qué posición se está hablando. En ese sentido, la identidad discursiva que asumen o asignan los participantes, el grado de distancia social, el de familiaridad / confianza, el de jerarquía, y cada elección que éstos realizan en el plano interpersonal -todos ellos con un fuerte anclaje sociocultural- condicionan el proceso de negociación.

El modo del discurso refiere a cómo se establece el contacto entre los participantes del evento discursivo (en presencia o en ausencia) e incluye la forma genérica (fábula, intercambio de servicios, clase, etc.).

Cuando las personas se comunican, lo hacen de manera que lo que intentan expresar se adecue al contexto de situación en el que están interactuando, pero, al mismo tiempo, las acciones que éstos realizan crean la situación y el marco socio-cultural en el que se

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

desarrolla la misma. Actuar y hablar de una manera particular constituye las situaciones, y a su vez, éstas se asocian con determinados usos del lenguaje en términos de registro (Halliday 1978a; Halliday y Hasan 1985). En este sentido, no hay una estructura prefijada de situaciones, sino que los hablantes en tanto miembros de una comunidad lingüística disponen de un potencial de opciones que recrean y resignifican, de acuerdo a las características particulares del contexto, cada vez que participan de un intercambio comunicativo.

II. Contextualización cognitiva

La contextualización de una situación supone también el desarrollo de procesos cognitivos a través de los cuales los conocimientos previos, culturales y sociales se actualizan y forman parte de los procesos interpretativos que se desarrollan durante el transcurso de una interacción. Gumperz (1992: 230) define el término contextualización como:

“el uso que los hablantes y oyentes hacen de los signos verbales y no verbales, para relacionar lo que se dice en cada momento y lugar con el conocimiento adquirido a través de la experiencia pasada, con el fin de recuperar los supuestos en los que deben apoyarse para mantener el compromiso conversacional y evaluar la intención comunicativa.”¹⁰⁰

De este modo, se enfatiza la importancia de las inferencias conversacionales (Gumperz 1982a, 1996, 2000) que los participantes realizan en el contexto del intercambio, en relación a lo que se dice y a cómo eso es interpretado. Dado que el carácter de éstas no es asertivo, sino hipotético y tentativo, para ser validadas deben apoyarse en un caudal de supuestos previos, de un “conocimiento de mundo” que se reinterpreta en cada intercambio conversacional de manera interactiva y se construye, por lo tanto, también socialmente.

Estos conocimientos de mundo deben relacionarse indefectiblemente con la configuración socio-cultural de la situación comunicativa y sus parámetros contextuales específicos para negociar los significados interaccionales en términos de las intenciones comunicativas y los fines pragmáticos de los participantes. Desde esa perspectiva, las

¹⁰⁰ “I use the term “contextualization” to refer to speaker’s and listener’s use of verbal and nonverbal signs to relate what is said at any one time and in any one place to knowledge acquired through past experience, in order to retrieve the presuppositions they must rely on to maintain conversational involvement and assess what is intended.”

dimensiones social e individual no se contraponen, sino que resultan indisociables. Siempre que hagamos referencia al contexto de situación de las interacciones, tendremos en consideración esta doble naturaleza.

3.4.1.3 Competencia comunicativa

El concepto original de competencia comunicativa (Hymes 1966) surge del campo de la etnografía del habla y retoma de manera crítica la definición de competencia lingüística (“el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua”) aportado por la gramática generativa (Chomsky 1965: 6). Este último excluía de su alcance el uso efectivo del lenguaje en situaciones reales. Hymes (1972, 1974), por el contrario, destaca la importancia de los diferentes componentes de una situación de comunicación¹⁰¹ y sostiene que

“un niño normal no adquiere solamente el conocimiento gramatical de las oraciones, sino también el apropiado. Él o ella adquiere competencia acerca de cuándo hablar, cuándo no y también sobre qué hablar con quién, cuándo, dónde y de qué manera. En resumen, un niño se vuelve capaz de realizar un repertorio de actos de habla, de formar parte de eventos de habla y de evaluar su realización por parte de otros.”¹⁰²

Más tarde, Gumperz (1981: 154), aplica específicamente el concepto al análisis interaccional y propone redefinirlo como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y las convenciones comunicativas vinculadas a éstas que los hablantes deben poseer para iniciar y sostener el compromiso conversacional”. Esta reformulación, en términos

¹⁰¹ Los desglosa a través del acrónimo SPEAKING, en el que cada letra representa un componente de la situación:

S etting and scene
P articipants
E nds
A ct sequence
K ey
I nstrumentalities
N orms
G enre

¹⁰² “(...) a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others.” (Hymes 1972: 277)

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

generales, es la que adoptamos como punto de partida para aplicarla luego al concepto de competencia comunicativa aplicada a ELSE (véase 3.4.1.5.1).

3.4.1.4 Intención comunicativa

En esta investigación, restringimos el alcance del término *intención* exclusivamente a los límites de la situación comunicativa en la que interactúan los participantes y a los propósitos pragmático/comunicativos que tienen y surgen a partir de ella. Con ese propósito, la definición de intención que propone el enfoque pragmático socio-cognitivo (Kecskes 2008, 2010).

Dicho enfoque sostiene que existe una relación dialéctica entre una intención *a priori* (basada en una experiencia individual previa del participante) y una intención emergente (basada en el contexto situacional real en el que transcurre la interacción). Todas las personas somos seres individuales y sociales al mismo tiempo, por lo tanto, la producción y comprensión del lenguaje involucra ambos aspectos. La intención se concibe, entonces, como un fenómeno dinámico y cambiante que posee dos facetas que están siempre presentes: por un lado, una dimensión individual que es la que da inicio a la conversación (intención inicial), y por otro, una dimensión social, que emerge y es co-construida durante el flujo dinámico de la interacción (intención emergente). Una intención comunicativa inicial puede ser modificada más de una vez de acuerdo al curso que tome la conversación y a los fines pragmáticos de sus participantes. De este modo, las intenciones comunicativas emergentes (Kecskes 2013) en la interacción son generadas a partir de una reacción del participante (destinatario) a determinada acción -o acciones previas- de su interlocutor (actor).

La propiedad básica que convierte a la intención en un elemento central de la comunicación, en este sentido, es su funcionalidad (Kecskes 2013): siempre hay un objetivo y/o un motivo por el que nos comunicamos. Sin intención comunicativa no habría necesidad de iniciar una comunicación y sería difícil dotar de sentido a dicha acción social. Los participantes son actores sociales que accionan y reaccionan en relación con su caudal de conocimientos previos y con la información contextual provista por la situación, guiados por propósitos comunicativos específicos. En esta tesis, el concepto de intención se

relaciona con lo que los participantes intentan hacer en términos pragmático/comunicativos en el marco de una interacción conversacional específica.

El objetivo no consiste en describir cuáles son sus estados mentales reales, hecho que resultaría imposible, sino, por el contrario, analizar las acciones y reacciones (verbales, gestuales, posturales, etc.) de los participantes, que son los únicos datos accesibles que nos permiten construir una interpretación posible de sus intenciones comunicativas (Gumperz 1981, 1996, 2000).

Adoptar esta posición nos permite evadir algunos de los cuestionamientos que se le hicieron a la teoría griceana del significado del hablante en relación con la intención. Cuando Grice (1969: 161) define el significado del hablante (no convencional) por oposición al significado de la oración (convencional)¹⁰³, con el primero hace referencia, en realidad, a la reconstrucción que hace el oyente para intentar determinar cuál fue la intención del hablante. Lo que constituye el significado del hablante, según Grice, no tiene una relación necesaria con lo que significa la emisión de las palabras sino con el hecho de que el oyente interprete cuál fue la intención del hablante al emitir las.¹⁰⁴

Desde nuestro punto de vista, lo que se obtiene, en esos casos, es una reconstrucción del significado desde la perspectiva del oyente. Sin embargo, esa reconstrucción no tiene por qué coincidir necesariamente con la intención del hablante, por el hecho de que los contextos cognitivos y las experiencias previas de ambos son diferentes. Es así que, si bien los hablantes tienen autoridad sobre lo que implican, no pueden controlar completamente lo que infieren conversacionalmente sus oyentes. La proposición que construye el hablante no será exactamente igual a la que reconstruya el oyente, porque los interlocutores son

¹⁰³ “One might suggest that a full specification of sentence meaning (for indicative sentences) involves reference to the fact that the indicative form conventionally signifies an intention on the part of the utterer to induce a belief; but that it may well be the case that the speaker’s meaning does not coincide with the meaning of the sentence he utters.”

¹⁰⁴ “Consider just one example. I have been listening to a French lesson being given to the small daughter of a friend. I noticed that she thinks that a certain sentence in French means “Help yourself to a piece of cake”, though in fact it means something quite different. When there is some cake in the vicinity, I address to her this French sentence, and as I intended, she helps herself. I intended her to think (and to think that I intended her to think) that the sentence uttered by me meant “Help yourself to some cake”; and I would say that the fact that the sentence meant, and was known by me to mean something quite different is no obstacle to *my* having meant something by my utterance (namely, that she was to have some cake).” (Grice 1969: 162-63) El subrayado pertenece al autor.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

individuos con diferentes predisposiciones cognitivas, diferentes propósitos, diferentes experiencias previas y diferentes historias de uso de las mismas palabras y expresiones.

Kecskes (2013: 31) presenta, como ejemplo, el siguiente fragmento de una conversación entre un hombre (Roy) y una mujer (Susi) que mantienen una relación de pareja:

Roy: ¿Te pasa algo, Susi?

Susi: Estoy bien, Roy.

Roy: Te habría creído si no hubieras dicho “Roy”.

Susi: BUENO, BUENO, basta...¹⁰⁵

Desde nuestro punto de vista, no es importante determinar si Susi tuvo la intención real de insinuarle a Roy que había algo que le molestaba o si simplemente se trató de una interpretación por parte de Roy de la emisión de Susi. Lo que importa es que ambos significados, y tal vez otros, están siendo negociados en el marco del intercambio en función de los recursos que los participantes utilizan para expresar sus intenciones comunicativas en ese contexto y en función también de sus contextos cognitivos particulares.

Cuando nos refiramos a la intención comunicativa de los participantes de las interacciones analizadas en nuestro corpus será en términos interpretativos e hipotéticos (Gumperz 1996). Los datos con los que contamos son las acciones que realizan y que podemos observar en el marco del intercambio comunicativo. A partir del análisis del encadenamiento de esas acciones y sus reacciones, ambas de naturaleza multimodal, hacemos una interpretación posible de la intención comunicativa que las puede haber generado y sus consecuencias en términos de negociación de los significados.

3.4.1.5 Conceptos de la interacción conversacional aplicados a ELSE

Más allá de la probable universalidad que puede existir en la producción de determinados fenómenos pragmáticos, tales como las implicaturas, junto a los diferentes

¹⁰⁵ *Roy: Is there something wrong, Susie?*

Susie: I'm fine, Roy.

Roy: I would have believed you if hadn't said “Roy”.

Susie: OK, OK, just stop...

grados de indireccionalidad que permiten caracterizarlas (Levinson 1983; Thomas 1995), y la existencia de universales de uso subyacentes a todas las lenguas, tales como por ejemplo, la construcción de expresiones de cortesía (Brown y Levinson 1987), hay también diferencias significativas, tanto en los aspectos más convencionales, como en sus modos y restricciones de uso socio-culturales específicos.

Los hablantes que se encuentran en proceso de aprendizaje y desarrollo de una L2 no son del todo conscientes sobre ese aspecto y eso lleva a que en una gran cantidad de situaciones, incluso en las que se pretende cumplir funciones básicas, se produzcan episodios de malentendidos que surgen de la presunción del estudiante de que una acción en la lengua meta tendrá las mismas implicaturas, presupuestos, fuerza ilocucionaria y usos conversacionales que alguna construcción análoga de su L1 (Levinson 1983:376). Denominamos este tipo de fenómenos como una *transferencia pragmática*¹⁰⁶.

Entendemos que una transferencia pragmática se produce cuando un hablante traduce una emisión de su L1, de manera directa a la L2, intentando asignarle la misma función pragmático-comunicativa. Es usual, por ejemplo, que ante una pregunta del tipo: “¿Te sirvo un café o un té?” o “¿Preferís que cenemos afuera esta noche?”, los angloparlantes respondan “No me importa” -como traducción de “I don’t mind”, que en inglés funciona como una forma cortés de cederle al otro la opción de elegir sin imponerse con la intención de actuar amablemente. El efecto que se produce es, por el contrario, uno completamente diferente, ya que quien recibe esa respuesta tiende a interpretarla como grosera. El desconocimiento de algunas opciones de respuesta preferida en español -como “Me da lo mismo” o “Lo que vos quieras”- que resultan muy comunes para un hablante L1¹⁰⁷ de nuestra comunidad lingüística, los lleva a hacer una transferencia pragmática desde el inglés que no logra representar su intención comunicativa. Esto apunta a la importancia de tener en claro que la enseñanza de una L2 implica promover en los

¹⁰⁶ Optamos por utilizar esta terminología en lugar de la de interferencia pragmática, propuesta por Escandell Vidal (1995, 1996) o la de falla pragmática, propuesta por Thomas (1983), dado que no concebimos que sea una interferencia o una falla lo que origina el mal entendido, sino una estrategia de transferencia que el hablante utiliza cuando desconoce la forma de expresar en la lengua meta su intención comunicativa.

¹⁰⁷ Estamos pensando en un hablante que ha completado el desarrollo lingüístico del español y el proceso de socialización en nuestra comunidad lingüística.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

estudiantes el desarrollo de una *competencia comunicativa* (Gumperz 1981) en la lengua meta y no restringirse únicamente a incrementar su competencia gramatical.

3.4.1.5.1 La competencia comunicativa en la enseñanza de L2

La idea de que los hablantes deben tener un conocimiento que exceda el de las reglas de correcta formación de estructuras lingüísticas para considerarse competentes en una lengua ha sido adoptada por la mayoría de los autores e investigadores en el ámbito de la enseñanza de L2 a partir de los años ochenta, con el surgimiento del enfoque comunicativo¹⁰⁸. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras toma los aportes de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (Halliday 1960, 1978a, 1978b), la sociolingüística estadounidense (Hymes 1972, 1974; Gumperz 1972, 1981; Labov 1972) y la corriente filosófica de la pragmática (Austin 1962; Searle 1969; 1975).

Uno de los conceptos centrales de este enfoque es el del desarrollo de la competencia comunicativa en la L2. El esquema desarrollado por Canale y Swain (1980) y reformulado por Canale (1983) toma como referencia la definición de Hymes (1972) y la adapta para su aplicación al modelo de enseñanza de una L2. Distingue cuatro subcompetencias que la integran:

1. **Competencia gramatical:** se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones; como tal, la competencia gramatical será una preocupación importante para cualquier programa de segundas lenguas.
2. **Competencia sociolingüística:** se ocupa de establecer en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como: la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. La adecuación de los enunciados está relacionada con la adecuación del

¹⁰⁸ En el capítulo V de esta tesis ampliamos sus características y alcances más específicos.

significado y la adecuación de la forma. La adecuación del significado se relaciona con el hecho de cómo determinadas funciones comunicativas (por ejemplo, ordenar, quejarse e invitar), actitudes (incluyendo la cortesía y la formalidad) e ideas son juzgadas como características de una situación dada. Por ejemplo, será generalmente inadecuado que un camarero de un restaurante ordene al cliente pedir un plato con independencia de la forma en que la frase y la función comunicativa (una orden) se expresen gramaticalmente. La adecuación de la forma trata de la medida en que un significado dado (incluidas funciones comunicativas, actitudes y proposiciones/ideas) se representa por medio de una forma verbal y/o no verbal que es característica en un contexto sociolingüístico. Por ejemplo, un camarero que intentara tomar nota cortésmente en un restaurante de categoría estaría usando una forma gramatical inadecuada si le preguntara a un cliente: *Che, ¿qué tienen ganas de comer hoy vos y tu chica?*

3. **Competencia discursiva:** está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto coherente, hablado o escrito, en diferentes géneros. Por “género” se entiende el tipo de texto: por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial y un conjunto de instrucciones representan diferentes géneros. La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión implica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilitan la interpretación de un texto. Por ejemplo, el uso de mecanismos de cohesión como pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones y estructuras paralelas sirve para establecer conexiones entre frases individuales y para indicar cómo un grupo de frases ha de entenderse como un texto (por ejemplo, lógica o cronológicamente). La coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados (literales, comunicativos, actitudinales) en un texto. Por ejemplo, si un participante le dice a otro: *Está sonando el teléfono* y el otro responde: *Me estoy bañando*, es posible asignarle coherencia por el hecho de que se interpreta comunicativamente la primera emisión como un pedido de responder el teléfono y la segunda como una excusa por la cual no se puede realizar ese pedido.
4. **Competencia estratégica:** se compone del dominio de las estrategias de

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones principalmente: (a) compensar los fallos en la comunicación debido a condiciones limitadoras en la comunicación real (por ejemplo, la incapacidad momentánea para recordar una idea o una forma gramatical) o la insuficiente competencia en una o más de las otras áreas de competencia comunicativa; y (b) favorecer la efectividad de la comunicación (hablar de forma lenta y baja deliberadamente con una intención retórica). Por ejemplo, cuando uno no recuerda una forma gramatical concreta, una estrategia compensatoria que puede usarse es la paráfrasis.

Este modelo de competencia comunicativa y, principalmente el hecho de desglosarla en cuatro subcompetencias por separado, no da cuenta, sin embargo, de la complejidad que supone la interrelación entre ellas a la hora de planificar actividades didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en una L2/LE. Otra de las críticas que se le ha hecho a este modelo es que si bien se incluyen componentes socioculturales dentro de la competencia sociolingüística, son considerados por los autores como posteriores a los aspectos gramaticales en la enseñanza de la lengua (Van Ek 1984). En ese sentido, Van Ek (1984) destaca que la competencia sociocultural debe ser considerada como un componente más y de igual importancia que los otros dentro de la competencia comunicativa.

Por otra parte, si bien se menciona la importancia de otros sistemas semióticos (comunicación no-verbal), el lenguaje verbal figura siempre en posición central en relación con éstos. Cuando se describe la competencia estratégica, por ejemplo, se plantean dos escenarios posibles en los que el hablante puede tener que recurrir a este tipo de competencia y ambos se relacionan con situaciones en las que se carece de la competencia gramatical para poder expresarse. Desde nuestro punto de vista, no siempre es así, el componente estratégico de la competencia de un hablante se relaciona con la capacidad de elegir entre los diferentes recursos de los que éste dispone, en una situación determinada, para llevar a cabo de manera exitosa una acción comunicativa. El hecho de que recurra a diferentes sistemas semióticos, o bien, a una combinación entre ellos no implica, necesariamente, el desconocimiento de una forma verbal o estructura gramatical específica.

En relación con lo anterior, nos parece adecuada la reformulación del concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972) que presenta Spielmann (2013) para la enseñanza de L2, en la que resalta que “la competencia comunicativa no existe en tanto tal como una noción global, sino en tanto la suma de elementos dinámicos en relación de influencia mutua y de correspondencia”.¹⁰⁹

En primer lugar, señala que el componente lingüístico forma parte de un sub-componente más amplio al que se denomina competencia semiótica, en la que se incluyen otros sistemas de significado, como el gestual y el proxémico. Spielmann (2013) aclara que si bien el lenguaje verbal figura en un lugar destacado dentro de la competencia semiótica, eso se debe a que presenta posibilidades combinatorias ilimitadas, sin embargo, no significa que en todos los casos constituya el sistema más eficaz para significar.

En segundo lugar, postula que el componente pragmático-discursivo no es una competencia en sí misma, como ocurría en el modelo de Canale (1983), sino que resulta de la interacción de la sub-competencia lingüística con la competencia socio-cultural y la estratégica. Es decir, queda señalada la diferencia entre el conocimiento lingüístico (léxico, sintáctico, morfológico, semántico, fonológico, prosódico) y la puesta en uso de ese conocimiento en situaciones concretas (pragmático-discursivo).

En tercer lugar, a diferencia de la propuesta de Canale (1983), la competencia estratégica se define como la capacidad de elegir y de disponer de los diversos componentes y sub-competencias para lograr la máxima eficacia en un propósito. En esta definición no se relaciona lo estratégico con una falla o falta en la competencia lingüística.

Con respecto a la competencia socio-cultural, señala que consiste en explotar el conocimiento de los códigos culturales y sociales, ya sean lingüísticos o no. Incluye dentro de ésta a la sub-competencia referencial, que es el conocimiento de ciertos lugares, hechos históricos y símbolos compartidos por la mayoría de los miembros de un grupo social.

Para finalizar, Spielmann (2013) señala que la competencia comunicativa de un hablante de L2 no debe entenderse en términos absolutos, sino graduales, y en relación con diferentes situaciones de uso. En ese sentido, es posible que un mismo estudiante presente

¹⁰⁹ “La compétence communicative, notion englobante, n'existe pas en tant que telle, mais en tant que somme d'éléments dynamiques en relation d'influence mutuelle et qui se recourent.”

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

un nivel de competencia alto en el marco de un contexto académico, que como todos posee su especificidad y su propia lógica, y uno mucho más bajo cuando se desempeña en un contexto extraacadémico. El error más frecuente consiste en creer que opera automáticamente un fenómeno de transferencia y que a fuerza de hacer ejercicios y actividades de gramática y vocabulario, el estudiante va a poder desenvolverse satisfactoriamente en la realización de acciones comunicativas fuera del aula.

Un ejemplo muy frecuente que ilustra un caso de este tipo es la dificultad que plantean los estudiantes para realizar acciones muy básicas, como puede ser responder a un saludo en la calle o hacer un pedido en un local de comidas. Un porcentaje elevado de estudiantes de ELSE angloparlantes -aun con un nivel avanzado de competencia en el contexto académico- afirma, por ejemplo, que experimenta confusión a la hora de tener que pedirle a un mozo algo para tomar o comer en un restaurante, ya que su primer impulso es traducir literalmente la emisión verbal a la que acuden en su L1 (“Can I have a beer?” por “¿Puedo tener una cerveza?”) para cumplir esa función. Fenómenos de transferencia pragmática como éste, que dan lugar a reacciones despreferidas en los hablantes nativos, se multiplican y generan frustración y una autoevaluación negativa por parte de los hablantes de ELSE hacía sí mismos.

Es importante mencionar, también, algunas diferencias importantes que existen en el proceso de contextualización de una situación para un hablante de español como L1 y para un hablante de ELSE. En primer lugar, a diferencia de lo que ocurre con el hablante de español como L1, para el hablante de ELSE, tanto las reglas gramaticales y sintácticas que definen el sistema lingüístico del español, así como también las convenciones de uso lingüísticas y socio-culturales (Gumperz 1982a; Mey 2009), se constituyen en materia de aprendizaje. En segundo lugar, el estudiante de ELSE debe, entre otras cosas, aprender a comportarse como miembro de la cultura. Las instancias de lenguaje en uso representadas en las escenas seleccionadas en nuestro corpus de análisis aportan ejemplos a partir de los cuales es posible inferir cuáles son los fines comunicativos de los participantes al utilizar determinados recursos para la construcción de sus estrategias discursivas. Así también, permite evaluar las reacciones de sus interlocutores y los efectos pragmáticos que se producen. Esto facilita que los estudiantes estén familiarizados con ciertos usos del

lenguaje a los que probablemente se vean expuestos por el hecho de participar en situaciones de características similares.

Considerando todo lo expuesto anteriormente, es importante poder mostrar, a través del análisis de interacciones previamente seleccionadas y claramente contextualizadas, la variedad de recursos que los participantes utilizan para negociar significados en la interacción en situaciones comunicativas determinadas, especialmente cuando las estrategias discursivas utilizadas presentan un grado de indireccionalidad mayor a 0.

3.4.1.6 Modos comunicativos analizados en las interacciones

Seguimos a Norris (2004) en su afirmación de que uno de los desafíos para el análisis de la interacción multimodal es que los diferentes modos comunicativos -el lenguaje verbal, la gestualidad, la mirada, la proxemia y la postura- están estructurados significativamente de diferentes formas y requieren, por lo tanto, un abordaje específico para cada uno de ellos.

3.4.1.6.1 Modo verbal

Denominamos acción^m verbal a toda emisión de sonidos articulados con una entonación determinada (declarativa, interrogativa o imperativa) que los participantes realizan en el marco de la interacción conversacional y también a los sonidos inarticulados que realizan a través del aparato fónico que se consideren relevantes en términos de construcción de significados interaccionales. Es decir, el sonido que es producto de una reacción fisiológica (como estornudar o toser) no se considera acción^m verbal, excepto en el caso de que se le pueda atribuir cierta intencionalidad comunicativa al hecho de producirlo en determinado momento de la conversación. Por ejemplo, cuando se simula un carraspeo para interrumpir el turno conversacional de otro participante, para reclamar su atención, etc. Las acciones^m verbales pueden realizarse, entonces, por unidades de entonación (afirmativa, interrogativa, imperativa) o por la emisión de sonidos inarticulados.

Para la descripción léxico-gramatical de las unidades de entonación, tomaremos algunos de los conceptos de la gramática sistémico-funcional (Halliday 1985; Halliday y Matthiessen 2004). La clasificación de los procesos verbales, siempre que eso resulte

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

relevante en relación con el análisis, se hará según las siguientes definiciones: los *procesos materiales* definen las acciones y acontecimientos que se producen y ocurren en el mundo físico; los *procesos de comportamiento* representan las manifestaciones externas de procesos internos; los *procesos mentales* definen las acciones que se producen en el ámbito interior de la consciencia, incluyen imaginaciones, emociones y percepciones; los *procesos verbales* son representaciones simbólicas que se crean en el ámbito de la consciencia y se realizan a través del lenguaje; los *procesos relacionales* relacionan un fragmento de experiencia con otro, identifican, clasifican y caracterizan; los *procesos existenciales* refieren a los fenómenos a los que se les reconoce simplemente su existencia.

Analizaremos también la modalidad (declarativa, interrogativa, imperativa) de todas las acciones^m verbales.

3.4.1.6.2 Modo gestual

Consideramos una acción gestual a todo movimiento realizado en el marco de una interacción conversacional, de manera intencional, ya sea por medio de la cabeza y/o por los miembros superiores e inferiores. Adoptamos la clasificación de McNeill (2005) para diferenciar los gestos emblema (convencionalizados) de los gestos enmarcados por el habla y las gesticulaciones (de carácter idiosincrático) y para dar cuenta de qué tipo de función cumplen en una interacción específica: icónica, metafórica, deíctica o rítmica (véase apartado 2.2.2 en esta tesis).

3.4.1.6.3 Mirada

Particularmente, nos interesa dar cuenta de cómo la dirección y los cambios de dirección de la mirada contribuyen a la negociación de los significados interaccionales y a cómo permiten gestionar los turnos de habla, seleccionar y ratificar a los participantes (Goodwin 1981). Relevaremos el contacto que se establece -o no- con el/los otro/s participante/s en momentos específicos, la fijación en algún elemento o espacio particular del entorno, y el rol que cumple en la asignación de los turnos conversacionales. Distinguiremos, siguiendo a Kendon (1967), el uso de la mirada con función de monitoreo y con función regulativa/expressiva (véase apartado 2.2.2 en esta tesis), siempre que resulte pertinente al análisis.

3.4.1.6.4 Proxemia

La distancia que un participante adopta en relación con otro/s puede mantenerse o modificarse significativamente varias veces durante el desarrollo de un intercambio comunicativo. En la mayoría de los casos, el grado de cercanía con otro participante, en el marco de una situación específica, responde a patrones socio-culturales que son también específicos de cada cultura y que no se traducen directamente de una a otra.

El grado de cercanía considerado aceptable para mantener una conversación con un colega de trabajo, por ejemplo, puede ser muy diferente según las pautas culturales del uso del espacio proxémico del lugar donde se desarrolle ese intercambio comunicativo. Tomamos como referencia la clasificación que hace Hall (1966) de los cuatro tipos de distancias (íntima, personal, social y pública) para dar cuenta del uso del espacio que realizan los participantes en relación con sus interlocutores y cómo eso contribuye a la negociación de los significados interaccionales.

3.4.1.6.5 Postura

Además de la distancia que se mantiene con las otras personas, también es significativa la posición del cuerpo que se adopta mientras se interactúa. El hecho de estar de frente o de espaldas puede ser un indicador del grado de mayor o menor atención que se le está otorgando al otro. Por otro lado, la disposición de los brazos -abiertos o cerrados- puede indicar una mayor o menor disposición para negociar. Distinguiremos, en este sentido, entre postura abierta y postura cerrada (véase apartado 2.3.3 en esta tesis).

3.5 Criterios de transcripción multimodal de las interacciones

El proceso de transcripción materializa los presupuestos teóricos con los que se aborda el tema de investigación. Lejos de ser un ejercicio simple y mecánico, consistente en describir lo que hacen y dicen los participantes de una interacción, se constituye como la transformación de un evento temporal y multimodal en una representación textual que es radicalmente selectiva y configuradora (Mondada 2008a y b). Al realizar una transcripción, se toman decisiones sobre qué aspectos incluir y cuáles dejar de lado, lo que influye en la práctica interpretativa y en los resultados que se buscan a través del análisis.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Dadas las características específicas que presenta el corpus con el que trabajamos, en esta tesis adoptamos los siguientes criterios para la delimitación, segmentación y transcripción de los textos:

Delimitación

El comienzo está marcado por la aparición en escena de por lo menos uno de los participantes de la interacción conversacional. En algunos casos, el inicio de la conversación coincide con el del texto -la primera acción que se registra es la que da inicio a la interacción- y en otros no -la situación comienza con un solo participante en escena y después se incorpora/n otro/s. El final está señalado por la última acción relevante que realiza alguno de los participantes para completar la secuencia iniciada entre ambos.

Segmentación

La transcripción multimodal presenta como desafío extra la tarea de combinar la descripción del desarrollo del intercambio a través del modo de la imagen (captura de pantalla) y del modo verbal (lenguaje escrito) de manera complementaria. Al realizar la segmentación interna de las interacciones en fotogramas no seguimos un criterio temporal - como por ejemplo, determinar un lapso de tiempo para efectuar los cortes de modo que cada fotograma representara la misma cantidad de tiempo transcurrido- sino pragmático-interaccional. Es decir, nuestro propósito es que cada fotograma represente, como mínimo, una acción^m (verbal, gestual, postural, proxémica, de la mirada) relevante (Kendon 1992) de uno de los participantes intervinientes. En algunos casos, un solo fotograma permite registrar acciones de todos los participantes, en otros, de sólo uno de ellos, y también hay ocasiones en las que la acción se completa en más de un fotograma.

Transcripción

Antes de cada transcripción se presenta una breve descripción contextual de la situación y de los personajes que la conforman. Los recursos propios del género cinematográfico (cambios de plano, posición de enfoque de la cámara, musicalización) que estén relacionados con las decisiones artísticas del director de la película y excedan a la consideración de la situación de interacción en tanto espécimen (Halliday y Matthiessen 2004) no serán considerados para el análisis. Se transcribirán todas las acciones^m realizadas

por los participantes, siempre que se consideren relevantes interaccionalmente. Los participantes serán identificados por una letra mayúscula seguida de un punto, correspondiendo al participante inicial la letra A. y así sucesivamente, según su orden de aparición en la situación.

Simbología de transcripción utilizada

- Tipos entonativos:

Declarativos \
Interrogativos /
Imperativos !
En suspensión -

- Pausas:

Breves |
Medianas ||
Largas (n° de segundos)

- Solapamientos:

= texto del participante A =
= texto del participante B =

- Interrupción o frase inacabada:

texto_

- Alargamiento de un sonido:

texto:

- Intensidad:

Fuerte {(f) texto}
Suave {(s) texto}

- Tono:

Alto {(a) texto}
Bajo {(b) texto}

- Segmento acentuado:

texto

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- Tempo:

Acelerado {(ac) texto}

Lento {(dc) texto}

- Comentarios del transcriptor:

[texto]

- Otros símbolos:

Incomprensible xxx

Dudoso {¿? texto}

Sonido inarticulado “x”

- Movimientos corporales o gestos:

→ inicio del gesto [descripción] ← final del gesto

- Simultaneidad del habla y de los gestos o movimientos de un mismo hablante:

= texto =

= → [descripción del gesto o
movimiento] ← =

- Simultaneidad entre habla y gestos de diferentes hablantes:

A. = texto =

B. = → [descripción del gesto o
movimiento] ← =

- Mirada:

---- a nombre del destinatario

- Sincronización texto e imagen:

Texto
Imagen
{ fotograma n° }

- En la imagen



para señalar la
dirección de los movimientos
o gestos



para señalar la
dirección de la mirada

3.6 Ejemplo de transcripción

A modo de ejemplo, presentamos una de las interacciones que conforman nuestro corpus con el objetivo de dar cuenta, en esta instancia, únicamente del método de transcripción utilizado que aplicamos para el análisis de todas las interacciones. El análisis completo de este mismo intercambio se desarrolla en el capítulo IV de esta tesis.

La interacción corresponde a una escena tomada de la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011). Tiene diecinueve segundos de duración y permite mostrar cómo se desarrolla la secuencia de saludo en un encuentro informal entre dos personas que se conocen. Los participantes son: Roberto (A.), un hombre de mediana edad que se dirige hacia un puesto de flores ubicado en la calle, en las cercanías del cementerio de Chacarita, y Gladys (B.), una mujer que trabaja como vendedora en el lugar.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

[A. está cruzando la calle y se frota las manos una con otra mientras avanza]



{fotograma 1}

A. ----a B.
= →[le sonrío] ← =



{fotograma 2}

B. =ho:la robertito\=
=--- a las flores y después a A.=
= → [le extiende un ramo de flores] ← =
A. ---- a B. y después a las flores



{fotogramas 3 y 4}

A.= qué hacés gladys/=
=--- al ramo de flores y después a B.=
B.= bien\ y vos:/=
=----a las flores=



{fotogramas 5 y 6}

A. =bien bien\ vos/=
=--- a las flores=
B. ---a las flores y después a A.
bien\
→ [sonríe] ←



{fotogramas 7 y 8}

A. → [baja la mirada y busca el dinero en su bolsillo] ←
B. =--- al dinero=
=→ [sonríe] ←=



{fotograma 9}

A. =está fresco\ no/=
=--- a B.=
B. =un poco\
=--- a A.=



{fotograma 10}

B. =chau papi\ hasta el sábado\
= --- a A.=
A.={ (b) chau\
=--- a B.=



{fotograma 11}

A. =chau\ {(b) gracias gracias\}= [A. se va]

=---- al costado=

B. =--- a las flores=



{fotograma 12}



{fotograma 13}

Lo que nos interesa mostrar es cómo un esquema de transcripción como éste resulta ventajoso para observar las formas en las que se combinan y complementan los diferentes recursos multimodales en cada acción que realizan los participantes. Como ya fue mencionado en el capítulo II de esta tesis, uno de los principios básicos de la perspectiva multimodal es que cada modo tiene un potencial de significado y un modo de organización específico para construir significados. Siguiendo con esa concepción, creemos que la mejor forma de analizar una interacción es dar cuenta de las acciones que la componen, tanto a través de su descripción verbal, como de las imágenes que las representan. Así, por ejemplo, cuando se hace la descripción -verbalmente- de la dirección o cambios de dirección de la mirada de uno o más de los participantes, es posible marcarlo en la imagen a través del recurso gráfico de la flecha. De esta manera, cada cambio significativo de la mirada se hace evidente y es más sencillo de identificar. Algo similar ocurre cuando se hace referencia a las acciones gestuales. Al intentar explicar un gesto a través del lenguaje verbal, muchas veces se pierde en esa “traducción” parte esencial del significado del que forma parte. Cuando se hace mención a una sonrisa, por ejemplo, se piensa en esa acción en términos generales. Sin embargo, cuando es posible ver de qué modo se realiza la acción de sonreír, cómo se combina con la dirección de la mirada, cuál es la distancia proxémica mantenida con su destinatario, etc., es posible realizar una interpretación más ajustada de los significados que se negocian en la interacción.

El uso del fotograma como unidad mínima de segmentación de las interacciones permite, entonces, poner en relación y mostrarle al lector cómo funcionan los recursos multimodales en la interacción. Hay, sin embargo, un aspecto que queda excluido de este esquema de transcripción: la posibilidad de percibir el sonido y las marcas de entonación.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Este rasgo tampoco es posible de transmitir de manera exacta a través de su descripción verbal. Dado que no contamos, por el momento, con las herramientas tecnológicas necesarias para incluirlo en el texto, adjuntamos a esta tesis un CD con todas las escenas originales que fueron analizadas.

3.7 Conclusiones

Los conceptos desarrollados en este capítulo conforman el marco de referencia teórico y metodológico que utilizamos para realizar el análisis de los ejemplos que componen nuestro corpus. Fundamentamos los criterios seguidos para definir la unidad de análisis y la terminología específica adoptada en función de la perspectiva multimodal y los fines que perseguimos en esta investigación.

El ejemplo de transcripción que presentamos cumple una mera función ilustrativa del procedimiento que aplicamos al resto de las interacciones del corpus, pero de ninguna manera agota ni exhibe la totalidad del análisis, ya que para eso requerimos, en primer lugar, definir claramente los tres grados de indireccionalidad que reconocemos y sus características particulares.

Las características que permiten reconocer a cada uno de ellos serán explicadas y ejemplificadas en el capítulo siguiente, donde también se ejemplifican estrategias que pueden ubicarse en el grado 2 de la escala de indireccionalidad. Sus posibilidades de aplicación a la enseñanza de ELSE serán exploradas en el capítulo V.

Capítulo IV

Los grados de indireccionalidad en la interacción

4.1 Introducción

En este capítulo, presentamos el análisis de interacciones concretas en las que damos cuenta de una serie de estrategias discursivas recurrentes (Gumperz 1982a; Ménendez 2009, 2012) en la realización de acciones comunicativas específicas (saludos, pedidos, órdenes, sugerencias, invitaciones y ofrecimientos) que caracterizamos según su grado de indireccionalidad.

En primer lugar, reconocemos la complejidad que implica abordar los conceptos de direccionalidad e indireccionalidad cuando se intenta interpretar lo que sucede en situaciones de lenguaje en uso. Como mencionamos en la introducción de este trabajo, descartamos analizar la indireccionalidad como opuesta a la direccionalidad. En su lugar, enfocamos el fenómeno en términos graduales. De este modo, planteamos un continuum de indirección a partir de un grado 0 y lo graficamos a través de una *escala de indireccionalidad*. Describimos las características generales asociadas a las estrategias que ubicamos en cada uno de los grados de la escala mencionada y ejemplificamos cada una de ellas con interacciones tomadas del corpus.

En segundo lugar, analizamos el resto de las interacciones que conforman el corpus de esta investigación. Le otorgamos prioridad al análisis de las estrategias que ubicamos en el grado 1 de la escala de indireccionalidad, por ser las que ofrecen una mayor posibilidad de sistematización para la enseñanza de ELSE. Presentamos también algunos ejemplos correspondientes al grado 0 y al grado 2 para poder efectuar comparaciones y establecer las diferencias más significativas entre cada uno de ellos. Por último, ofrecemos un resumen de los resultados obtenidos y exponemos nuestras conclusiones.

4.2 La indireccionalidad en relación con la direccionalidad

Como señalamos anteriormente, uno de los puntos de partida de esta investigación consiste en postular que el concepto de indireccionalidad no es discreto, es decir opositivo, sino gradual. Por lo tanto, sostenemos que no hay estrategias completamente indirectas por oposición a estrategias directas, ni tampoco que los significados resultantes de los procesos de negociación en la interacción pueden clasificarse definitivamente como directos o indirectos. Por el contrario, siempre que trabajemos con instancias de lenguaje en uso, los significados involucrados estarán estrechamente relacionados con el contexto de situación en el que se produzcan, por lo cual, hablar de significados independientes de su contexto de uso sería incurrir en una contradicción teórica. Llevada esta afirmación al extremo podríamos sostener que todo proceso de significación es indirecto.

Si bien acordamos con ese supuesto, en esta tesis abordamos un problema teórico con la finalidad de ofrecer una aplicación práctica para su uso en la enseñanza de ELSE. En el desarrollo de esa actividad, muchas veces es necesario apelar a ciertas abstracciones o idealizaciones -al menos en las instancias iniciales del proceso de enseñanza- para, recién en una instancia posterior, poder elaborar reflexiones lingüísticas más complejas.

Proponemos partir, entonces, de la consideración de que existen estrategias discursivas de *grado 0 de indireccionalidad*, que representaría el nivel mínimo de indireccionalidad que implica la negociación de significados en la interacción. El grado 0 constituye el punto de partida de una escala que contempla, además, un grado 1 y un grado 2.

En las tres instancias mencionadas, la negociación de los significados se realiza en términos de lo que definimos como una *interpretación situada* –en estrecha relación con la configuración contextual de la situación particular en el que se realiza- que presentará diferentes características según cuál sea el grado de indireccionalidad de la estrategia con la que se encuentre asociada (véase apartado 4.2.1).

El uso del término *interpretación*, en esta tesis, no refiere únicamente al procesamiento inferencial que realiza el participante destinatario de la acción. Es decir, el participante que es actor, al realizar una acción, está, desde instante, negociando la

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

interpretación con su interlocutor. Por lo tanto los significados interaccionales son siempre co-construidos y dependen de las intervenciones de ambos participantes.

Si bien el abordaje es multimodal, por tratarse de una propuesta de enseñanza de ELSE la descripción de las estrategias y sus grados de indireccionalidad partirán de las acciones^m verbales y su combinación con los otros modos, por ser las primeras las que constituyen la base en la enseñanza de cualquier lengua.

4.2.1 Interpretación situada primaria (IP), interpretación situada convencionalizada (IC) e interpretación situada estratégica (IE).

Como mencionamos en el capítulo anterior, la interacción se define, en líneas generales, como una secuencia o secuencias de acciones y reacciones (véase apartado 3.4.1.1). Cada acción se compone, a su vez, por acciones^m pertenecientes a diferentes modos semióticos, de modo que tenemos acciones^m verbales, acciones^m gestuales, acciones^m posturales y acciones^m proxémicas que, al ser utilizadas como recurso (Halliday 1978a; Menéndez 2010), dan lugar a las acciones y reacciones estratégicas concretas que conforman la interacción.

A continuación presentamos las características de los diferentes tipos de interpretaciones situadas que se asocian con los distintos grados de indireccionalidad propuestos.

4.2.1.1 Interpretaciones situadas primarias (IP)

Denominamos interpretación situada primaria (IP) a la interpretación por defecto (Leech 1983) que tiene una acción^m.¹¹⁰ Por ejemplo, el significado de la acción^m verbal “hola” se interpreta por defecto como un saludo inicial o respuesta a un saludo inicial, por lo tanto, decimos que su IP es la de saludo. O sea, si alguien utiliza estratégicamente la

¹¹⁰ Podemos asociarla, en este sentido, con la definición de *especificación del significado atemporal de una emisión tipo incompleta* (Grice 1969). Véase 1.2.1.2.1 en esta tesis.

unidad de entonación afirmativa “hola” con el fin pragmático de saludar a alguien, sostenemos que está apelando a la IP de esa acción^m verbal.

Si se piensa en el significado de una acción^m gestual, por ejemplo en algún gesto de tipo emblema (Kendon 1988, McNeill 1992, 2005), también podemos referirnos a ellos como acciones^m (gestuales) que se asocian con una IP particular. Por ejemplo, cuando una persona realiza un movimiento lateral con la palma de la mano abierta para saludar a otra. Siguiendo el mismo razonamiento, decimos que el uso de la acción^m verbal “¿Cómo te llamas?” tiene como IP la de preguntarle su nombre a alguien.

Para ejemplificar cómo el uso estratégico de ciertas acciones^m da lugar a estrategias de grado 0 de indireccionalidad en una situación específica, tomamos el fragmento inicial de una escena de la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011). La escena tiene veinticuatro segundos de duración. Transcurre en el interior y el exterior de una ferretería.

Dado que nos interesa mostrar un fenómeno en particular (cómo se negocia la IP de determinadas estrategias en función de la IP de las acciones^m que las conforman), solo transcribiremos las acciones y reacciones estratégicas que se producen entre el vendedor del comercio, de nombre Roberto (A.) y una mujer, Mari (B.) y obviaremos la participación del cliente.

[A. se encuentra en su comercio
atendiendo a un cliente, B. lo mira
a través de la vidriera en la calle]



{fotograma 1}

B. =---a A.=
=> [golpea el vidrio con el dedo] <=
A. -> [gira y ---a B.] <-



{fotograma 2}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. ----a B.=

B. ----a A.=

=> [hace un movimiento con la palma de la mano abierta] <=>



{fotograma 3}

A. ----a B.=

B. = ---a A.=

=> [hace un gesto con la mano señalando hacia ella] <=>



{fotograma 4}

A. ----a B.=

B. ----a A.=

=> [coloca el dedo índice de su mano derecha debajo de la palma de su mano izquierda=> [



{fotograma 5}

A. [sale del negocio]

---a B.



{fotograma 6}

A. ----a B.=

= hola mari\=

B. ----a A.=

= hola roberto\=



{fotograma 7}

La interacción comienza cuando Mari, que está caminando por la calle, se detiene frente a una ferretería y golpea el vidrio del comercio con el objetivo de captar la atención de Roberto, que está adentro. Él reacciona y mira hacia donde está ella. Una vez que hizo

contacto con la mirada de Roberto, Mari lo saluda, moviendo la palma de su mano abierta de frente al hombre. Esa acción^m gestual que realiza Mari puede clasificarse como emblema (McNeill 2005) porque su significado se negocia, emblemáticamente, como un saludo.

Roberto continúa mirándola, entonces ella utiliza estratégicamente otras dos acciones^m gestuales. La primera -haciendo un movimiento rápido con la mano en dirección a su propio cuerpo- para pedirle que vaya hacia donde está ella. La segunda -colocando el dedo índice por debajo de la palma de la otra mano- para comunicarle que solo le demandará un minuto de su tiempo. Cada una de estas dos acciones^m gestuales se utilizan estratégicamente, por defecto, para realizar las acciones comunicativas descritas, por lo tanto, podemos decir que tienen, al igual que la acción del saludo anterior, una IP fácilmente reconocible.

Cuando Roberto sale al encuentro con la mujer, ambos realizan la acción de saludarse, combinando estratégicamente el contacto con la mirada del otro y realizando la unidad de entonación afirmativa *hola*\, que es también una acción^m verbal para saludar a otra persona, según su IP.

Siguiendo este razonamiento, sostenemos que las acciones estratégicas realizadas por estos participantes se ubican en el grado 0 de la escala de indireccionalidad porque todas las acciones^m que las conforman (ya sean verbales, gestuales, de la mirada), al igual que su combinación, promueven una IP.

Las estrategias de grado 0 de indireccionalidad presentan, entonces, las siguientes características generales:

- Están asociadas con una IP, la que constituye su interpretación por defecto. Esto ocurre porque, tanto las acciones^m que las conforman, como el resultado de la combinación entre ellas, es decir la acción estratégica realizada, también se interpreta según una IP.
- La intención comunicativa del actor tiende a que su interlocutor interprete su estrategia en función de una IP relevante al contexto de situación.
- La negociación de su significado implica la realización de un proceso inferencial mínimo, que requiere la recuperación de información de tipo léxico-gramatical-sintáctica (en el caso de las acciones^m verbales) y el reconocimiento de los gestos

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

emblema usados (en el caso de las acciones^m gestuales) y su relación con la información contextual de carácter socio-cognitivo.

- La posibilidad de rechazar contextualmente su IP resulta casi nula.

4.2.1.2 Interpretaciones situadas convencionalizadas (IC)

Los significados interaccionales, sin embargo, no siempre son negociados en función de una IP. La acción^m verbal *hola*\, por ejemplo, puede ser usada estratégicamente para cumplir otras funciones y promover interpretaciones que difieren de la antes mencionada. Suele usarse, por ejemplo, cuando se intenta reclamar mayor compromiso conversacional a un interlocutor que no está prestando atención durante una conversación que ya está en curso. En esas situaciones, se realiza la acción^m verbal *hola*\ -generalmente acompañada por un énfasis de entonación y de intensidad de la mirada- no para saludar al otro, sino para hacerle notar que demandamos que nos escuche o nos mire mientras le hablamos.

Otro ejemplo que podemos citar lo constituye el uso frecuente de la acción^m verbal “¿qué hacés?” para saludar a alguien, y no para preguntarle qué actividad o tarea está desarrollando. En un contexto de situación de un encuentro informal entre dos personas, esta estrategia de saludo es un recurso típico de la variedad rioplatense del español y no se registra, en cambio, en la variedad peninsular.

Nos interesa poner énfasis entre las diferentes estrategias posibles para realizar la acción de saludar porque, a diferencia de lo que ocurre con el uso de la acción^m verbal “hola” - que es interpretable como saludo de manera preferida para cualquier hablante de español L1 o L2 con un mínimo conocimiento de la lengua en uso- la acción^m verbal “¿qué hacés?” puede generar algún conflicto de interpretación para los hablantes de español que no estén familiarizados con las pautas socioculturales del español rioplatense, es decir, que no han alcanzado un nivel de inmersión suficiente en esta comunidad lingüística¹¹¹. En esos

¹¹¹ Podemos citar, al respecto, el testimonio de una usuaria (hablante nativa de español, oriunda de Madrid) que participa en un foro de lenguas y hace referencia a esta situación:

Al principio, cuando en Argentina me preguntaban “¿qué tal, cómo andás, qué hacés?”, me sentía obligada a responder: “Pues estoy bien; y mira, justo ahora estaba leyendo tal

casos, no es el desconocimiento de la lengua lo que dificulta la negociación del significado interaccional, sino la falta de familiaridad con las normas socioculturales específicas de uso de una variedad lingüística determinada.

En lugar de hablar de acciones^m que se usan estratégicamente para negociar su significado en base a una IP, hablamos de acciones estratégicas que promueven una *interpretación situada convencionalizada* (IC), relativamente estable de las acciones^m que la conforman, que se encuentra garantizada socioculturalmente por su uso habitual y extendido en una comunidad lingüística determinada (Hymes 1996). Estas estrategias de indireccionalidad se ubican en el *grado 1* de la escala propuesta.

En casos similares, en los que la interpretación está mayormente guiada por las pautas de (des)cortesía¹¹² que rigen en una comunidad lingüística determinada, la activación de la inferencia pragmática para negociar el significado interaccional de estas acciones se realiza de manera inconsciente (Holtgraves 1994, 1998) por los participantes hablantes de español rioplatense como L1. Por pertenecer a esa comunidad lingüística, ellos tienen incorporadas y naturalizadas dichas pautas, por lo tanto, la IC es para ellos la opción preferida en lugar de la IP. Es así que, desde una perspectiva intracultural -entre hablantes de una misma comunidad lingüística- el grado 1 de indireccionalidad puede pasar desapercibido.

Sin embargo, no sucede lo mismo con los hablantes de español rioplatense como L2, quienes, por el probable desconocimiento de las pautas que regulan la (des)cortesía en una comunidad lingüística que no es la propia, apelan como primera opción a la interpretación de la acción según su IP.

Dentro de este grado de indireccionalidad (véase apartado 4.3 para una ejemplificación y caracterización detalladas), se incluyen también algunos giros

cosa, o charlando con no sé quién...”. Hasta que caí en la cuenta de que a ese hilo de preguntas, que terminan con “¿qué hacés?” se responde tranquilamente con un “todo bien”. No te están preguntando “¿qué estás haciendo?”, sino solamente “¿cómo estás?”: curioso, ¿no? Y seguro que hay mil como ésta en todos los países.

(Testimonio recogido de <http://forum.wordreference.com/threads/qu%C3%A9-tal-c%C3%B3mo-and%C3%A1s-qu%C3%A9-hac%C3%A9s.1666582/>).

¹¹² Consideramos, siguiendo a Grainger y Mills (2016), que las acciones de cortesía y de descortesía pertenecen y deben ser analizadas en relación con un único continuum gradual que incluye a ambos tipos en uno y otro extremo.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Idiomáticos y los usos más cristalizados de algunas figuras retóricas (metáforas, comparaciones, hipérboles, ironías, etc.) de uso corriente. En estos casos, se observa que el grado de indesligabilidad (Grice 1975, 1989) de la IC que promueven es aún mayor.

Proponemos, como ejemplo, el siguiente fragmento de la película *El secreto de sus ojos* (Campanella 2009). Tiene diez segundos de duración. Se desarrolla en el interior de una oficina de un juzgado penal. Los participantes son Espósito (A.), empleado del juzgado, Irene (B.), la jueza a cargo y Pablo (C.), otro empleado.

[A., B. y C. están hablando sobre un caso policial en la oficina de B.]



{fotograma 1}

A. ayer me lo encontré a morales en retiro\



{fotograma 2}

A. sabe lo que estaba haciendo/

B. =---a A.=

= me rompieron la bola de cristal\=



{fotograma 3}

En esta situación, el uso estratégico de la acción^m verbal *me rompieron la bola de cristal*, en combinación con la dirección y fijación de la mirada de Irene y su gestualidad, tiene como IC -sumada a una carga irónica que puede ser también materia de análisis- la de constituir una respuesta negativa frente a un pedido de información sobre algún tópico específico.

Ese significado no se negocia, directamente, a partir de la IP de la acción^m verbal de Irene, sino del hecho de que es una unidad de entonación afirmativa usada, típicamente, para promover esa interpretación (“No sé”). Esta IC se deriva de un procesamiento inferencial que podría implicar el desarrollo de una serie de pasos como la siguiente: 1-ante la pregunta de Espósito por el conocimiento sobre la actividad de Morales, Irene responde, mirándolo fijamente y con una mueca irónica, que alguien rompió su bola de cristal; 2-dado que una IP de esa acción^m verbal no resultaría relevante para el intercambio, lo más probable es que requiera de otro tipo de interpretación situada; 3- una bola de cristal se asocia con el objeto que usan las personas que practican artes adivinatorias; 4-si la bola de cristal está rota, no puede cumplir su función; 5-dado que Irene no es una adivina, es probable que esté comparando su situación a la de una adivina sin su bola de cristal; 6-por lo tanto, está intentando comunicarle a Espósito que no puede adivinar qué estaba haciendo Morales en Retiro; 7-si no puede adivinarlo es porque tampoco lo sabe; 8-está intentando decirle que no sabe qué estaba haciendo Morales en Retiro.

A pesar de la cantidad de inferencias que se detallan, por el hecho de ser una “frase hecha” altamente convencionalizada y directamente relacionada con una IC relativamente estable en esta comunidad lingüística, su grado de indireccionalidad resulta casi imperceptible -e inversamente proporcional a su alto grado de indesligabilidad (Grice 1975, 1989)- para hablantes que comparten las mismas pautas lingüísticas y socio-culturales. No necesariamente ocurre lo mismo con los que no las comparten, motivo por el cual pueden originarse situaciones de malentendidos.

4.2.1.3 Interpretaciones situadas estratégicas (IE)

Reconocemos, por último, un tercer grado de indireccionalidad que ubicamos en el número 2 de la escala. A diferencia de lo que ocurre con los ejemplos anteriores, su interpretación situada no está convencionalizada de manera paradigmática -ni lingüística (IP) ni socio-culturalmente (IC)- y no es, por lo tanto, estable. Las estrategias que presentan un grado 2 de indireccionalidad constituyen acciones o reacciones estratégicas realizadas por un sujeto social particular, en un contexto situacional específico, para la consecución de un determinado fin pragmático. En esos casos, para negociar el significado interaccional se

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

requiere la activación de un procesamiento más complejo de inferencias pragmáticas y, la mayoría de las veces, resulta necesaria una actitud ostensiva del actor para hacer evidente el grado de indireccionalidad mayor de la acción y evitar la generación de algún malentendido, ya sea entre hablantes de la misma lengua o no, en la conversación.

En consecuencia, uno de los rasgos que caracterizan a las acciones estratégicas en grado 2 de indireccionalidad es que tienden a ser pragmáticamente marcadas. Cuando nos encontramos frente a alguno de estos casos, la combinación de las acciones^m que las conforman promueve la negociación de los significados en función de lo que llamamos una *interpretación situada estratégica* (IE).

Este último grado de indireccionalidad es el más difícil de describir y ejemplificar, justamente por su carácter idiosincrático y por el nivel de complejidad que representa, ya que a diferencia de los casos de grado 1, no se encuentra asociado a la realización de acciones específicas (saludos, pedidos, etc.) por convencionalización.

Como ejemplo, proponemos analizar una escena de la película *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013). Tiene quince segundos de duración y consiste en una conversación que se desarrolla en el interior de un café de Buenos Aires entre dos participantes que se conocen: Roberto (A.) y Laura (B.).

[A. está sentado en un bar]



{fotograma 1}

B. hola\
A. =----a B.=
=laura\
= ||



{fotograma 2}

A. qué hacés acá/
B. =----a A.= ||
=y alguien tenía que
pagar el alquiler\
=



{fotograma 3}

A. -----a B.= (2)

=> [asiente con la cabeza y sonríe] <=
 cómo estás/

B. -----a A.=

=ah : \=



{fotogramas 5 y 6}

A. -----a B.=

=quer s que hablemos/=

B. -----a A.=

=> [asiente con la cabeza] <=
 =dale\=



{fotogramas 7 y 8}

La interacción comienza cuando Laura se acerca a la mesa en la que se encuentra sentado Roberto y lo saluda a través de una unidad de entonación afirmativa (*hola*). Éste reacciona elevando la mirada hacia ella y pronunciando su nombre. Esto demuestra que ambos se conocen. Hasta acá se observa que las estrategias de ambos participantes pueden ubicarse en el grado 0 de indireccionalidad, es decir, la negociación de significados se da en términos de una IP.

Después de transcurrida una breve pausa, en la que ambos se dirigen mutuamente la mirada, Roberto toma la iniciativa y utiliza una nueva acci n^m verbal con entonación interrogativa (*qué hacés acá*) a lo que la mujer reacciona con otra acci n^m verbal con entonación afirmativa (*y alguien tenía que pagar el alquiler*), sin dejar de mantener el contacto con la mirada y culminando la emisión con una sonrisa apenas pronunciada (fotograma 4). La pregunta de Roberto se ubica nuevamente en el grado 0 en la escala de indireccionalidad, ya que constituye un pedido de información sobre qué actividad est  realizando Laura en ese lugar. La reacción de ella, en cambio, presenta características diferentes, que hacen que la negociación de su significado se d  necesariamente en términos de una IE. Sostenemos esto porque, si tuviéramos que decir cuál es la IP de su respuesta, diríamos que significa algo semejante a que “alguna persona tenía la obligación de pagar por el alquiler de alguna cosa”. Por el contrario, el uso estratégico de esa acci n^m verbal, en este contexto de situación específico y como respuesta a la pregunta anterior del hombre, significa, aproximadamente, “lo que estoy haciendo acá es trabajar”.

La negociación de este significado se produce por la mediación de un proceso inferencial complejo que implica poner en relación la IP de la acci n^m verbal, su relevancia

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

en ese contexto interaccional en particular y la intención comunicativa de la participante. La pregunta de Roberto se construye, desde el aspecto léxico-gramatical, con un proceso material en segunda persona singular (*hacés*), dirigida a un interlocutor en particular-designado además por la dirección de su mirada y refiere a un espacio determinado que se señala a través de un deíctico discursivo (*acá*). La respuesta se construye, en cambio, con un sujeto indefinido en tercera persona (*alguien*) y un proceso material (*pagar*) modificado por un modalizador de obligación (*tenía que*). La acción (*pagar el alquiler*) no se corresponde con el tipo de acciones habituales que se realizan en un café, lugar en el que se está desarrollando el intercambio.

Por lo tanto, si tuviéramos que describir, de manera resumida, el proceso inferencial a través del cual Roberto y Laura negocian el significado interaccional de *y alguien tenía que pagar el alquiler* como “lo que estoy haciendo acá es trabajar” sería posible decir que incluye como mínimo la enumeración de los siguientes supuestos: 1- las personas que no tienen una vivienda propia pagan un alquiler por el lugar en el que viven; 2- una de las formas para obtener dinero para pagar un alquiler es trabajar a cambio de recibir una suma de dinero; 3- Roberto y Laura están en un café; 4- un café es un lugar en donde las personas pueden trabajar; 5- Laura está usando un uniforme y tiene un cartel con su nombre escrito sobre el mismo; 6- por lo tanto, la hipótesis más posible es que al responder la pregunta de Roberto, Laura esté intentando significar “lo que estoy haciendo acá es trabajar”.

Es más, si tomamos en consideración que la acción de responder se realiza multimodalmente a través de la interacción de varias acciones^m (acción verbal realizada mediante la unidad de entonación afirmativa, dirección de la mirada hacia el hombre, gesto de sonreír levemente) podemos afirmar también que parte del significado de su respuesta es la evaluación de que la pregunta de Roberto, en ese contexto, resulta obvia. El significado que se está negociando en este caso sería entonces “lo que estoy haciendo acá es trabajar, y eso es algo obvio”.

La reacción de Roberto confirma esta hipótesis, ya que, al tiempo que dirige su mirada hacia el cartel del uniforme con el nombre de Laura, asiente en silencio mediante un leve movimiento de cabeza de arriba hacia abajo y esboza también un gesto de sonrisa cómplice.

Este ejemplo es una muestra de lo que denominamos el grado 2 en la escala de indireccionalidad¹¹³, en el que es necesario apelar a una IE para negociar los significados interaccionales que se ponen en juego.

4.2.2 Grados de indireccionalidad de las estrategias discursivas

Para resumir lo expuesto hasta este punto, afirmamos que se reconocen tres grados de indireccionalidad en una escala que va del 0 al 2 (véase Fig. 5):

a) Un *grado 0*, para referirnos a aquellos significados interaccionales que se asocian típicamente con acciones estratégicas que promueven una IP.

b) Un *grado 1*, para los significados que se negocian en función de una IC estable que han adquirido determinadas acciones estratégicas a partir de un uso sociocultural extendido en una comunidad lingüística.

c) Un *grado 2*, para aquellas acciones estratégicas cuyos significados interaccionales no se asocian a ninguna interpretación estable, sino que promueven una IE que se co-construye a partir de la mediación de un procesamiento complejo -consciente o no- de inferencias pragmáticas. Dentro de éstas se incluye descartar una posible IP y una posible IC de las acciones^m que las conforman.

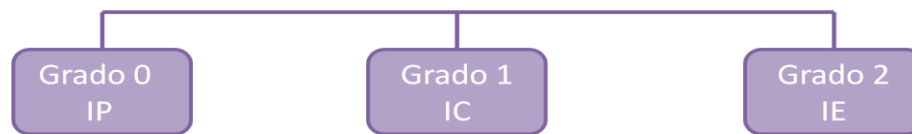


Fig. 5

Es decir, en los tres grados de la escala propuesta se producen interpretaciones situadas: la negociación de los significados siempre se realiza en relación con contextos

¹¹³ En estos casos estamos en presencia de la dimensión del significado que Grice (1969 [1989]) denomina *significado ocasional del emisor*.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

interaccionales específicos. Además, en los tres, esas interpretaciones se encuentran mediadas por procesos inferenciales de diversa complejidad. La diferencia radica en el hecho de que, en el grado 0, la interpretación situada implica la realización de un proceso inferencial mínimo, que requiere la recuperación de información de tipo léxico-gramatical-sintáctica (en el caso de las acciones^m verbales) y el reconocimiento de los gestos emblema usados (en el caso de las acciones^m gestuales) y su relación con la información contextual de carácter socio-cognitivo. En el grado 1, además del conocimiento anterior, operan de manera preponderante las pautas de convencionalización sociocultural y la interacción de los modos para garantizar una interpretación situada estable que difiere de una IP de la acción^m verbal. En esos casos, si bien el procesamiento inferencial de la información no reviste mayor complejidad para los hablantes que están familiarizados con dichas pautas, sí puede resultar para aquellos que no lo estén. En el grado 2, la interpretación situada no está convencionalizada ni lingüística (IP) ni socioculturalmente (IC), por lo tanto, depende necesariamente de la intermediación de un proceso inferencial más complejo que permita procesar estratégicamente toda la información aportada multimodalmente y reconstruir -de manera hipotética- la intención comunicativa del participante.

La perspectiva multimodal que abordamos en esta tesis aporta, además, una variante complementaria. Siguiendo esta concepción, el significado resultante del intercambio comunicativo es siempre producto de la interacción entre los diferentes modos y así también lo son las inferencias que permiten que los interactuantes reconozcan, interpreten y comuniquen esos significados en la interacción. Esto permite explicar situaciones en las que, sólo en apariencia, los modos entran en conflicto, cuando, en realidad, se complementan para construir significados interaccionales con relación al contexto.

Citamos un ejemplo propio. En el tramo final de una reunión de amigos quedan dos hombres y una mujer, uno de ellos es el dueño de la casa en la que se encuentran y tiene intenciones de quedarse a solas con la mujer. Cuando ésta se dispone a retirarse y va hacia otra habitación para buscar sus cosas, el dueño de casa dice: “¿Por qué no se quedan un rato más?”, mientras le hace un gesto con la mano a su amigo, señalándole la puerta de salida y guiñándole un ojo. La mujer escucha la pregunta pero no puede ver las acciones^m gestuales porque se encuentra en otra habitación.

En esa acción estratégica, en la que el destinatario es el hombre, se combinan recursos pertenecientes a diferentes modos (verbal, gestual, mirada). El significado se negocia a partir de la combinación de todos ellos y no asignándole un significado a cada uno por separado. No hay una contradicción entre una invitación a quedarse, realizada por medio de la acción^m verbal y un pedido para abandonar el lugar, por medio de la acción^m gestual, sino que en conjunto promueven una *interpretación estratégica* de pedido de complicidad entre los dos hombres. Por otro lado, se espera que la mujer, como destinataria únicamente de la acción^m verbal, realice la *interpretación primaria* de la invitación a quedarse.

En el apartado siguiente, caracterizamos y ejemplificamos algunas de las estrategias recurrentes en las que se co-construyen significados interaccionales en grado 1 de indireccionalidad. Elegimos para el análisis los saludos y las acciones de influencia. Los primeros porque, a pesar de que cumplen una de las funciones interaccionales más básicas y con mayor frecuencia de realización, tienen un alto grado de dependencia de las pautas socioculturales y suelen generar inseguridad en los hablantes L2 de español rioplatense. Por este motivo, su análisis y enseñanza resulta de gran importancia, particularmente en referencia a su uso en el registro de la conversación casual. Las segundas, porque su realización implica poner en riesgo la imagen (Brown y Levinson 1987) de los participantes que intervienen en la interacción y la posibilidad de generar malentendidos.

En ese sentido, dar a conocer las formas preferidas y despreferidas más habituales de realizarlas, de acuerdo a cada configuración contextual, es de gran importancia para favorecer y enriquecer la comunicación intercultural.

4.3 La convencionalización sociocultural o el grado 1 de indireccionalidad

En este apartado, nos ocupamos de describir ejemplos en los que las pautas de convencionalización socio-cultural garantizan una IC de ciertas acciones interaccionales básicas.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En primer lugar, nos ocupamos de analizar algunas estrategias para saludar y responder al saludo. Las agrupamos según se completen con turnos preferidos o con turnos despreferidos y observamos cuáles son las reacciones y efectos pragmáticos que se generan en cada caso.

En segundo lugar, mostramos situaciones en las que se realizan acciones de influencia. Las diferenciamos de acuerdo con quién se constituye como el beneficiario de la acción, el actor o el destinatario, y a su grado de imposición, menor o mayor restricción para efectuar el rechazo. Dentro del primer grupo, incluimos las órdenes y los pedidos. Dentro del segundo, analizamos las sugerencias, ofrecimientos e invitaciones. Dado que ambos tipos de acciones tienen como finalidad lograr que el otro participante haga o acepte hacer algo, daremos cuenta también de las estrategias implementadas para aceptarlas o rechazarlas.

4.3.1 El ritual de los saludos

Una de las acciones interaccionales básicas que se realizan en la conversación cara a cara y que se encuentra fuertemente convencionalizada es la de saludar o responder al saludo de nuestro interlocutor. Esta es también una de las primeras acciones comunicativas que los estudiantes de una L2 aprenden a realizar en la lengua meta. Sin embargo, las estrategias de saludo son múltiples, presentan diferentes grados de indireccionalidad y la elección de una de ellas en lugar de otra no es arbitraria, sino que tiende a estar estrechamente relacionada con las características particulares del contexto de situación en el que se encuentran los participantes.

La elección de determinada opción brinda, además, información relevante acerca del grado de proximidad en la relación entre los participantes, la distancia social, los roles jerárquicos asumidos, etc. Si retomamos la parte final del ejemplo anterior (fotogramas 5 y 6), vemos que el participante masculino utiliza una unidad de entonación interrogativa (*cómo estás/*) dirigida a la que la mujer. Ésta reacciona mirándolo fijamente y usando una unidad de entonación afirmativa con alargamiento de la última vocal (*ahí:*).

Partimos de la hipótesis de que la reacción preferida a esa pregunta -tomando como referencia las pautas socio-culturales de nuestra comunidad lingüística para conversaciones informales- es una acción compuesta por la unidad de entonación afirmativa *bien* con un tono de voz y comportamiento gestual no marcados¹¹⁴. Cualquier otra emisión puede interpretarse como despreferida y, en consecuencia, buscar generar determinada reacción en el otro participante.

La reacción estratégica de Laura (*ahí:*), en ese ejemplo, cumple la función de intentar comunicar que ella no está bien. Afirmamos que lo hace indirectamente -en grado 1-, porque la negociación del significado de su respuesta promueve una IC (en lugar de la IP de la acción^m verbal: “en ese lugar”). Es decir, desencadena un procesamiento inferencial que consiste en la realización de los siguientes pasos: 1-la respuesta preferida con mayor frecuencia de uso para completar el par adyacente *¿cómo estás? es bien*; 2-cuando un participante realiza una acción diferente está, probablemente, intentando hacer algo más que completar el par de pregunta/respuesta; 3-*ahí* es una de las formas con las que, habitualmente, las personas responden a la pregunta *¿cómo estás?* cuando intentan comunicar que no están completamente bien; 4-es probable que Laura esté intentando hacerle saber a su interlocutor que ella no está bien y busque, a través de eso, generar una reacción determinada; 5-una de las reacciones esperables es que le pregunte acerca del motivo porque el que no se encuentra bien. Esta interpretación está garantizada por las pautas de convencionalización socioculturales reconocidas para la conversación informal, porque el uso estratégico de la unidad de entonación afirmativa *ahí* es una acción^m verbal frecuentemente usada en nuestra comunidad lingüística para cumplir esa función, en conversaciones informales.

Podemos ver que el efecto que se genera en el ejemplo que analizamos es, justamente, el de un ofrecimiento (*querés que hablemos/*) para hablar con ella sobre el tema que la preocupa. Laura lo acepta inmediatamente mediante la combinación de dos acciones^m: asiente con un movimiento de su cabeza y utiliza la unidad de entonación afirmativa *dale*.

¹¹⁴ Esto implica que la realización de esa misma acción^m verbal de manera marcada entonacional, gestual o posturalmente puede constituir, en determinadas situaciones, un turno de tipo despreferido.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Resulta habitual que en la clase de ELSE los estudiantes pregunten -de forma descontextualizada- “¿qué significa *ahí*?”. Muchas veces esa pregunta se realiza en referencia a un uso similar al representado en la escena anterior que el estudiante presencié, pero no lo especifica en el momento de hacer la pregunta. La respuesta del docente, entonces, tiende a referir a su IP -un adverbio de lugar que funciona como deíctico discursivo- y no a una posible IC, como la que puede darse en una situación similar a la del ejemplo. Por el hecho de que los hablantes de ELSE no comparten, como nosotros, muchas de las pautas socioculturales de convencionalización, es frecuente que este tipo de indireccionalidad -a la que denominamos de grado 1 y que pasa desapercibida para muchos docentes y para la casi totalidad de los materiales didácticos- les genere ciertas dificultades de comprensión e incomodidad. Esto se suma a que el registro de la conversación casual no es, en la mayoría de los casos, trabajado en la clase.

El hecho de desconocer cuáles son las reacciones preferidas frente a determinadas acciones de sus interlocutores puede desconcertarlos. Por ejemplo, en algunas culturas, preguntarle a su interlocutor por el motivo de una reacción despreferida puede ser considerada una actitud cortés, mientras que en otras puede ser considerada como invasiva a la privacidad. O bien, el hecho de no hacer una repregunta, en algunas situaciones, puede transmitir desinterés hacia la otra persona.

A continuación, presentamos el análisis de seis encuentros en los que se realizan secuencias de saludo a través de diferentes estrategias. Presentamos en primer lugar, los turnos que se completan de manera preferida y en segundo lugar, los turnos despreferidos.

4.3.1.1 Turnos preferidos

Nos referimos a las reacciones más esperables -paradigmáticamente- que se realizan para cumplir la función interaccional de iniciar o completar el par de saludo/saludo, casi de manera automática y sin la intención de comunicar significados adicionales.

4.3.1.1.1 El mecanicismo del par saludo/saludo

Las dos primeras interacciones fueron extraídas de la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011). La primera de ellas, de seis segundos de duración, pertenece al fragmento inicial de una escena que analizaremos en forma completa más adelante (véase 4.3.2.2.1). La locación corresponde al interior de una ferretería y los participantes son dos hombres de mediana edad que se conocen: Leonel (A.) y Roberto (B.), este último el dueño del comercio. El rol interpersonal que asumen ambos es el de amigos.

A. = hola roberto\
 = →[---a B.]←=
 = →[abre la puerta] ←=
 B. ---a A.



{fotograma 1}

A. →[empieza a cerrar
 la puerta] ←
 B. ---hacia abajo
 →[escribe] ←



{fotograma 2}

A. = →[continúa cerrando
 la puerta]←=
 B. =qué hacés/=



{fotograma 3}

A. = →[termina de cerrar
 la puerta]←=
 B. =>[sigue escribiendo]←=



{fotograma 4}

A. ---a B.
 =llegó lo que pediste
 por internet\
 B. =>[sigue escribiendo]←=



{fotograma 5}

A. →[deja una pila de
 diarios sobre el mostrador]←
 B. →[suelta el lápiz] ←
 ---a A.
 {(b) a ver}



{fotograma 6}

Al ingresar al local, Leonel saluda a Roberto. Esta acción se realiza a través de la realización simultánea de dos acciones^m: la acción^m verbal (*hola roberto*) combinada con la selección del destinatario del saludo a través de la dirección de la mirada hacia éste. El par de saludo se completa con la respuesta de Roberto, que se efectúa a través de dos

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

acciones^m consecutivas: primero baja la mirada y, desde esa posición, utiliza una unidad de entonación interrogativa (*qué hacés/*).

La estrategia de Leonel es, como mencionamos anteriormente, una combinación de recursos para iniciar una secuencia de saludo. La unidad de entonación afirmativa *hola* promueve una IP que se identifica canónicamente en español como una forma familiar para efectuar un saludo inicial o para responder al mismo. Su uso en esta escena se corresponde con esa definición. Por lo tanto, el saludo de Leonel se ubica en el grado 0 de indireccionalidad de la escala propuesta.

La acción^m verbal que utiliza Roberto (*qué hacés/*), por el contrario, se ha convencionalizado socioculturalmente como fórmula para saludar, a partir de su uso extendido en la comunidad lingüística rioplatense. Se usa, particularmente, en encuentros de tipo informal que se caracterizan por el hecho de que los participantes se conocen y su relación interpersonal se define por los rasgos de mayor cercanía, mayor confianza y menor distancia social. Esta unidad de entonación interrogativa pierde, en situaciones interaccionales de estas características, su IP de pregunta en tanto pedido de información acerca de lo que está haciendo el otro. Como puede verse en este ejemplo, no es necesario siquiera responderla, porque su función es simplemente completar el par de saludo inicial. Al realizar esta reacción estratégica, Roberto no dirige su mirada a Leonel, indicio de que tampoco está esperando que éste le responda. Por lo tanto, podemos afirmar que ninguno de los dos participantes le asigna una IP a *qué hacés/*, por el contrario, ambos negocian su significado interaccional en tanto cierre de la secuencia de saludo, según su IC.

En la segunda interacción, de diecinueve segundos de duración, los participantes son, nuevamente Roberto (A.) y Gladys (B.), una vendedora de un puesto de flores. Ambos se conocen. La escena transcurre en la vía pública, en las proximidades del cementerio de Chacarita, en la Ciudad de Buenos Aires. Los roles que asumen los participantes son los de vendedora y cliente, con un grado alto de familiaridad y confianza entre ambos.

[A. está cruzando la calle y se frota las manos una con otra mientras avanza]



{fotograma 1}

A. ----a B.
= → [le sonríe] ← =



{fotograma 2}

B. =ho:la robertito\=
=--- a las flores y después a A.=
= → [le extiende un ramo de flores] ← =
A. ---- a B. y después a las flores



{fotogramas 3 y 4}

A.= qué hacés gladys/=
=--- al ramo de flores y después a B.=

B.= bien\ y vos: /=
=----a las flores=



{fotogramas 5 y 6}

A. =bien bien\ vos/=
=--- a las flores=

B. ---a las flores y después a A.
bien\
→ [sonríe] ←



{fotogramas 7 y 8}

A. → [baja la mirada y busca el dinero en su bolsillo] ←

B. =--- al dinero=
=→ [sonríe] ←=



{fotograma 9}

A. =está fresco\ no/=
=--- a B.=

B. =un poco\=
=--- a A.=



{fotograma 10}

B. =chau papi\ hasta el sábado\=
= --- a A.=

A.={ (b) chau\ }
=--- a B.=



{fotograma 11}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. =chau\ {(b) gracias gracias}\= [A. se va]

=---- al costado=

B. =--- a las flores=



{fotograma 12}



{fotograma 13}

La interacción se inicia a partir de que Roberto efectúa contacto con la mirada de Gladys, le sonrío y se acerca hacia donde está ella. En ese momento, ésta le entrega un ramo de flores y lo saluda (*ho:la robertito*\). El hombre responde al saludo de la vendedora sin mirarla, utilizando una unidad de entonación interrogativa (*qué hacés gladys*/), mientras busca la plata para pagarle. Gladys le contesta (*bien*\ y *vos:/*) y genera una nueva acción^m verbal de Roberto (*bien bien*\ *vos*/). El ritual del saludo se extiende a un turno conversacional más porque Gladys reitera, a la vez que sonrío, *bien*\.

La descripción de este pequeño fragmento de la interacción permite destacar varias cosas. En primer lugar, vemos que el uso estratégico de *qué hacés*/ presenta, como en la situación anterior, un grado 1 de indireccionalidad, al ser usado apelando a su IC como fórmula de saludo en una interacción informal. En segundo lugar, observamos el alto grado de convencionalización -en ese sentido lo caracterizamos como ritual- que tiene la acción del saludo. Tanto es así que, cuando se recibe una respuesta preferida conversacionalmente (por ej. *bien*), la información de esa respuesta puede pasar desapercibida o ser ignorada por alguno o ambos participantes, como ocurre en esta interacción.

En la secuencia anterior de la ferretería, vimos que Leonel ni siquiera respondía a la acción de Roberto (*qué hacés*/), por interpretarla simplemente como la parte final del par adyacente (Sacks, Schegloff y Jeferson 1974) de saludo. En la secuencia de la florería, si bien la unidad de entonación interrogativa (*qué hacés*/) obtiene una respuesta, por ser ésta de tipo preferido, se realiza de manera tan automática, que Roberto no registra que Gladys ya le había contestado (*bien*\) y vuelve a reiniciar la secuencia con una repregunta, después de responder él también de manera preferida (*bien bien*\ *vos*/).

Acorde con este comportamiento mecanicista, observamos también cómo las miradas de ambos participantes sólo se conectan al inicio y al final del intercambio, mientras que en el resto de la conversación no se interceptan. Siguiendo a Lakoff (1973), la suspensión de las normas consideradas más corteses cumplen la función, en algunos casos, de acortar la distancia interpersonal y asignarle a la interacción los rasgos de más confianza y más afecto. En la interacción entre Gladys y Roberto, lejos de interpretarse como falta de respeto o descortesía hacia el otro, este comportamiento se justifica porque forma parte de una actividad rutinaria para ambos, en la que la supresión de algunas de las normas de cortesía se encuentra naturalizada. Esto puede confirmarse, en este ejemplo, al ver cómo se combinan los diferentes recursos lingüísticos (el uso del diminutivo en el nombre - *robertito*-, la selección del pronombre de segunda persona *vos* -cuando el paradigma del español rioplatense ofrece también la variante *usted*- y el apelativo afectivo *papi* - perteneciente al registro informal y con una clara marca de afecto-) con el comportamiento proxémico (mantenimiento de una distancia personal) y gestual de los participantes en la construcción del significado interpersonal durante la interacción.

Por otra parte, la estrategia final de Gladys (*chau papi\ hasta el sábado*, mirándolo a los ojos), que oficia como saludo de despedida, indica que el encuentro volverá a repetirse la semana siguiente. El mecanicismo que caracteriza esta interacción se sostiene hasta el final, ya que la secuencia de cierre responde a los mismos parámetros que la de apertura. La secuencia se cierra también de manera automática (*chau\ {(b) gracias gracias\}*), cumpliendo la única función de completar el par adyacente.

4.3.1.2 Turnos despreferidos

En algunas situaciones, el par adyacente saludo/saludo se completa con un turno de tipo despreferido, es decir, a través de una estrategia que no resulta la más esperable según el contexto. Eso promueve la co-construcción de un significado que difiere del simple saludo y que requiere, generalmente, una interpretación en términos de una IC. En algunos casos, la intención comunicativa del participante que reacciona de manera despreferida es negociar con su interlocutor una prolongación de la conversación, con el fin de aportar información acerca de la causa de su reacción. En otros, la estrategia se utiliza, en cambio,

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

para dar por terminada la secuencia y para manifestar desinterés en continuar hablando o ampliando la información.

Las dos primeras escenas que analizamos son ejemplos del primer caso y pertenecen a *El secreto de sus ojos* (Campanella 2009). Las dos últimas son muestras de situaciones en las que la intención comunicativa es clausurar la posibilidad de extender la conversación y fueron extraídas de *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013).

4.3.1.2.1 Hipérbole ironizante

En esta escena, de trece segundos de duración, los participantes son Espósito (A.), empleado de un juzgado penal, y Báez (B.), un comisario de la policía. Se produce en la calle, en la entrada de la casa de una víctima de asesinato. Los dos hombres se conocen y el rol que asumen es el de compañeros de trabajo ocasionales.

A. [va a encontrarse con
B. en la puerta de una
casa]



{fotograma 1}

A. =----a B.=
= qué dice báez/=
B. ----a A.



{fotogramas 2 y 3}

A.=----a B.=
B. =----a A.=
[se dan la mano]
=aquí me ando\ y usted/=



{fotograma 4}

A. =----a un costado=
= cansado de ser feliz\=

B. =----a A.=
= se lo nota muy contento\=



{fotograma 5}

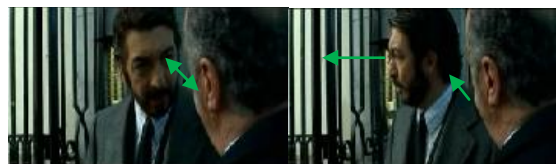
A. =----a B.=
=como perro con dos
colas\=



{fotograma 6}

A. =----a B. [fijamente] y después al
costado=
=si hay algo que disfruto en esta vida es que
el pelotudo del juez me mande a ver una
muerta\=

B. =----a A.=
=vamos entrando/=



{fotogramas 7 y 8}

[A. y B. entran a la casa]



{fotograma 9}

La interacción se inicia con una estrategia de saludo que se inscribe en el grado 1 de indireccionalidad (*qué dice báez/*), que es una variante de la descrita anteriormente (*qué hacés/*). El uso de esta unidad de entonación interrogativa no se interpreta como una pregunta sobre algo que esté diciendo o haya dicho el otro participante, sino como una estrategia de saludo. El par se completa con tres acciones^m: el apretón de manos entre ambos participantes y las dos unidades de entonación de Báez (*aquí me ando\ y usted/*). La reacción del policía, también se caracteriza por ser de grado 1 de indireccionalidad. Es otra variante del uso del deíctico de lugar para responder a un saludo inicial y es, además, de tipo despreferida. Al optar por el uso de una acción^m verbal que no es la que se define como esperable por defecto (“bien”), el comisario promueve una IC de que hay algún motivo que le genera incomodidad o descontento.

Espósito, sin embargo, no manifiesta interés por conocer cuál es la razón del descontento de Báez. Reacciona, por el contrario, usando estratégicamente una unidad de entonación afirmativa que también es despreferida (*cansado de ser feliz*).

En este contexto interaccional, la estrategia de expresar de manera exagerada un estado positivo (felicidad) cumple la función de transmitir el significado opuesto. Es decir, que el participante que reacciona de esta manera no está, de ningún modo, feliz, sino todo lo contrario. En la conversación que tomamos como ejemplo, la estrategia se realiza a partir de la selección léxica, en combinación con el componente entonacional que acentúa la pronunciación de las palabras *cansado* y *feliz*. Es importante destacar, también, cómo se combinan con la gestualidad y la postura del participante. La seriedad del rostro confirma que esa acción verbal no está siendo usada según su IP. La dispersión de su mirada (que alterna entre Báez, la casa y un oficial que se encuentra en el lugar) y la dirección postural, que no está orientada completamente hacia su interlocutor, indican que su propósito

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

comunicativo no es, tampoco, promover la charla con Báez. La intención de Espósito es manifestarle al comisario que su estado de descontento es aún mayor que el de él, generando, además, un efecto irónico.

La ironía se explica, según Grice (1975, 1989), como un caso de implicatura conversacional que se produce ante la violación ostensible de la máxima de calidad cuando una persona brinda información falsa. En este caso, podríamos afirmar que la acción^m verbal de Espósito cumple con esas características. Sin embargo, siguiendo ese criterio, estaríamos privilegiando el modo verbal para el análisis de la ironía, sin tener en cuenta, por ejemplo, el de la gestualidad. Como ya mencionamos, el gesto del rostro de Espósito no construye un significado de felicidad sino que se distancia de él. También sostuvimos anteriormente (véase apartado 4.2.2) que las acciones^m de los distintos modos nunca entran en conflicto, sino que se complementan en la construcción de los significados. En ese sentido, entendemos el efecto irónico que se produce por la combinación de los distintos modos como un caso de *mención ecoica*¹¹⁵ (Sperber y Wilson 1981, 1992). Es decir, Espósito no usa¹¹⁶ la acción^m verbal (*cansado de ser feliz*) según su IP, sino que la menciona, como si fuera una cita de la cual se distancia, para comunicar algo diferente, haciéndolo evidente a través de sus acciones^m gestuales y posturales. La reacción de Báez (que se compone de la acción^m verbal *se lo nota muy contento* y el gesto de afirmación que realiza con pequeños y sucesivos movimientos de su cabeza) da cuenta de que interpretó el efecto irónico intencionado y, en consecuencia, actúa de una manera similar, haciendo una afirmación evaluativa de la cual también él se distancia.

Algo similar ocurre con la siguiente acción^m verbal de Espósito: una comparación de uso corriente que, según su IC, se utiliza para significar alegría de manera exagerada (*como*

¹¹⁵ “The speaker mentions a proposition in such a way as to make that he rejects it as ludicrously false, inappropriate or irrelevant. For the hearer, understanding such an utterance involves both realizing that it is a case of mention rather than use, and also recognizing the speaker’s attitude to the proposition mentioned. The whole interpretation depends on this double recognition. [...] It seems more accurate to say that all examples of irony are interpreted as echoic mentions, but that there are echoic mentions of many different degrees and types. Some are immediate echoes, and others delayed; some have their source in actual utterances, others in thoughts or opinions; some have a real source, others an imagined one; some are traceable back to a particular individual, whereas other have a vaguer origin. When the echoic character of the utterance is not immediately obvious, it is nevertheless suggested.” (Sperber y Wilson 1981: 308-310)

¹¹⁶ Sperber y Wilson (1981, 1992) adoptan la diferencia entre uso y mención del campo de la lógica filosófica. El uso de una expresión implica asignarle a la misma un sentido y una referencia proposicional. La mención de una expresión, en cambio, implica referirse a la expresión en sí misma.

perro con dos colas), pero que en este caso se utiliza también irónicamente para significar lo contrario.

En la última acción estratégica de Espósito se manifiesta por primera vez -y nuevamente de modo irónico- el motivo de su descontento (*si hay algo que disfruto en esta vida es que el pelotudo del juez me mande a ver una muerta*). Podemos observar cómo construye su estrategia combinando diferentes recursos. En primer lugar, acorta la distancia proxémica con su interlocutor. En segundo lugar, mientras que durante el resto del intercambio mantuvo una mirada con dirección aleatoria hacia uno y otro lado, al producir esta unidad de entonación afirmativa, ese comportamiento se modifica y hay dos instantes específicos en los que fija su mirada en Báez, asignándolo como único destinatario. El primero es al pronunciar la palabra *disfruto* -que está además acentuada en relación con el resto de los componentes de la unidad de entonación- y después con la palabra *muerta*, con la que concluye y vuelve a desviar su mirada hacia la entrada de la casa. El contraste semántico entre los dos ítems léxicos resaltados (el primero con una carga de valoración positiva y el segundo con una negativa) se intensifica, a partir de su combinación con el modo de la mirada, la gestualidad y la proxemia, para construir un significado que promueve ser interpretado irónicamente, y no según su IP.

Esa estrategia de Espósito es -debido a que no constituye una fórmula fijada por convencionalización- la que menos se ajusta a la indireccionalidad de grado 1. Sin embargo, dada su inscripción en el encadenamiento de acciones del que forma parte y del marco contextual de la interacción, su interpretación se encuentra, en ese sentido, garantizada. Implica la realización de un proceso inferencial del tipo de: dado que en los turnos anteriores, Espósito recurrió al recurso de la hipérbole para generar un efecto irónico acerca de su estado de descontento, es probable que al decir que disfruta de ver a una muerta -cuando en condiciones normales no es habitual que una persona disfrute por hacer eso-, de la manera en que lo dijo y calificando de manera negativa (*pelotudo*) al juez que lo envió a realizar dicha tarea, esté intentando comunicar que experimenta la sensación contraria a la que refiere la IP de su acción^m verbal.

El intercambio finaliza con la propuesta de entrada a la casa (*vamos entrando*) que realiza Báez y que da por concluida la secuencia.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

4.3.1.2.2 Deíctico de lugar

La siguiente escena tiene cuarenta y un segundos de duración. Los participantes son Espósito (A.) y Morales (B.), el viudo de una mujer que fue víctima de asesinato. Ambos se conocen. La escena transcurre en la estación de trenes de Retiro, en la Ciudad de Buenos Aires.

[A. camina por una estación de trenes]



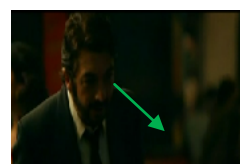
{fotograma 1}

[inesperadamente divisa a B. y se acerca]



{fotograma 2}

A. =----a B.= [inclinándose]
= morales\=



{fotograma 3}

B. =----a A.=
A. = morales\=



{fotograma 4}

B. =----a A.= [se levanta]
= qué tal/=



{fotograma 5}

A. =----a B.= [se dan la mano]
= cómo le va/=
B. =----a A.=
= cómo está/=



{fotograma 6}

A. =----a B.=
= espósito\=
=> [inclina la cabeza hacia abajo] <=

B. =----a A.=
= sí\ | claro claro\ | cómo le va/=
=> [afirma con la cabeza] <=



{fotograma 7}

A. =----a B.=
= bien bien\ muy bien\ y usted/=
B. =----a A.=
-> [inclina la cabeza hacia el costado] <=
=y acá estoy\=
[se sueltan las manos]



{fotogramas 8 y 9}

A. =----a B.=
B. = se quiere sentar/=
=> [señala con la cabeza hacia abajo] <=



{fotograma 10}

A. =----hacia el costado=
=sí\=

B. [comienza a sentarse]



{fotograma 11}

[A. y B. se sientan y miran al frente para
continuar la charla]



{fotogramas 12 y 13}

La conversación es iniciada por Espósito, quien reconoce al otro hombre desde lejos y se acerca para saludarlo. Se inclina hacia él y pronuncia su apellido (*morales*). Como éste parece no escucharlo, Espósito repite la acción^m verbal anterior (*morales*). Esta segunda vez, consigue que Morales advierta su presencia y reaccione: dirige su mirada a él y, mientras se levanta, utiliza una unidad de entonación interrogativa (*qué tal*) y le extiende la mano. Morales responde estrechando también su mano y replicando con otra unidad de entonación interrogativa (*cómo le va*). En ese momento se encuentran ambos frente a frente, mantienen una distancia personal y las miradas están en contacto.

La siguiente acción^m verbal de Morales es nuevamente una unidad de entonación interrogativa (*cómo está*), lo que genera que la secuencia de saludo no concluya y se prolongue, tanto en el plano de realización verbal (ninguno de los dos responde estrictamente a la pregunta), como en el gestual (las manos siguen en contacto, sin soltarse).

Espósito probablemente entiende que Morales no lo recuerda y busca, entonces, confirmar su identidad mediante la mención de su apellido (*espósito*) y acercando, a su vez, su cara a la de Morales, para permitir que lo reconozca. Éste le confirma que sabe quién es, mediante un movimiento de cabeza de arriba hacia abajo y una acción^m verbal (*sí | claro claro*) y retoma la apertura del par de saludo (*cómo le va*) que se había iniciado al comienzo del encuentro. Esta vez Espósito responde con una reacción estratégica de tipo preferida (*bien bien muy bien*) e insiste para obtener una respuesta de Morales (*y usted*). Éste reacciona efectuando una inclinación de la cabeza hacia el costado en combinación con una unidad de entonación afirmativa: *y acá estoy*, que coincide con el final del apretón de manos, es decir, se completa finalmente la secuencia de saludo.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En relación con el análisis del modo verbal específicamente, el uso del deíctico espacial *acá* que realiza Morales -variante de *ahí*, explicado en un ejemplo anterior (véase apartado 4.3.1)- es una forma convencionalizada para transmitir un estado de descontento, insatisfacción o disconformidad y constituye, por lo tanto, un turno despreferido frente a la pregunta de Espósito. Los turnos despreferidos pueden cumplir diferentes funciones o responder a diversas intenciones comunicativas. En este caso, la acción de Morales (que se compone de la realización de la unidad de entonación, junto con el movimiento de la cabeza y la dirección de su postura) representa un intento por continuar la conversación. Espósito, por su parte, mira expectante a su interlocutor, en señal de que interpreta que su respuesta no constituye un intento de cierre de la conversación, sino que la deja abierta.

Espósito no dice nada, pero se queda mirándolo a los ojos para cederle nuevamente el turno conversacional y su postura corporal es, además, de apertura hacia Morales, lo que indica que está dispuesto a seguir con la conversación.

Morales advierte esa predisposición y realiza una unidad de entonación interrogativa (*se quiere sentar/*), señalando con su cabeza y su mano el asiento que estaba ocupando antes, a modo de propuesta. Espósito acepta (*sí*) y ambos se sientan uno al lado del otro con la mirada hacia el frente, dispuestos a prolongar la conversación.

4.3.1.2.3 Igual que ayer

Los participantes de las dos próximas secuencias son: Roberto (A.) y la empleada que trabaja en su casa, llamada Cecilia (B.). Las dos interacciones se desarrollan en la casa de Roberto. En ambas, de menos de quince segundos de duración, los turnos despreferidos de saludo cumplen una función diametralmente opuesta a la de generar la repregunta del interlocutor: la de dar por finalizada la secuencia y clausurar la posibilidad de pedir más información.

[A. está en su casa
mirando un libro]



{fotograma 1}

B. [entra y cierra la puerta]

A. =----al libro=
=qué dice cecilia/=



{fotogramas 2 y 3}

B. =[cuelga un saco]=
=bien\| y usted:d/=

A. =----al libro=
=igual que ayer\=



{fotograma 4}

B. Llegaron los libros\

A. =----a A. y al libro=
=sí\=



{fotogramas 5 y 6}

Cuando Cecilia entra en la casa, Roberto se encuentra de espaldas a ella, mirando un libro que tiene entre las manos. Al escuchar el sonido de apertura y cierre de la puerta, sin cambiar de posición ni redireccionar su mirada, utiliza una estrategia de grado 1 de indireccionalidad para saludarla (*qué dice cecilia*). Esto hace suponer que la única persona que tiene una llave de su casa y puede estar llegando en ese momento es Cecilia. Por otro lado, inscribe la relación interpersonal de los participantes en un marco de extrema familiaridad y confianza y caracteriza al encuentro como parte de una rutina habitual entre ambos.

De manera similar a lo que ocurría en el ejemplo de la compra-venta en el puesto de flores (véase 4.3.1.1.1), la suspensión de alguna de las normas de cortesía habituales -como el hecho de mirar a la persona a la que se le está hablando- no indica una actitud grosera, ni tampoco el ejercicio de una superioridad jerárquica. En este caso, podemos suponer que esa suspensión representa el acortamiento de la distancia interpersonal entre ambos.

La reacción de Cecilia, a quien se observa colgar el abrigo mientras responde y quien tampoco busca el contacto con la mirada de Roberto, constituye un turno preferido,

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

automatizado, en grado 0 de indireccionalidad: *bien\| y uste:d/*. Roberto responde, con la mirada fija en el libro, de espaldas (postura cerrada) y una unidad de entonación afirmativa (*igual que ayer*), que indirectamente construye, como mínimo, dos significados: por un lado, la expresión de un estado de disconformidad a través de la elección de un turno despreferido que refiere a un estado de repetición o ausencia de cambio significativo; por otro, resalta el hecho de que tanto la pregunta de Cecilia como su respuesta responden a una convencionalización, por lo tanto, no buscan obtener ni dar, respectivamente, una información, sino simplemente cumplir una función interaccional. Al realizar esta acción de espaldas, sin la intención de establecer contacto visual con su interlocutora, comunica su falta de interés por extender la conversación en torno a ese tópico.

Si el significado de la acción^m verbal de Roberto se negociara en términos de su IP, sería necesario conocer cómo estaba el participante el día anterior, al que hace referencia. Según la IC del uso estratégico de su acción, en cambio, eso no es necesario para poder interpretarla. Indica que no ha pasado nada relevante que merezca ser contado o que haya influido en un cambio de ánimo o estado emocional del participante. Esta expresión de neutralidad, que sin embargo tiende a comunicar disconformidad, hace que no se genere en el interlocutor una intención de preguntar nuevamente. No hay información nueva para dar, ni tampoco ninguna situación o acontecimiento que relatar, por consiguiente, se clausura automáticamente la secuencia de saludo y se redirige la conversación hacia un tema diferente.

4.3.1.2.4 Demanda temporal

[B. está trabajando en la casa de A.]



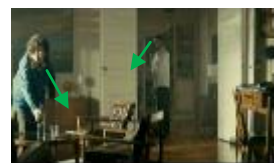
{fotograma 1}

A. [se asoma]
qué tal cecilia/
B. [abriendo la persiana]
bien\| y uste:d/



{fotograma 2}

A. [se abrocha la camisa]
da para largo\
B. [acomoda unas cosas]



{fotograma 3}

A. [sigue con su tarea]

B. ----a A. (2)



{fotograma 4}

B. [sigue vistiéndose]

le pido un favor/

A. =----a B.=

=s\|=



{fotograma 5}

En esta escena se puede ver el desarrollo de una situación similar a la anterior. En este caso, Cecilia se encuentra limpiando en la casa de Roberto mientras éste se está levantando de la cama y se viste para ir a trabajar. La interacción se inicia con la aparición del dueño de casa en la sala, quien busca con la mirada a la mujer y utiliza una unidad de entonación interrogativa para saludarla (*qué tal cecilia/*). La reacción de Cecilia (*bien\| y uste:d/*) constituye un turno preferido para completar el par, mientras continúa haciendo sus tareas, sin cambiar de posición ni buscar el contacto de la mirada con Roberto. Éste, que se encuentra mirándose al espejo para acomodarse la ropa, responde con una estrategia de grado 1 de indireccionalidad: sin mirarla, utiliza la acción^m verbal *da para largo* y da por finalizada la secuencia de saludo.

La estrategia consiste en usar una unidad de entonación afirmativa que, según su IP, implicaría aportar una cantidad de información que excede el tiempo disponible para hacerlo. Sin embargo, podemos apreciar que tanto el comportamiento postural como el proxémico y la dirección de su mirada no comunican intención de aportar esa información, sino más bien todo lo contrario. Si en el ejemplo anterior afirmamos que el turno despreferido se marcaba porque no había nada nuevo para contar, en este caso, se expresa algo muy diferente -hay demasiado-, pero el fin pragmático es el mismo: transmitir descontento y evitar la indagación sobre el motivo del mismo. La acción^m verbal de Roberto se negocia, entonces, según su IC, que es la de completar la secuencia de saludo de manera despreferida, sin favorecer una repregunta del interlocutor.

La reacción de Cecilia, que no deja de realizar la limpieza hasta que Roberto se dirige hacia ella con una nueva unidad de entonación interrogativa, permite comprobar que

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

el significado interaccional se negocia de manera efectiva y el propósito pragmático (dar por terminada la secuencia) se cumple.

Es fundamental señalar que el aspecto interpersonal es clave para poder analizar las acciones y reacciones de los participantes. En estos dos últimos ejemplos, si bien señalamos que existe entre ambos un vínculo de confianza perceptible, es indudable también que la relación que los une es el de empleador y empleada, por lo tanto, es esperable en el marco de esa relación que uno no pretenda dar mayores explicaciones y que la otra acate esa intención. Esto no significa que en una configuración contextual diferente, por ejemplo en el que la relación que una a los participantes sea la de una amistad, el uso de los mismos recursos no forme parte de una estrategia que persiga diferentes fines (como instar a que el otro pregunte) y obtenga también diferentes resultados (la prolongación de la charla en torno a la ampliación de la información sobre las razones del malestar o descontento del participante que así lo expresa).

En resumen, en los seis ejemplos transcritos se analizaron diferentes situaciones de encuentros entre participantes que se conocen y que comienzan una conversación siguiendo el ritual de los saludos, apelando a diferentes estrategias discursivas y grados de indireccionalidad. En función de eso, se intentó mostrar cómo se construyen y negocian los significados interaccionales a partir de la confluencia de los recursos pertenecientes a varios modos de representación y cómo ese accionar se relaciona con el objetivo de alcanzar determinados fines pragmáticos en situaciones concretas. Las estrategias de grado 0 de indireccionalidad para iniciar o responder al saludo se caracterizan por el uso de las acciones^m verbales (*hola, cómo estás, bien, muy bien*) según su IP, en combinación con una entonación y comportamiento gestual y postural no marcado. Las estrategias de grado 1, en cambio, se caracterizan por el uso de las acciones verbales^m (*qué hacés, qué decís, ahí, aquí me ando, igual que ayer, da para largo, cansado de ser feliz*) según una IC a la que se encuentran ligadas, en combinación con cambios en la entonación o alargamiento de palabras usadas y un comportamiento particular de la mirada y la proxemia (véase Fig. 6).

Secuencia	Ejemplos del corpus				Tipo de turno de la reacción
	Acción estratégica	Grado de <u>indireccionalidad</u>	Reacción estratégica	Grado de <u>indireccionalidad</u>	
Saludo	<i>hola/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	0	<i>hola/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	0	Preferido
	<i>cómo estás/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	0	<i>muy bien</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado] <i>ahí</i> [contacto visual prolongado, postura abierta, distancia personal]	0 1	Preferido <u>Despreferido</u>
	<i>qué hacés/</i> <i>todo bien/</i> <i>qué dice/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	1 1 1	<i>bien</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado] <i>todo bien</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado] <i>aquí me ando</i> [desvío de la mirada]	0 1 1	Preferido Preferido <u>Despreferido</u>
	<i>y usted/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	0	<i>igual que ayer</i> [desvío de la mirada] <i>da para largo</i> [desvío de la mirada] <i>cansado de ser feliz</i> [desvío de la mirada] <i>y acá estoy</i> [contacto visual, postura abierta, distancia personal]	1 1 1 1	<u>Despreferido</u> <u>Despreferido</u> <u>Despreferido</u> <u>Despreferido</u>

Fig. 6

Pudimos observar, además, que los turnos de tipo preferido (*bien, muy bien*) tienden a concluir la secuencia de saludo, mientras que los despreferidos (*ahí, aquí me ando, igual que ayer, da para largo, cansado de ser feliz*) pueden generar tanto la extensión (en esos casos observamos una mayor intensidad en la mirada entre los participantes y un acortamiento de la distancia proxémica) como la finalización de la secuencia/conversación (en esos casos la mirada es esquiva y la distancia proxémica tiende a ser mayor),

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

dependiendo de las intenciones comunicativas de los participantes y de la relación interpersonal establecida entre ellos.

4.3.2 La voluntad de influir sobre el otro

A continuación, presentamos interacciones en las que se realizan acciones comunicativas que tienen como fin pragmático que el oyente acepte hacer algo. Las situaciones seleccionadas están diferenciadas en dos grupos: según se trate de acciones que representan algún tipo de beneficio para el actor o acciones que benefician al destinatario.

4.3.2.1 Actos favorables para el actor: órdenes y pedidos

En la siguiente escena de *El secreto de sus ojos* (Campanella 2009) los participantes son Irene (A.), mujer de mediana edad que ocupa el cargo de jueza; Benjamín (B.), un ex empleado del juzgado, jubilado, antiguo conocido de Irene; y Mariano (C.), un hombre joven, empleado actual de escasa antigüedad en el cargo. Benjamín -quien llegó para saludarla- e Irene se encuentran conversando dentro de su despacho cuando ella decide llamar a un pasante para que les traiga un café. La escena, de cuarenta y cuatro segundos de duración, transcurre en el interior de un juzgado y representa una situación en la que la posición de autoridad de un participante (Irene) sobre otro (Mariano) se encuentra fuertemente marcada. Esa relación se reconoce en el alto grado de imposición que toman las acciones de la jueza.

Por otra parte, se observan diferencias significativas entre las estrategias utilizadas por Irene para dirigirse a Mariano y las que tienen como destinatario a Benjamín, con quien no se encuentra vinculada por una relación jerárquica institucionalmente establecida.

A. ----a su cartera=
 = {{(f)mariano\}}= (3)
 C. ----a A.=
 =sí doctora/=



{Fotogramas 1 y 2}

A. ----a su billetera=
 =andate hasta el café uruguay
 y traenos dos cafés de los ricos!=
 C. ----a A.=
 =[gesto déictico hacia atrás]
 =pero tengo que terminar el expediente\=



{Fotogramas 3 y 4}

A. ----a C.=
 =expediente\
 C. ----a A.=



{fotograma 5}

A. ----a B.=
 =[gira y lo señala con la mano haciendo gestos rítmicos]=
 = {{(f) te presento al señor benjamín espósito\ | recientemente
 jubilado | honoris causa | del palacio\} | y un viejo amigo\
 C. ----a B.=

B. ----a A.= [sonríe]



{fotogramas 6 y 7}

A. ----a B.=
 =[señala a C. con la mano]
 = mariano\ | el pinche de la
 temporada primavera
 verano\
 C. ----a B.= [sonríe]

={{(s)qué tal/}

B. ={{(s) qué tal/}



{fotograma 8}

A. ----a C. y después a B.=
 =que no está nada mal\ | no/
 C. ----a B.=



{fotogramas 9 y 10}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. ----a C.= [extiende la mano con dinero hacia B.]
 = tomá! | traete unos petit fours! | y si querés: \
 comprate una tita! =

C. ----al dinero [lo agarra] y después ----a A.



{fotogramas 11 y 12}

B. ----a C.
 = más leche que café para mí\
 [asiente con la cabeza] por favor\ =



{fotograma 13}

A. ----a B.=
 = ah cierto que estás con
 ese temita: \
 =

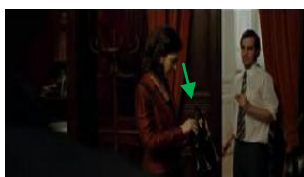
C. ----a B.=



{fotograma 14}

A. ----a su cartera=
 = cómo era lo que tenías/=

C. ----a B.=



{fotograma 15}

A. ----a B.=
 = vejez/=

C. ----a B.=



{fotograma 16}

B. [cierra los ojos e inclina la
 cabeza hacia abajo, con
 un leve vaivén]

A. más leche que café para el
 señor que está con un temita
 de vejez!

C. sí doctora\ [sale]



{fotograma 17}

A. ----a B.=
 =[extiende el brazo en
 dirección a C.] =
 =esperá! =

C. [se detiene]



{fotograma 18}

A. ----a B.=
 = me querés hablar de
 algo importante/=

C. ----a B.=



{fotograma 19}

B. ----a A.= (1.5)

=[niega con la cabeza]=

=no\ |no\| bue no\=

A. ----a B.=

=[realiza una leve inclinación de la cabeza]=

C. ----a B.=



{fotogramas 20 y 21}

A. ----a C.=

=dejá abierto nene!=

C. ----a A.=

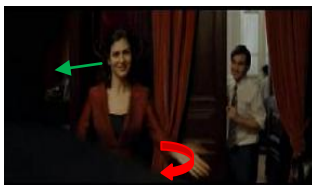


{fotograma 22}

A. ----a B.=

=[gesto con el brazo de atrás hacia adelante]

=pasá! sentate!=



{fotograma 23}

Desde el inicio del intercambio, se inscribe la distancia jerárquica que existe entre Irene y Mariano. Podemos mencionar, por ejemplo, la selección de los vocativos, el uso de la mirada y el comportamiento proxémico de los participantes. En principio, se observa un contraste entre la selección de Irene, que utiliza el nombre de pila y un tono de voz elevado para llamar al pasante (*{(f)mariano\}*), y la de éste, que se dirige a ella haciendo mención a su título (*sí doctora/*). Esta forma de tratamiento refuerza su posición de jerarquía.

El uso de la mirada y el cuerpo también es dispar entre ambos. Irene no levanta la vista de su cartera para efectuar contacto visual cuando él se presenta. Su postura es semi-cerrada, de costado, a diferencia de la de él, que siempre está de frente, con una postura (abierta) que representa disposición y dirigiendo su mirada hacia ella.

Es posible afirmar, por otra parte, que la relación interpersonal entre ambos se encuentra institucionalizada, ya que los roles asumidos por estos participantes en la

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

interacción -jefa y pasante- se encuentran determinados por el cargo que cada uno ocupa en el marco de una relación laboral definida. La distancia jerárquica que se desprende de ese tipo de relación favorece la interpretación de las sucesivas acciones de la doctora hacia Mariano en tanto órdenes en grado 0 de indireccionalidad. Si bien el empleado intenta asignarles el estatus de pedidos¹¹⁷, su propósito no tiene éxito.

Frente a la acción^m verbal de Irene (*andate hasta el café uruguay y traenos dos cafés de los ricos!*) que se construye con dos procesos materiales en modo imperativo, segunda persona singular (vos), Mariano reacciona con una unidad de entonación afirmativa (*pero tengo que terminar el expediente*) y señala con la mano hacia su escritorio de trabajo, que se encuentra en la oficina contigua. De esa manera, está intentando negociar el estatus de la acción de la doctora (ir a comprar un café) en tanto pedido que puede ser rechazado¹¹⁸. Lo que ella le exige que haga no es algo obvio desde su punto de vista, ni tampoco forma parte de su rutina habitual de trabajo, como sí lo es, en cambio, completar el expediente. Sin embargo, rápidamente esa posibilidad se rechaza en virtud de los roles jerárquicos que Irene se encarga de resaltar. Ante ese intento de objeción, la jueza reacciona dirigiendo, por primera vez, su mirada hacia él y elevando el tono de voz, para colocarlo en una clara posición de inferioridad, no sólo con respecto a ella, sino incluso también al otro participante, quien hasta ese momento se había limitado a mirar (con función de monitoreo) y escuchar.

Irene, ofreciéndole la espalda a Mariano y mirando a Benjamín, lo presenta enfáticamente como: *el señor benjamín espósito, recientemente jubilado honoris causa del palacio*, y en tono más bajo como *un viejo amigo*. Por contraste, define a Mariano como *el pinche de la temporada primavera verano*, al tiempo que lo señala con el brazo extendido hacia atrás y continúa dándole la espalda, mientras busca una complicidad con Benjamín a través de la mirada y una nueva acción^m verbal (*que no está nada mal | no/*). La alusión a Mariano en esos términos lo desjerarquiza y lo coloca en un lugar de escaso poder de negociación, desplazándolo incluso de su rol real de pasante en una oficina pública del

¹¹⁷ Para la distinción adoptada entre órdenes y pedidos, véase apartado 3.3.1.2 en esta tesis.

¹¹⁸ La acción de rechazo utilizada por Mariano es una estrategia de grado 1 de indireccionalidad, que consiste en mencionar un motivo que impide realizar el pedido en ese mismo momento (véase más adelante *estrategia de imposibilidad parcial*).

poder judicial, hasta el de un hipotético auxiliar de cocina (pinche) que debe acatar órdenes sin cuestionarlas.

A continuación, Irene vuelve a repetir el mandato con una sucesión de acciones^m que acentúan la distancia interpersonal, a través del uso de los procesos en modo imperativo (*tomá!* | *traete unos petit fours!* |), la marca de clase en la selección del léxico (petit fours¹¹⁹) y una nueva referencia al estatus inferior de Mariano, a quien rebaja aun más, esta vez a la condición de un niño (y *si querés: comprate una tita*¹²⁰) a quien le ofrece como premio una golosina. En esa instancia, Mariano acepta cumplir con lo que ya, sin dudas, tiene las características de una orden cuya opcionalidad, dadas las circunstancias, es prácticamente inexistente.

Cuando interviene Benjamín, por el contrario, la acción de influencia que realiza sobre Mariano adquiere un matiz diferente. No se negocia como una orden, sino como un pedido (*más leche que café para mí [asiente con la cabeza] por favor*). Esto ocurre porque no existe una relación de autoridad establecida entre ambos y, podemos asumir, la intención de Benjamín no es imponerse sobre Mariano, sino simplemente efectuarle un pedido. El agregado de *por favor* sobre el final de la acción^m verbal de Benjamín favorece la interpretación de su acción en tanto pedido, diferenciándose de las órdenes de Irene, en las que ese agregado se encuentra siempre ausente: *más leche que café para el señor que está con un temita de vejez, esperá!, dejá abierto nene!*.

En el final de esta interacción es posible observar, por otra parte, que no siempre que se emplea un proceso en modo imperativo se está realizando una orden. Cuando Irene se dirige a Benjamín (lo mira, le sonríe, hace un gesto impulsando su brazo hacia adelante y realiza las acciones^m verbales *pasá! sentate!*) no le está ordenando nada, sino que le está haciendo un ofrecimiento -acción que se caracteriza por ser beneficioso para el destinatario mediante el uso del *imperativo de cortesía* (véase 3.3.1.2 en esta tesis). Ubicamos este tipo de estrategias en el grado 1 de indireccionalidad porque el uso de acciones^m verbales en modo imperativo se asocia generalmente, según su IP, con la realización de órdenes y pedidos y no con la realización de acciones en favor del destinatario. Su interpretación, en

¹¹⁹ Pasteles de pequeño tamaño pertenecientes a la repostería francesa.

¹²⁰ Marca de una tradicional golosina argentina que consumen, en su mayoría, los niños.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

ese sentido, requiere de una IC¹²¹ que en la comunidad lingüística del español rioplatense sí se encuentra ampliamente extendida, aunque no en otras.

A modo de conclusión parcial en relación con este ejemplo, afirmamos que resulta de gran importancia en la enseñanza de ELSE dar cuenta de los diferentes factores que se combinan en la realización de acciones comunicativas estratégicas y de cómo éstas pueden ser negociadas e interpretadas durante una interacción específica, que sirva como modelo para su posible aplicación en otras.

Poner en relación el reconocimiento del marco contextual, los roles interpersonales asumidos y las estrategias empleadas permite mostrar que no hay una relación uno a uno entre formas y significados, sino que existen múltiples maneras de combinar diferentes recursos para dar lugar a la negociación de diversos significados y cumplir diferentes funciones interaccionales. Es decir, el objetivo didáctico propuesto no es enseñar, por ejemplo, cómo se realiza verbalmente una orden o un pedido en español, sino cómo pueden ser interpretadas las diferentes formas de realizar acciones de influencia de acuerdo a la configuración contextual de la situación y de la combinación de los recursos verbales, gestuales, proxémicos, posturales y de la mirada.

En los casos en los que los roles asumidos por los participantes no están claramente definidos en términos de relaciones jerárquicas institucionalizadas, la negociación de los significados y la interpretación pragmática de las acciones resultan más complejas. En esas situaciones, los grados de indireccionalidad pueden ser más variables, estar sujetos a una negociación constante entre los participantes y responder a un uso estratégico que puede perseguir diversos fines.

En las siguientes seis escenas -tomadas de tres de las películas del corpus: *El hombre de al lado* (Cohn y Duprat 2009), *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013) y *Un cuento chino* (Borensztein 2011)- analizamos acciones de órdenes y pedidos en las que se reconocen diferentes estrategias y grados de indireccionalidad para su realización efectiva. Se analizan también las distintas estrategias efectuadas para aceptarlas y rechazarlas.

¹²¹ En la mayoría de los materiales consultados (véase Materiales didácticos consultados en las Referencias bibliográficas) tampoco se advierte el uso del imperativo con esta función y la descripción de sus posibilidades de uso queda relegada a la expresión de órdenes, mandatos, ruegos y deseos.

4.3.2.1.1 La difícil tarea de persuadir

Comenzamos mostrando tres escenas de *El hombre de al lado* (Cohn y Duprat 2009) que presentan cierta continuidad. El argumento de esta película argentina, producida en 2009 y estrenada en septiembre de 2010, se desarrolla a partir de un conflicto entre dos vecinos que se desencadena porque uno de ellos (Víctor) decide abrir una ventana con vista directa al interior de la casa del otro (Leonardo). Las tres interacciones que seleccionamos componen una secuencia que sintetiza la problemática que se plantea entre los participantes y permite dar cuenta, también, de las diferentes estrategias que cada uno utiliza con el objetivo de cumplir un determinado fin pragmático: persuadir a su interlocutor.

4.3.2.1.1.1 Una ventana

La primera de las tres interacciones tiene cincuenta y siete segundos de duración. Se desarrolla entre Leonardo (A.), un hombre de mediana edad, prestigioso arquitecto y profesor universitario que se encuentra en su casa y un albañil (B.), también de mediana edad que está trabajando en una propiedad vecina. La interacción comienza cuando Leonardo, alertado por el ruido de los golpes en la pared, se acerca hasta la ventana e intenta establecer contacto con el albañil, quien no se había percatado de la presencia del otro. La interacción termina cuando el albañil deja de realizar el trabajo y se aparta. Se registra también, en determinado momento, una pequeña intervención de la esposa de Leonardo (C.).

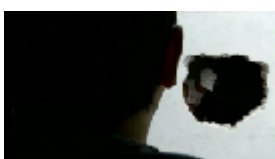
Los roles que se asumen en esta interacción no se rigen por ninguna situación jerárquica predefinida y podemos mencionarlos como el de dueño de casa (A.) y trabajador en casa vecina (B.).

A. ----a B.=

={{f} eu: \}

[B. está rompiendo

la pared de enfrente]



{fotograma 1}

A. =----a B.=

={{f} e:y\}

B. ----a A.

[deja de romper]



{fotograma 2}

A. =----a B.=

={{f} qué hacen/=

B. =----a A.= (2) [se asoma]

=ah\ por los escombros/= ||



{fotograma 3}

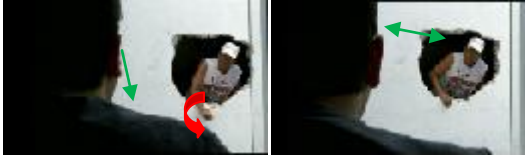
Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

B. -----a A.=

=ahora los limpiamos\
=>[hace un gesto con el brazo]<=

A. -----hacia abajo y después a B.=

={(f) no: \ | no\ qué limpiamos/ qué limp-/}|



{fotogramas 4 y 5}

A. -----a B.=

={(f) pare de romper! no puede romper ahí\}=

=>[extiende la mano abierta hacia B.]<=

B. -----a A.=



{fotogramas 6 y 7}

A. -----a B.=

={(f) qué pasa/ están locos/}

=>[apunta con el dedo a su cabeza]<=

B. -----a A.=



{fotograma 8}

A. -----a B.=

={(f) qué/ qué: es esto/}

B. -----a A.=

=una ventana\
=>[apunta con el dedo a la ventana]<=



{fotograma 9}

C. -----a A.=

={(s) qué pasa/}

A. -----a B.=

=nada\ de- dejame a mí\
=>[apunta con el dedo a B.]<=



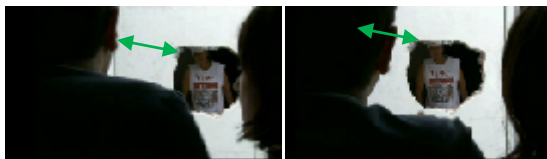
{fotograma 10}

A. -----a B.=

={(f) están locos\ qué/ qué pasa/ cómo-/}=

B. -----a A.=

C. -----a B.=



{fotogramas 11 y 12}

A. -----a B.=

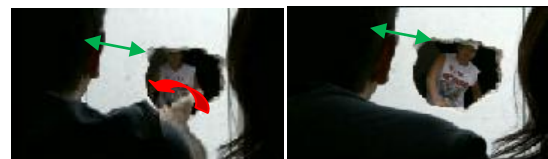
={(f) cómo va a hacer un un agujero con vista a mi casa/}

=>[dibuja un círculo con la mano]<=

B. -----a A.=

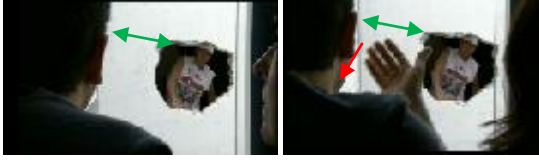
=no sé\ eso tendría que:-=

C. -----a B.=



{fotogramas 13 y 14}

B. -----a A.=
 =tendría que hablar con el señor víctor\=
 A. -----a B.=
 ={{(f)bueno\ llámelo! dígame que venga!}=
 =>[gesto deíctico hacia sí mismo]<=



{fotogramas 15 y 16}

B. -----a A.=
 =no\ no está el señor
 víctor\
 A. -----a B.=
 = ah: \=



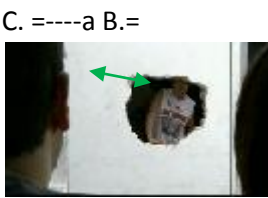
{fotograma 17}

A. -----a B.=
 C. -----a A.=
 ={{(s)pedile el
 celular!}=
 B. -----a A.=



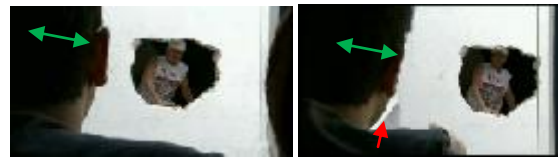
{fotograma 18}

A. -----a B.=
 ={{(f) pásame el celular!}=
 B. -----a A.= (2) [se acomoda]
 =no lo sabemos\ | vuelve a
mediodía\=



{fotograma 19}

A. -----a B.=
 = {{(f) bueno\ bueno mire\ | ni bien llegue\}= | |
 =>[señala con la mano hacia adelante]<=
 B. -----a A.=



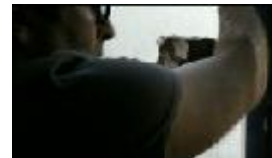
{fotogramas 20 y 21}

A. -----a B.=
 ={{(f)que me venga a ver urgente! eh/}=
 =>[gesto deíctico hacia sí mismo]<=
 B. -----a A.=
 =le digo\=



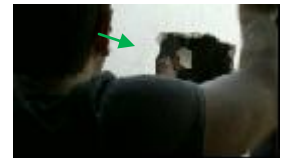
{fotogramas 22 y 23}

A. [cierra la ventana]
 B. [empieza a romper
 otra vez]



{fotograma 24}

A. -----a B.=
 ={{(f) ey\}=
 B. [continúa rompiendo]



{fotograma 25}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. [abre la ventana]
 -----a B.=
 ={{(f) eu \eu\ eu\}}

B. -----hacia abajo=
 [rompe la pared]



{fotograma 26}

A. -----a B.=
 ={{(f) no no\ | no pueden seguir!}}

=>[gesto emblema de negación]<=
 B. -----a A.=
 [deja de romper]



{fotograma 27}

A. -----a B.=
 ={{(f) que el dueño venga a hablar conmigo!}}

=>[extiende y retrae su mano]<=
 B. -----a A.= (3)
 [se aleja de la pared con gesto de disgusto]



{fotogramas 28 y 29}

La interacción es iniciada por Leonardo, quien realiza dos acciones^m verbales en tono de voz elevado (*eu:\; e:y*) con el propósito de lograr captar la atención del albañil, que está rompiendo la pared de enfrente y no lo escucha a causa del ruido que provocan los golpes. Lo consigue en un segundo intento. La reacción del otro es dejar de golpear la pared y dirigir su mirada hacia Leonardo, quien realiza una unidad de entonación interrogativa, manteniendo el tono de voz elevado y utilizando un proceso verbal en tercera persona plural (*qué hacen/*), a pesar de que tiene un único interlocutor.

La reacción del albañil da cuenta de que interpreta esa acción en términos de una IC, ya que la pregunta en sí misma le resulta obvia y poco relevante, es decir, el otro puede ver qué es lo que él está haciendo, no necesita explicárselo. Por lo tanto, descarta la opción de interpretarla según su IP de pedido de información. Tampoco, en esta situación, la acción^m verbal constituye una fórmula de saludo, aunque podría serlo en otro contexto, según otra IC posible. El albañil la interpreta, entonces, como una forma típica para hacerle un llamado de atención a alguien por lo que está haciendo, así que responde mirándolo y realizando tres acciones^m verbales consecutivas: *ah\ por los escombros/ ahora los limpiamos*, mientras hace un gesto icónico (McNeill 2006) de barrido con el brazo en dirección hacia abajo. De esta manera, responde a lo que él considera el motivo por el cual fue interpelado.

Frente a esa reacción, Leonardo lo corrige en su interpretación y la rechaza (*no:\ no\ qué limpiamos/ qué limp-/*), manteniendo un tono de voz elevado e intentando comunicarle

que no es eso lo que pretende que haga. A continuación, realiza una serie de acciones estratégicas con el objetivo de que su interlocutor no continúe rompiendo la pared. La primera consiste en una orden en grado 0 de indireccionalidad, compuesta por una unidad de entonación imperativa, con un proceso material en segunda persona singular (*pare de romper!*), y una acción^m gestual deíctica para indicar el lugar exacto al que está haciendo referencia, mientras lo mira. La siguiente acción estratégica, que complementa la anterior porque justifica el motivo de la orden, se construye con el uso de una acción^m verbal encabezada por un modalizador de posibilidad negado y el proceso material en infinitivo con un deíctico de lugar (*no puede romper ahí*) que es correferencial con la acción gestual, también deíctica, de señalar el hueco por donde se asoma su interlocutor (fotogramas 6 y 7). En este caso, podemos decir que la estrategia se ubica en el grado 1 de indireccionalidad porque la IP de la acción^m verbal utilizada en combinación con la acción^m gestual indica la imposibilidad de realizar una acción que efectivamente está siendo realizada en el lugar indicado. La elección del modal *poder* en lugar del deóntico *deber* incide en esa interpretación. El albañil, mientras tanto, no negocia la IC de prohibición pretendida por Leonardo y lo mira fijamente.

Leonardo continúa y eleva el nivel de agresión hacia el hombre a través de dos unidades de entonación interrogativas (*qué pasa/ están locos*) y el gesto icónico de llevar su dedo índice hacia la sien, en simultáneo con la realización de la segunda de ellas. Luego, culmina con una nueva unidad de entonación interrogativa que marca la cesión del turno conversacional (*qué/ qué: es esto*).

El albañil opta, esta vez, por responder a la pregunta de Leonardo según la IP de la acción^m verbal (pedido de información), aunque desde su punto de vista resulte obvia la respuesta, dado que en la ocasión anterior (fotogramas 4 y 5) su IC fue rechazada y corregida por el otro. Por lo tanto, reacciona según lo que desde su posición le resulta evidente: *una ventana*.

En ese momento, se registra una interacción secundaria entre Leonardo y su esposa, que alertada por la discusión se acerca a éste, lo mira y le pide una explicación a través de una unidad de entonación interrogativa (*qué pasa*). Leonardo intenta restarle importancia al asunto y mostrarse como dominador de la situación frente a su esposa, a quien apenas

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

dirige la mirada de manera efímera e intenta apartar con dos emisiones verbales (*nada\ dejame a mí!*) y una postura cerrada hacia ella.

Inmediatamente retoma el intercambio con el albañil, repitiendo la fórmula de agresión utilizada anteriormente, pero esta vez de manera afirmativa (*están locos*), y le pide una explicación que pone claramente el foco en cómo se están negociando los significados. Utiliza una unidad de entonación interrogativa (*cómo va a hacer un un agujero con vista a mi casa/*) y un gesto icónico que representa un pequeño círculo en el aire cuando pronuncia con énfasis la palabra *agujero*.

Como puede verse, hay por lo menos dos interpretaciones enfrentadas acerca del tema de la conversación. Lo que desde el punto de vista del albañil es *una ventana*, Leonardo lo representa como *un agujero*. Lo que para el primero es parte de su trabajo, para Leonardo es un acto de invasión a su privacidad.

La reacción del trabajador confirma esta situación y expone, además, la posición que ha asumido en la interacción con Leonardo. Mientras el dueño de la casa vecina se propone todo el tiempo reafirmar su estatus de mayor jerarquía en la interacción (asumiendo el rol de actor, administrando los turnos, utilizando un tono de voz elevado para sus acciones^m verbales y gesticulando ostensivamente), el albañil se ubica en el papel de destinatario, limitándose a responder con tono bajo y tranquilo. Más allá de esta distribución de los roles interaccionales, este último no reconoce en Leonardo un rango superior que puede ejercer autoridad sobre su trabajo. Es así que, ante la anterior pregunta de Leonardo (*cómo va a hacer un un agujero con vista a mi casa/*), simplemente responde desligando su responsabilidad: *no sé\ eso tendría que:- tendría que hablar con el señor víctor*.

Para Leonardo, en cambio, su estatus jerárquico con respecto a su interlocutor es evidente, por lo cual realiza una serie de órdenes en grado 0 de indireccionalidad esperando que éste las cumpla, aunque sin éxito. En primer lugar, utiliza dos acciones^m verbales con el proceso en modo imperativo y el tono de voz elevado: *llamelo! dígale que venga!*

Ambas son rechazadas por el albañil (*no está el señor víctor* mientras lo mira fijamente). Esta estrategia de rechazo, a la que caracterizamos como de grado 1 de indireccionalidad, consiste en mencionar un motivo por el que la acción pretendida no

puede ser llevada a cabo por el participante, ya sea por incapacidad propia o porque las condiciones contextuales restringen la posibilidad de realizarla. Es decir, la IP de la acción^m verbal no consiste en una negación a la orden o pedido, sino a una explicitación de las condiciones que impiden realizar la acción. En este caso, el motivo es la ausencia del señor Víctor (*no está el señor Víctor*), por lo tanto, no puede llamar a alguien que no está presente. La denominamos estrategia de *rechazo por imposibilidad*.

A continuación, Leonardo intenta con otra acción^m verbal en modo imperativo: (*f) pásame el celular*), que tampoco es aceptada. En este caso, el albañil utiliza nuevamente la estrategia de rechazo por imposibilidad: *no lo sabemos* | y le aporta una información nueva que cumple la función de reafirmar los roles interaccionales: *vuelve a mediodía*. Con esta unidad de entonación afirmativa, le indica que la persona con la que tiene que hablar es con Víctor -quien se encuentra en posición de tomar decisiones- y no con él -que hace su trabajo según las indicaciones del primero-, por lo tanto, le brinda la información necesaria para poder encontrarlo.

La siguiente acción de Leonardo es una nueva orden (fotogramas 20-23) que obtiene una interpretación diferente por parte de cada uno de los participantes. La acción estratégica se compone de una secuencia de acciones^m: dos unidades de entonación imperativa con voz elevada (*bueno bueno mire!* | *ni bien llegue!*), en simultaneidad con una acción^m gestual (mano derecha abierta y extendida hacia adelante) y finaliza con otra acción^m verbal con el proceso (dígame) elidido: *que me venga a ver urgente!* *eh!* y un nuevo gesto deíctico, esta vez señalándose a sí mismo.

El albañil reacciona mirándolo fijamente, con la postura erguida y una unidad de entonación afirmativa (*le digo*). Es decir, repone el proceso verbal elidido en la acción verbal de Leonardo, en primera persona presente del modo indicativo a modo de aceptación. La interpretación de la acción de Leonardo que realiza el trabajador es una IP - le está pidiendo que le diga a Víctor que lo vaya a ver-, por lo tanto, después de responderle afirmativamente vuelve a retomar su trabajo, rompiendo la pared para terminar de hacer la ventana que había comenzado.

Leonardo, que había cerrado su ventana y se disponía a retirarse después de recibir la aceptación de su interlocutor, vuelve a abrirla y a llamar la atención de éste con una

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

secuencia de acciones^m verbales en tono de voz elevado: *ey\ eu \eu\ eu* que se completan con una prohibición: *no no\ | no pueden seguir* [gesto emblema de negación con el dedo índice] *que el dueño venga a hablar conmigo!* [gesto deíctico hacia sí mismo con la mano derecha].

Es claro que para Leonardo la primera de sus acciones no consiste solamente en que el albañil le diga algo a Víctor. Si bien, en términos de la IP de su acción^m verbal, es eso lo que le está ordenando, Leonardo tiene la intención de que su interlocutor infiera que eso implica que no debe continuar rompiendo la pared antes de que Víctor vaya a hablar con él. Sin embargo, el albañil la interpreta en grado 0 de indireccionalidad y asiente cumplir específicamente con lo que el otro le pide.

Este es un ejemplo de la complejidad que reviste el análisis de la indireccionalidad y del proceso de negociación de los significados interaccionales en los usos concretos del lenguaje, especialmente cuando lo que se encuentra en juego entre los participantes es una disputa por quién asume el rol de mayor autoridad en el intercambio. Leonardo, finalmente, vuelve a usar una estrategia en grado 1 de indireccionalidad (*no no\ | no pueden seguir* en tono de voz elevado [gesto emblema de negación con el dedo índice]), en la que vuelve a elegir el modal de posibilidad en lugar del de obligación, pero logrando esta vez lo que se había propuesto desde el principio. El albañil termina por aceptar la orden y la superioridad jerárquica de Leonardo. Se retira, mirándolo en silencio y con una expresión gestual de disgusto.

4.3.2.1.1.2 La reformita

La segunda escena se desarrolla entre Leonardo (A.) y Víctor (B.), el dueño de la propiedad vecina en cuestión, también de mediana edad, quien se encuentra en el frente de la casa del primero. Tiene sesenta y ocho segundos de duración. La interacción comienza cuando Leonardo, que está sentado en un escritorio frente a su computadora, escucha que alguien, desde el exterior, grita su nombre. Se dirige hacia la ventana, desde donde reconoce a su vecino. Este intercambio finaliza cuando Leonardo accede al pedido de Víctor y sale de su casa. El rol que los participantes asumen en esta interacción es el de vecinos.

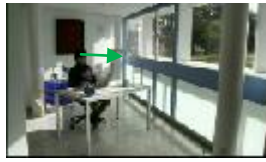
[A. está trabajando en su casa frente a la computadora]



{fotograma 1}

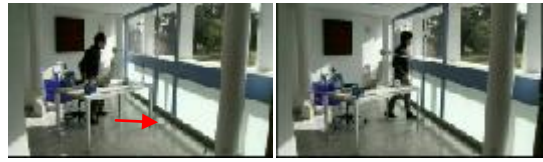
B. [desde afuera] {{(f)leonardo!}}

A.----a la ventana (5)



{fotograma 2}

A. [se levanta de la silla y se acerca hasta la ventana]



{fotogramas 3 y 4}

B. →[levanta la mano]←
A. →[abre la ventana]←
----a B.



{fotogramas 5 y 6}

B. =>[se acerca]←=
= tenés un segundo/=

A. =----a B.=

=>[mueve la cabeza hacia arriba]←=



{fotogramas 7 y 8}

B. =----a A.=
=quiero charlar sobre la reformita\=
A. =----a B.=
=ah:\ | {{(f) sí decime!}=



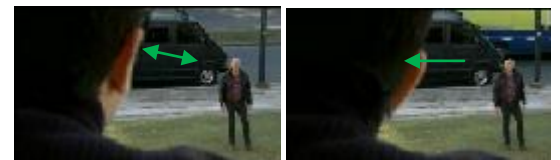
{fotograma 9}

B. =----a A.=
=no\ | pero acá no\ | =
=>[levanta una mano]←=
A. =----a B.=



{fotograma 10}

B. =----a A.=
=mejor vamos a un bar y charlamos tranquilos de amigo a amigo\=
=>[sonríe]←=
A. =----hacia el costado y después a B.=
=sabés que pasa:/ | estoy laburando ahora\=



{fotogramas 11 y 12}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

B. -----a A.=

=pero si hace media hora que estás
cabeceando ahí frente a la computadora\
dejate de joder Leonardo! | baja!|= [sonríe]

A. -----a B. y después hacia abajo=

=[suspira]=



{fotogramas 13 y 14}

A. ----- hacia el costado y después a B.=

=ta: \ | | eh: \ | | ta\ | cinco minutos nomás\=

B. -----a A.=



{fotogramas 15 y 16}

A. =vamos al bar de la esquina/=

=>[señala con el dedo]<=

-----a B.

B. -----a A.=

=ese bar está lleno de negros\= (2)



{fotogramas 17 y 18}

B. -----a A.=

=vení! | baja! =

A. -----hacia el costado=

=sí\ | eh: \ | | =



{fotograma 19}

A. -----a B.=

=estoy\ | | estoy medio
ocupado\ | | en serio\ |
por qué no me decís
acá/=

B. -----a A.= (2)



{fotograma 20}

B. -----a A.=

=leonardo\ | | podés bajar/= (2)

=>[inclina la cabeza y pisa con uno de
pies]<=

A. -----a B.=

=ta\ | | esperá esperá\=

=>[hace un gesto con
la mano]<=



{fotogramas 21 y 22}

A. [sale]

B. -----a A.=



{fotograma 23}

En el comienzo de la escena, Leonardo está sentado frente a su escritorio delante de una computadora. Escucha que alguien, desde la calle, pronuncia su nombre en tono de voz elevado con clara intención de llamar su atención. Su reacción se compone de varias acciones^m consecutivas (dirige su mirada hacia la ventana que da a la calle, se levanta de la silla, se acerca a la ventana y establece contacto visual con Víctor). Este último levanta su mano derecha y la sostiene extendida unos segundos -acción^m gestual que cumple la función de saludar y, al mismo tiempo, de identificarse- con la intención de que Leonardo lo reconozca. Éste abre la ventana y se asoma. Mientras tanto, Víctor avanza en dirección hacia él y realiza una unidad de entonación interrogativa (*tenés un segundo*). Leonardo reacciona mirándolo y realizando un movimiento de cabeza hacia arriba (fotogramas 7 y 8).

Si se analiza detenidamente lo que ocurre hasta ese momento es posible hacer varias observaciones sobre el comportamiento de ambos participantes. Una vez que obtiene la atención de Leonardo, Víctor realiza una acción estratégica que cumple la función de pedido (Holtgraves 1998; 2000) en grado 1 de indireccionalidad (*tenés un segundo*), mientras le dirige la mirada con postura firme): su IC está garantizada en situaciones en las que la intención comunicativa del hablante es saber si puede contar con la disponibilidad de su interlocutor para hacerle algún pedido. La IP de la acción^m verbal es descartada automáticamente.

Ante esta acción de Víctor, la reacción de Leonardo es también en grado 1 de indireccionalidad ([movimiento de la cabeza en dirección hacia arriba]). Este gesto no pertenece al grupo de los *emblems* (Kendon 1988; McNeill 2005), pero sí podemos afirmar que es un movimiento de realización típica -convencionalizado por el uso- en una interacción para asignarle al otro el turno conversacional. La ventaja interaccional que obtiene Leonardo al actuar de este modo es la de aprobar parcialmente el pedido de Víctor. Su acción^m gestual habilita a que el otro retome el turno, pero no constituye ni una afirmación ni una negación a su pregunta, lo que deja en suspenso la aprobación, a la espera de conocer en qué consiste lo que le va a pedir.

La siguiente acción de Víctor está compuesta por una acción^m verbal que, en grado 0 de indireccionalidad, según su IP, consiste en una expresión de deseo (*quiero charlar sobre la reformita*). En este caso, sin embargo, se usa para realizar un pedido en grado 1 de

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

indireccionalidad. La acción^m verbal está encabezada por un modalizador volitivo en primera persona singular presente del modo indicativo (*quiero*) y un proceso verbal infinitivo (*charlar*) asociado a un tema específico (*sobre la reformita*). Podemos decir que esta emisión se ubica en el grado 1 de la escala de indireccionalidad porque consiste en una forma paradigmática para expresar pedidos, en un amplio rango de configuraciones contextuales, en virtud de una IC. La postura abierta y segura de Víctor, que complementa su acción^m verbal, le imprime al pedido una cierta firmeza.

En ese momento, ante la efectivización del pedido, se registra una reacción de Leonardo que manifiesta entender de qué se trata la charla (*ah:* [hace un movimiento con la cabeza hacia arriba] *sí*) y acepta, cediéndole nuevamente el turno a Víctor. Para esta última acción utiliza una unidad de entonación imperativa con un proceso verbal (*decime!*) y eleva el tono de voz, lo que señala que se encuentran a una distancia social lejana (Hall 1966).

Hasta acá se pudo observar que la negociación de los significados interaccionales se realiza de manera fluida entre ambos participantes y que los roles interpersonales asumidos se mantienen y son aceptados, siendo Víctor el que toma la iniciativa y Leonardo el que reacciona. A partir del fotograma 10, sin embargo, se produce un cambio. Si bien Leonardo aceptó el pedido de Víctor de hablar sobre la reforma en la que está interesado, ahora éste le pone una objeción (*no* | *pero acá no* [señala el lugar con la mano]) y a continuación reformula el pedido. Esta vez lo expresa en términos de una propuesta, de manera tal que instala una renegociación de los términos interpersonales en los que se desarrolla el intercambio y busca, además, transformar la distancia social mantenida hasta el momento en una distancia personal (Hall 1966; Norris 2004). Utiliza una unidad de entonación afirmativa en primera persona plural (*mejor vamos a un bar y charlamos tranquilos de amigo a amigo*) y sonríe con la mirada fija en su interlocutor.

El pedido de Víctor sigue siendo el mismo, charlar sobre un tema específico, pero bajo otras condiciones. Propone un cambio en el espacio interaccional, trasladarse a un bar, y también en el marco de las relaciones interpersonales, ya no charlar como vecinos sino “de amigo a amigo”. Esta recontextualización que intenta Víctor obtiene como reacción una estrategia de rechazo indirecto de grado 1 por parte de Leonardo. En primer lugar, utiliza

una unidad de entonación interrogativa (*sabés qué pasa/*) y después agrega información que, en ese contexto, funciona como argumento en favor de la no realización de la acción propuesta (*estoy laburando ahora*).

La acción^m verbal *sabés qué pasa/* -cuya IP puede definirse como una pregunta acerca de si se tiene conocimiento acerca de algo- se utiliza típicamente en la conversación según una IC que cumple la función de introducir una explicación o argumentación acerca de algún tópico (Carranza 1997). Cuando ésta se utiliza como reacción a un pedido (o a una propuesta), lo más probable es que esté encabezando un argumento de rechazo y no uno de aceptación, de modo que la información que se aporta a continuación constituye la excusa para ese rechazo ya anticipado. La definimos, entonces, en esos casos como un recurso típico para efectuar una *estrategia pre-argumentativa de rechazo* en grado 1 de indireccionalidad.

La estrategia de rechazo indirecto de grado 1 se construye, entonces, a partir de la combinación de dos unidades de entonación. La primera (*sabés qué pasa/*) promueve una IC que permite identificar de manera anticipada que la propuesta será rechazada. La segunda (*estoy laburando ahora*) es la que especifica el motivo de ese rechazo y que consiste, en este caso, en la realización de una *estrategia de imposibilidad parcial*. A diferencia del rechazo por imposibilidad mencionado en un ejemplo anterior (véase apartado 4.3.2.1.1.1), la imposibilidad parcial hace referencia a que no se puede realizar determinada acción en un momento determinado o bajo algunas condiciones específicas y deja abierta la oportunidad a que el otro participante insista con una propuesta alternativa o mediante alguna estrategia argumentativa a su favor.

Como se observa en este ejemplo, al realizar la segunda acción^m verbal, Leonardo enfatiza la pronunciación del segmento *laburando*¹²², que constituye el motivo de su imposibilidad. De esta manera señala, además, un contraste entre esa actividad -situándola dentro del ámbito del trabajo y, por lo tanto, asignándole importancia- y la que propone Víctor, una charla entre amigos. Lo que Leonardo intenta negociar con Víctor es que no acepta ir a charlar a un bar con él en ese momento porque se encuentra trabajando.

¹²² Laburar: término que tiene su origen en el lunfardo y que puede usarse como sinónimo de *trabajar* (RAE 2014) así como también de *robar* o *estafar* (Gobello y Olivieri 2005).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

El argumento de Leonardo es, sin embargo, rápidamente rebatido por Víctor, quien lo desacredita con un claro acto de amenaza a su imagen negativa (Brown y Levinson 1987) y revela una invasión a su espacio privado (*pero si hace media hora que estás cabeceando ahí frente a la computadora*), lo que deja en evidencia que lo ha estado espiando.

Inmediatamente después, Víctor realiza una acción que intenta matizar el carácter conflictivo de la situación y pretende instalar la conversación en un terreno amistoso-familiar para intentar, nuevamente, acortar la distancia interpersonal entre ellos (*dejate de joder leonardo! bajá!* [sonríe]). Las dos unidades de entonación que utiliza Víctor y que culminan con una sonrisa cumplen la función de reforzar el vínculo interpersonal entre los participantes, aun tratándose de construcciones que incluyen un proceso verbal en modo imperativo. La primera de ellas (*dejate de joder Leonardo!*) es una fórmula recurrente en conversaciones informales entre amigos o personas que mantienen una relación de confianza. El término *joder* es un vocablo que tiene su origen en el lunfardo (Gobello y Olivieri 2005) y que se usa, habitualmente, para hacer referencia a la conducta molesta, fastidiosa o bromista de una persona. En este sentido, Víctor le comunica a Leonardo que interpreta el argumento de que está trabajando como si fuera una broma.

La reacción estratégica de Leonardo se conforma por varias acciones^m: primero esquiva la mirada de Víctor, después mira hacia abajo, suspira y realiza una serie de unidades de entonación que expresan duda (*ta:\ | | eh:\ | ta*). Finalmente accede al pedido del otro, pero pone una condición (*cinco minutos nomás*) que indica un intento por mantener la distancia con su interlocutor. Esta vez es él quien propone el lugar de encuentro, a través de una unidad de entonación interrogativa (*vamos al bar de la esquina*) y un gesto deíctico para señalar la dirección del bar.

Víctor rápidamente reacciona a la propuesta con una unidad de entonación afirmativa de fuerte carga socio-cultural negativa (*ese bar está lleno de negros*) y mirándolo fijamente con postura firme.

Esa reacción aporta mucha información, no solo de índole interaccional, sino también de índole socio-cultural y, dado que estamos tratando con materiales aplicables a la enseñanza de ELSE, la aparición de este tipo de acciones abre la posibilidad de explotar

didácticamente la estrecha relación entre lenguaje, cultura y sociedad. En la comunidad lingüística del español rioplatense, el uso de la palabra *negro/a* referido a personas tiene, en ciertos contextos, una connotación negativa y no refiere, exclusivamente, al color de la piel de las personas. Se utiliza, vulgarmente, como calificativo peyorativo hacia personas de clase social baja o de escasos recursos económicos¹²³.

La IP de la acción^m verbal de Víctor no constituye ni una aceptación ni un rechazo, sin embargo, interaccionalmente Leonardo infiere que lo que Víctor intenta significar es que el hecho de que haya *negros* en el bar constituye un impedimento para asistir a él. En este caso, entonces, la reacción de Víctor funciona como rechazo indirecto de grado 1 a la propuesta porque manifiesta un motivo para no aceptarla. La combinación de su acción^m verbal con la postura corporal que adopta y su gestualidad se complementan para construir una estrategia de rechazo. Denominamos esta estrategia, siguiendo a Holtgraves (1998,2002) como *comentario de estado negativo*¹²⁴. Consiste en realizar una acción que evalúe negativamente -desde el punto de vista de su actor- algún aspecto de la propuesta, invitación o pedido realizado, lo cual cuenta como un rechazo.

En el fotograma 19, la siguiente acción de Víctor consiste en utilizar dos unidades de entonación imperativas en grado 0 de indireccionalidad (*vení!* y *bajá!*) con el propósito de que Leonardo finalmente salga de su casa y se encuentre frente a frente con él. Sin embargo, Leonardo vuelve a apartar su mirada de Víctor y a vacilar en su respuesta. Reacciona con una actitud evasiva que intenta contextualizar la situación una vez más en el terreno de lo laboral versus lo trivial (*estoy\ estoy medio ocupado\ en serio*) y mantener la distancia social establecida entre ambos (*por qué no me decís acá/*).

En esa instancia, entonces, Víctor decide insistir en la consecución de su fin pragmático-comunicativo empleando una nueva estrategia: en primer lugar, emplea el nombre de su interlocutor (*leonardo*) como vocativo y al mismo tiempo fija su mirada en

¹²³ Sin embargo, también puede transmitir una valoración positiva en otros, como cuando se la usa como vocativo afectivo entre personas que mantienen una relación de confianza. Para hablantes de otras comunidades lingüísticas, en cambio, su connotación negativa es excluyente. En relación con este tema, reconocemos otra de las ventajas que ofrece el trabajo con material cinematográfico. Permite abordar cuestiones de este tipo, que implican el análisis de estereotipos y representaciones sociales sensibles -pero no poco frecuentes en el uso diario- de manera espontánea y oportunamente guiada.

¹²⁴ Si bien Holtgraves (1998,2002) analiza esta estrategia para la realización de pedidos indirectos, nosotros la retomamos y readaptamos también para la realización de rechazos.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

él. Complementa las dos acciones^m anteriores con un gesto que consiste en inclinar la cabeza hacia un costado y afirmar la pisada de su pie izquierdo en el césped. La utilización del vocativo, en este caso, no cumple la función tradicional de designar destinatario ni tampoco la de captar su atención, dado que eso está ya establecido entre los dos únicos participantes de este intercambio. En este caso, las tres acciones^m (verbal, mirada y gestual) se complementan y funcionan como introducción a la estrategia siguiente, que se compone de las siguientes acciones^m: la realización de una unidad de entonación interrogativa conformada por un modalizador de posibilidad en tiempo presente del indicativo más el proceso material que define la acción que se pretende lograr (*podés bajar/*) con acentuación en el modalizador, la direccionalidad de la mirada fija en Leonardo, un movimiento de afirmación arriba-abajo con su cabeza y, por primera vez, la culminación de la acción con un gesto de seriedad en el rostro.

Si analizamos en forma independiente la acción^m verbal, decimos que en el grado 0 de la escala -estando adecuadamente contextualizada- constituiría una pregunta acerca de la posibilidad o no de que el participante realice la acción. En el grado 1, en cambio, se analiza como un pedido indirecto convencionalizado por el uso, con el objetivo de no imponerse de manera directa sobre la voluntad del otro. Sin embargo, en este caso, no funciona estrictamente como una estrategia de cortesía que tiene el objetivo de minimizar el ataque a la imagen negativa (Brown y Levinson 1987) de Leonardo. Funciona, por el contrario, como una orden que adquiere más fuerza de imposición que las emisiones construidas anteriormente con el imperativo (en grado 0 de indireccionalidad). El énfasis está logrado justamente por la combinación de la acción^m verbal más las otras acciones^m (gestuales, posturales, mirada) que la resignifican dentro del contexto de esta interacción en particular. Mediante esa estrategia, entonces, se busca limitar las posibilidades de obtener nuevamente una respuesta negativa.

Como se puede ver, a diferencia de lo que ocurrió con los intentos anteriores, es recién en este momento que la reacción de aceptación de Leonardo (*ta\| esperá esperá* [hace un gesto con la mano abierta hacia adelante y sale]) es la que se ha propuesto Víctor desde el principio del intercambio (fotogramas 21-23).

4.3.2.1.1.3 Camioneta

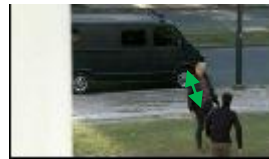
La tercera escena tiene treinta y dos segundos de duración y es la continuación de la interacción anterior. Comienza cuando Leonardo se reúne con Víctor en la puerta de su casa. Finaliza cuando ambos entran en la camioneta de Víctor. El rol interpersonal que asumen los participantes es el mismo que en la escena anterior, el de vecinos.

[A. sale de su casa para encontrarse con B.]



{fotograma 1}

A. =----a B.=
=qué hacés/| cómo te va/= [caminando]



{fotograma 2}

B. =----a A.=

A. =----a B.=
=>[le extiende la mano]<=
B. =----a A.=
=>[lo agarra con las dos manos]<=



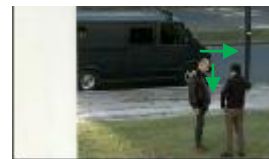
{fotogramas 3 y 4}

B. =----a A.= [lo suelta]
=qué hacés leonardo/
A. =----a B.= [pone los brazos en jarra]
=bien\=



{fotograma 5}

B. =----a A.=
=cómo andás/=
A. =----hacia abajo=
=bien bien\ | che\ | acá\|
laburando\|= [se rasca cabeza con la mano]



{fotograma 6}

A. =este: \ | che tengo que volver enseguida\=|
=>[gira y señala su casa]<=
B. =----a A.=



{fotograma 7}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. -----a B.= [pone los brazos en jarra]
 =eh: decime\| qué qué pasa/=

B. -----a A.=
 =no\ pero acá no charlemos\ estamos incómodos\=



{fotograma 8}

A.-----a B.=

B. -----a A.=

=por qué no vamos a la camioneta/ | prendo la calefacción\| y charlamos ahí\=



{fotogramas 9 y 10}

B. =>[gira y se dirige a la camioneta]<=

A. -----hacia un costado=

=>[lo sigue]<=



{fotogramas 11 y 12}

B. [abre la puerta]

-----a A.=

A. -----a la camioneta=

=uh mirá\| es un mundo esto\=

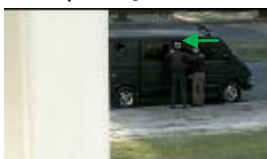


{fotograma 13}

A. [se apoya en la camioneta]

-----a B.

B. ->[lo palmea en la espalda]<



{fotograma 14}

B. pasá\

A. sí\| perdón\| permiso\

[entra]



{fotograma 15}

B. [entra y cierra la puerta]



{fotograma 16}

Si bien estos participantes ya habían iniciado su conversación un momento antes, no se había producido entre ellos una secuencia de saludo que, en cambio, sí sucede ahora, cuando se encuentran a una distancia personal (Hall 1966). Mientras Leonardo se acerca

hasta donde está Víctor, realiza una estrategia que cumple la función de saludo: primero utiliza dos unidades de entonación interrogativas (*qué hacés/ cómo te va/*) y después se detiene y extiende su mano derecha hacia él. Víctor, que lo está esperando con los brazos abiertos, lo mira acercarse y, en lugar de responder de igual forma al saludo de Leonardo, reacciona de una manera diferente. No acepta la mano sino que acorta aun más la distancia proxémica y lo agarra, estrechándolo con ambas manos. A continuación repite la estrategia de saludo inicial agregando el nombre propio de su interlocutor (*qué hacés leonardo/*).

Esa acción de Víctor permite ver cómo, a lo largo de todo el intercambio, fue imponiendo su posición jerárquica en términos interactivos, ya que no sólo instaló el tema de la conversación, sino que también tomó la iniciativa y colocó a Leonardo en el rol de destinatario. Esto se confirma tanto a través de sus últimas acciones^m verbales (no responde a la pregunta/saludo de Leonardo, sino que es él el que repregunta/saluda iniciando nuevamente la secuencia), como a través de las proxémicas (no responde al gesto de saludo con la mano que mantiene una distancia personal, sino que realiza un gesto que genera una distancia íntima (fase lejana), según la clasificación de Hall (1966)).

El intercambio continúa con la respuesta preferida de Leonardo (*bien*), que pone los brazos en jarra, a modo de cederle a Víctor el turno nuevamente. Éste vuelve a preguntar (*cómo andás/*). La insistencia en la pregunta de Víctor puede indicar, o bien que no le interesa ir al grano del asunto, sino extender la duración de la charla, o bien que pretende obtener alguna información más por parte de su interlocutor. Leonardo, por el contrario, rechaza ambas posibilidades y responde nuevamente con un turno preferido que no agrega información personal (*bien bien*) ni tampoco demuestra interés por la situación de Víctor - como se realiza típicamente en las interacciones cara a cara a través de una devolución de la pregunta *¿y vos?-*, sino que intenta volver a contextualizar la situación en los términos en los que venía haciéndolo en la situación anterior (*che\ | acá\ laburando*). De ese modo, intenta mantener la distancia, recordarle que está ocupado y acelerar el curso del intercambio (*che tengo que volver enseguida* [realizando un gesto deíctico hacia su casa]), con el objetivo de llegar rápidamente al punto en cuestión (*eh: decime! | qué qué pasa/*).

Víctor rechaza una vez más la iniciativa de Leonardo (*no\ pero acá no charlemos\ estamos incómodos*) y vuelve a recontextualizar la situación en sus propios términos (*por*

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

qué no vamos a la camioneta/ prendo la calefacción\ y charlamos ahí/), el de la propuesta de una charla entre amigos en un ámbito privado.

Al analizar esa acción estratégica (fotogramas 11 a 13), sin embargo, concluimos que su intención comunicativa no es la de realizar una simple propuesta en grado 1 de indireccionalidad (realizada a través de la forma interrogativa *por qué no + proceso verbal acentuado* (véase 4.3.2.2.1)), que admite y habilita una posible respuesta positiva o negativa por parte del interlocutor, sino la de realizar lo que podríamos llamar una *propuesta impositiva*, que en lugar de habilitar el espacio para un posible rechazo, le impone a su interlocutor su aceptación. Este matiz de imposición no se logra por la IC de la emisión verbal en sí misma, sino que se construye por su combinación con las otras acciones^m de Víctor. Inmediatamente después de terminar su acción^m verbal, le da la espalda a Leonardo y se dirige hacia la camioneta, comunicándole, a través de la adopción de esa postura cerrada, que la decisión ya fue tomada y restringiendo la posibilidad de que el otro rechace esa propuesta. Así consigue que Leonardo lo siga, es decir, obtiene el logro de su finalidad pragmática.

En el cierre de esta interacción (fotogramas 14 a 16) tenemos una muestra más de cómo asume Víctor una posición de superioridad sobre Leonardo. Mientras éste está observando el interior de la camioneta y haciendo un comentario al respecto (*uh mirá\ | es un mundo esto*) recibe una palmada en la espalda. Reacciona girando para mirar a Víctor, quien entonces realiza una unidad de entonación imperativa (*pasá!*). En el marco de esta interacción, esa acción cumple la función de una orden en grado 0 de indireccionalidad y no de un imperativo de cortesía (véase 4.3.2.2.2). Esto se confirma con la reacción de Leonardo, que no agradece como en el caso de una invitación, sino que responde acatando la directiva (*sí*), disculpándose (*perdón*) y pidiendo permiso (*permiso*), mientras entra en la camioneta.

Si establecemos un continuum entre esta interacción y la anterior, decimos que nos encontramos frente a un proceso de negociación gradual del estatus jerárquico de los participantes. En el comienzo, hay una clara disputa por cómo se distribuyen los roles de actor y destinatario. Ya sobre el final de la primera parte, pudimos ver cómo Víctor logra imponerse, en este sentido, sobre Leonardo. Esta situación continúa cuando los

participantes retoman la conversación en la calle y los intentos de Leonardo por manejar el curso y la contextualización de la conversación resultan infructuosos. Víctor va progresiva y gradualmente desplazando a Leonardo de su posición de superioridad -incluso espacialmente hablando, lo hace descender desde el piso superior de su casa hasta la vereda- hasta obtener el dominio completo de la situación y lograr que su vecino reaccione de manera cada vez más pasiva.

4.3.2.1.2 Exigencia encubierta

Esta escena corresponde a la película *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013) y es la continuación del intercambio analizado en el apartado del ritual de los saludos (véase 4.3.1.2.4). Tiene cuarenta y dos segundos de duración. Los participantes son Cecilia (A.), empleada, y Roberto (B.), el dueño de la casa donde ésta trabaja. Los roles que asumen son el de empleador y empleada. La interacción comienza cuando Roberto sale de su habitación, mientras termina de vestirse, y saluda a Cecilia que ya se encuentra trabajando en la casa.

[A. está trabajando en la casa de B.]



{fotograma 1}

B. [se asoma]
qué tal cecilia/
A. bien\ y usted/



{fotograma 2}

A. [acomoda unas cosas]
B. [se abrocha la camisa]
da para largo\



{fotograma 3}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. [sigue con su tarea]

B. ----a A. (2)



{fotograma 4}

B. [sigue vistiéndose]

le pido un favor/

A. ----a B.=

=sí\=



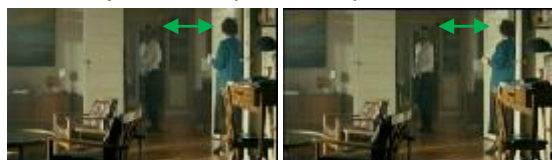
{fotograma 5}

B. ----a A.=

={(ac) con esa carne que hay en la heladera\
por qué no me hace unas milanesas/ así
me quedan\}=

A. ----a B.=

=lo que pasa es que quedé con este muchacho\
el hijo de ruiz que iba hoy\=



{fotogramas 6 y 7}

B. ----a A.=

=a qué hora/=

A. ----a B.=

=le dije después del
mediodía\=



{fotograma 8}

A. =[entra en la cocina]=

=cuando salgo de acá\= ||

B. ----hacia abajo=



{fotograma 9}

A. así aprovecho que no está: \

B. ----a A.



{fotograma 10}

B. ----hacia abajo=

=bueno\ pero si no está
no se va a dar cuenta\

B. =un par de horas nada
más\=

A. =[se pone el delantal]

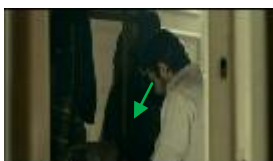
=bueno\=

A. ----a B.=

=le hago unas milanesas con unos:/ ||
bocadillos de acelga/=

B. ----a A.=

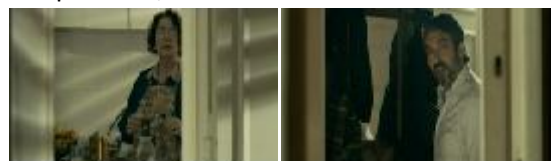
=perfecto/=



{fotograma 11}



{fotograma 12}



{fotogramas 13 y 14}

Después de concluida la secuencia de saludo (véase 4.3.1.2.4), el dueño de casa realiza una acción^m verbal (*le pido un favor/*) que se usa típicamente como recurso para

realizar una estrategia de pre-pedido. Generalmente, las estrategias de pre-pedido cumplen la función de anticipar que la acción siguiente consistirá, justamente, en la especificación de esa petición. De uso extendido y convencionalizado socio-culturalmente, generan un alto grado de imposición en el oyente, no en términos de superioridad jerárquica o ejercicio de autoridad, sino en términos de compromiso afectivo. En este caso, la elección del término léxico *favor*, que refiere a un pedido de ayuda, coloca a quien lo solicita en posición de requerir la colaboración del otro para solucionar o solventar algún inconveniente o necesidad. Esta acción busca generar una reacción positiva del interlocutor -ya sea que medie o no una relación jerárquica entre ambos participantes-, quien ve restringidas sus posibilidades de responder de otra manera.

Cecilia responde afirmativamente (sí), sin poner ninguna objeción. Con tono acelerado, mientras continúa vistiéndose frente al espejo y busca la mirada de Cecilia, Roberto realiza tres acciones^m verbales para expresar en qué consiste el pedido que ya había anticipado (*con esa carne que hay en la heladera\ por qué no me hace unas milanesas/ así me quedan*).

Si analizamos esta serie de acciones^m verbales consecutivas, concluimos que la primera y la tercera, ambas afirmativas, enmarcan el pedido concreto, que se efectúa a través de una unidad de entonación interrogativa en grado 1 de indireccionalidad (*por qué no me hace unas milanesas*).

Las unidades de entonación interrogativas encabezadas por *por qué* promueven, según su IP, que se interprete como una interrogación causal. Cuando al adverbio interrogativo causal le sigue el modalizador de negación *no*, existe la posibilidad de que esa IP se mantenga, tratándose de una interrogación causal acerca del motivo por el cual no se realiza o realizó determinada acción (ej: en medio del transcurso de una cena, una mujer le pregunta a su hijo *¿Por qué no comés?*), o bien que esa negación no afecte la modalidad del proceso verbal, sino que forme parte de la estructura interrogativa conformando una unidad completa que afecta a toda la proposición (ej: finalizada la cena, la madre dice: *¿Por qué no te acostás y seguís estudiando mañana?*). En el segundo caso, la unidad de entonación interrogativa se usa, típicamente, para realizar propuestas o sugerencias en grado 1 de indireccionalidad (véase ejemplo en 4.3.2.2.1).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En el ejemplo que estamos analizando, sin embargo, la acción a realizar no representa un beneficio para Cecilia, como en el caso de las sugerencias, sino para su empleador, y demanda, además, que ésta haga algo extra a lo que había sido pactado. La estrategia de Roberto consiste en presentar el pedido de manera encubierta, como si fuera simplemente una propuesta, matizando el grado de imposición sobre Cecilia y dando lugar a que ésta pueda negarse. Sin embargo, en la continuación del intercambio, se aprecia algo diferente.

La mujer utiliza la estrategia de *imposibilidad parcial* (efectúa contacto visual con Roberto y le dice: *lo que pasa es que quedé con este muchacho\ el hijo de ruiz que iba hoy*). Es decir, no se niega directamente, pero presenta una razón que impide cumplir con ese favor: no poder realizar dos acciones en el mismo momento. Ante esa reacción, Roberto insiste y le pide mayor información (*a qué hora*), al interpretar que el impedimento es parcial y no definitivo y que, por lo tanto, queda abierta una posibilidad de renegociación.

Las siguientes acciones^m verbales de Cecilia (*le dije después del mediodía\ cuando salgo de acá\ así aprovecho que no está:*) aportan información suficiente para permitir que Roberto rechace el motivo de la imposibilidad (*bueno\ pero si no está no se va a dar cuenta*) y restringe las posibilidades de que ésta se niegue nuevamente, al señalar el bajo grado de demanda temporal que le llevaría cumplir con lo que le está pidiendo (*un par de horas nada más*).

En esa instancia, Cecilia interpreta el carácter impositivo de la acción y manifiesta aceptación. Realiza una unidad de entonación afirmativa (*bueno*), comienza a ponerse el delantal de cocina y le hace una pregunta para confirmar (*le hago unas milanesas con unos:/ || bocadillos de acelga*). Roberto gira para mirarla, realiza una unidad de entonación afirmativa (*perfecto*) y hace un gesto emblema de afirmación con la cabeza. De este modo, da cuenta de que ha logrado su fin pragmático de manera satisfactoria.

4.3.2.1.3 Desvinculación del pedido

Esta escena corresponde a la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011). Tiene cuarenta y un segundos de duración y se desarrolla en el interior de una ferretería entre dos

participantes masculinos de mediana edad. Uno de ellos, Roberto (A.), es el vendedor que trabaja en el comercio y el otro, un cliente (B.). La interacción comienza cuando el cliente entra en la ferretería y finaliza cuando éste sale. Los roles que asumen los participantes son el de comerciante y cliente.

A. [acomoda cosas en un estante]



{fotograma 1}

A. =[continúa con su tarea] =
B. = [entra] =
= buenas\=



{fotograma 2}

A. =----a B.=
B. =[cierra la puerta] =



{fotograma 3}

A. =----hacia abajo=
=buenas\=
B. = [continúa cerrando la puerta] =



{fotograma 4}

A. ----a B.
B. =----a A.=
=bisagras para el botiquín del baño\ tiene/=



{fotograma 5}

A. =[bajando la cabeza] =
={{(s) sí\}=
B. =----a A.=



{fotograma 6}

A. =[deja una caja sobre el estante]=
B.= ----a A. [con las manos en los bolsillos]=



{fotograma 7}

A. [va hacia el mostrador]
B. ----a A.



{fotograma 8}

A. =[se pone los anteojos]=
=qué tamaño/=
B. chicas\
----hacia el frente



{fotograma 9}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. [abre un cajón]
cuántas necesita/
B. dos\



{fotograma 10}

A. =[busca dentro del
cajón]=
B. =[saca su billetera]=



{fotograma 11}

A. =----hacia abajo=
=dos bisagras chicas\=



{fotograma 12}

A. =----a B.= [se saca los
anteojos]
=algo más/=



{fotograma 13}

B. =----a A.=
=> [sonríe] <=
=ah\= |



{fotograma 14}

B. =----a A.=
=pero\ | doradas\ no tiene/=



{fotograma 15}

A. => [cierra los ojos y
niega con la cabeza] <=
=no\ | no tengo\|=



{fotograma 16}

A. =----a B.=
= pero van adentro del
botiquín\ | no creo que se
vean\ |



{fotograma 17}

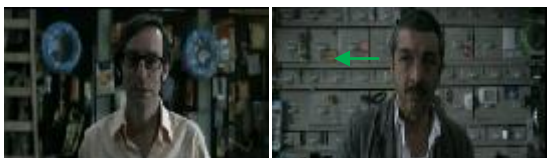
B. =----a A.=
=no pero cuando yo
abro: \ | la puerta las veo\ ||=



{fotograma 18}

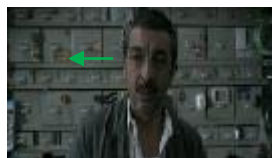
A. =----a B.=
=>[afirma con la cabeza] <=

B. =----a A.=
=soy un maniático con la estética\=



{fotogramas 19 y 20}

A. =----a B.=
=>[afirma con la
cabeza] <=
= {{s}claro\}=



{fotograma 21}

B. =----a A.=
=una: ferretería
más grande por
acá\ | conoce/||=



{fotograma 22}

B. -----a A.=
=quiero decir que tenga
de todo\=



{fotograma 23}

A. -----a B. ||=
=no\ | no conozco\||=
B. ={{s) bueno\||=



{fotograma 24}

B. gracias\|| [aparta la mirada
de B.]



{fotograma 25}

B. -----a A.=
=hasta luego eh\=



{fotograma 26}

B. [va hacia la puerta y
sale]



{fotograma 27}

A. -----a B.=
={{s) pelotudo\}
[afirmando con la cabeza]



{fotograma 28}

A. [guarda las bisagras
en el cajón]



{fotograma 29}

El vendedor del comercio está de espaldas a la puerta de entrada, mientras coloca mercadería en un estante. La puerta se abre y entra un hombre que lo saluda (*buenas*\) mientras comienza a cerrar la puerta. La reacción del otro es girar a medias, mirar por detrás de sus hombros al que acaba de entrar y responder al saludo con la misma unidad de entonación (*buenas*\). El cliente, después de cerrar la puerta, se acerca hacia donde está el vendedor y, al establecer contacto visual con éste, pone sus manos en los bolsillos y realiza dos acciones^m verbales (*bisagras para el botiquín del baño\ tiene*/).

Si analizamos la IP de esa acción estratégica, decimos que consiste en realizar una pregunta acerca de la tenencia o no de determinado objeto, en este caso, bisagras para el botiquín del baño. Podemos observar que la primera reacción del comerciante es responder

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

verbalmente según esa IP (*sí*), pero inmediatamente vemos que, además, la interpreta como un pedido de ese objeto y no como una simple pregunta. El comerciante deja de hacer lo que estaba haciendo, va hacia el otro lado del local, donde se encuentran los cajones con la mercadería y, sin volver a mirar a su interlocutor, se pone los anteojos y realiza una acción^m verbal interrogativa (*qué tamaño*).

El mecanismo inferencial que lleva a esa IC de la estrategia del cliente, la de pedido indirecto de grado 1 y no de simple pregunta, puede explicarse claramente a partir de la configuración contextual de la situación. Si una persona entra a un negocio y le pregunta al vendedor si tiene un objeto específico, de existencia esperable en ese tipo de comercio y cuyo costo tiende, además, a ser bajo¹²⁵, lo más probable es que la intención sea comprar ese objeto y no simplemente saber si está en ese lugar.

Ante la pregunta por el tamaño de las bisagras, el cliente responde, mirando hacia el frente, con una unidad de entonación afirmativa (*chicas*). El vendedor va hasta un cajón, lo abre y realiza una nueva acción^m verbal interrogativa (*cuántas necesita*), que el otro responde (*dos*).

En este punto, es posible afirmar que la negociación de los significados en tanto desarrollo de una acción de pedido (dentro de una situación de compra-venta) es asumida por ambos. Las siguientes acciones de los participantes lo confirman. Mientras el comerciante busca y saca las dos bisagras del cajón, el cliente toma su billetera y comienza a hacer el gesto de buscar la plata para pagarle. A continuación, el vendedor deja las dos bisagras sobre el mostrador y, sin mirar al cliente, utiliza una unidad de entonación afirmativa (*dos bisagras chicas*). Después se saca los anteojos y, efectuando contacto visual con su interlocutor, realiza una acción^m verbal interrogativa (*algo más*), lo que implica que el proceso de venta continúa.

La reacción del cliente es, sin embargo, de tipo despreferida. Sonríe, lo mira y realiza las siguientes acciones^m verbales: *ah* | *pero* | *doradas* | *no tiene*/. La primera unidad de entonación (*ah*) es una expresión pragmática (Carranza 1997) que se usa típicamente como reacción ante la recepción de información nueva en la conversación. En

¹²⁵ En el caso de productos de costo más elevado, la realización de una acción similar a ésta puede no favorecer la IC de pedido indirecto, sino de conservar su IP de pregunta que derive después en otras averiguaciones, como por ejemplo, el precio del producto.

este caso, la información no se aporta verbalmente, sino que el participante reacciona cuando observa una de las características del objeto que el otro le ofrece y que antes no había sido mencionada: el color. Entonces, utiliza una unidad de entonación interrogativa similar a la que había usado antes para efectuar el pedido original, acentuando el segmento que refiere al color deseado (*doradas\ no tiene/*). El comerciante responde negativamente con un movimiento de lado a lado con la cabeza y una acción^m verbal (*no\ | no tengo*).

En ese momento se inicia, entonces, un proceso de negociación que, desde la posición del comerciante, tiene como objetivo concretar la venta y, desde la posición del cliente, abortarla. El primero ofrece argumentos a su favor (*pero van adentro del botiquín\ | no creo que se vean*) que el otro rebate rápidamente (*no pero cuando yo abro: \ | la puerta las veo\ soy un maniático con la estética*). Se observa que la postura de ambos es abierta y determina seguridad, sin embargo, el último argumento del cliente se impone por sobre el del vendedor, que lo acepta con una expresión de resignación, una acción^m verbal (*(s)claro*) y el movimiento de la cabeza de arriba hacia abajo.

Acto seguido, el cliente realiza una nueva acción^m verbal, mientras mira fijamente a su interlocutor (*una: ferretería más grande por acá\ | conoce/*) y, sin esperar la respuesta, especifica: *quiero decir que tenga de todo*. La acentuación de la palabra *todo* de la última unidad de entonación cumple la función de señalarle al comerciante que su ferretería no tiene todo lo necesario, como por ejemplo, bisagras doradas. Después de obtener una respuesta negativa (*no\ | no conozco*), agradece la información recibida (*bueno\ gracias*), saluda (*hasta luego eh*) y se retira del negocio.

El análisis de esta interacción nos lleva a concluir que la negociación de los significados interaccionales da como resultado interpretaciones diferentes para cada uno de los participantes. El cliente, desde el comienzo, no hizo otra cosa que preguntar -según la IP de sus acciones^m verbales-, es decir, pedir información. Si bien se observó, a partir de sus acciones^m gestuales y posturales, que tenía la intención de pagar por un producto específico, y que la acción^m verbal que realizó cuenta promueve una IC de pedido, es claro, también, que prefiere ignorar esta última. Es por eso que, al ver las bisagras que le ofrece el vendedor, pregunta, esta vez, por la existencia de otras con determinadas características (doradas). Cuando el otro le contesta que no las tiene y tampoco le aporta el dato de dónde

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

puede conseguirlas, da por finalizado el intercambio y se retira, sin necesidad de dar ninguna explicación por no haber efectuado la compra de un producto que, desde su punto de vista, nunca pidió.

Desde la posición del vendedor, la interpretación de las acciones es distinta. Para él, la primera acción^m verbal que utilizó el cliente, convencionalizada en tanto forma de pedido, consistió claramente en eso. En consecuencia, cuando el otro decide no comprar y se retira, sin siquiera excusarse, expresa gestos de fastidio y murmura un insulto ((*s pelotudo*)), a pesar de que ya nadie puede escucharlo.

A modo de conclusión parcial, podemos anticipar algunos resultados que se desprenden del análisis hecho hasta el momento (véase Fig. 7):

1. Existen varios criterios para diferenciar una orden de un pedido que no se relacionan con el uso de determinada estructura lingüística, como comúnmente tiende a simplificarse en la clase de una L2/LE. La configuración contextual de la situación, la relación establecida entre los participantes y los roles asumidos por ellos son factores determinantes para poder interpretar sus intenciones comunicativas y participar de la negociación de los significados interaccionales. El uso de una misma forma lingüística, como por ejemplo el modo imperativo (véase ejemplo en 4.3.2.1), puede cumplir diferentes funciones y adquirir diferentes matices de significado interaccional, dado que esos significados se construyen multimodalmente, en contexto, y no sólo lingüísticamente.
2. Realizar una acción de influencia mediante una estrategia de mayor grado de indireccionalidad no siempre implica brindarle mayor opcionalidad al destinatario (véanse los ejemplos de la disputa por la ventana en 4.3.2.1.1.1 y de la exigencia encubierta en 4.3.2.1.2). Las estrategias de grado 1 convencionalizadas para matizar los actos de imposición sobre el destinatario (como en el caso de una construcción con el verbo poder en presente más el proceso en infinitivo) pueden promover una interpretación diferente a partir de su uso efectivo en una interacción y en interrelación con otros recursos semióticos (gestuales, proxémicos, posturales, etc.).

En lugar de minimizar la imposición, puede lograr reforzarla, como ocurre en el ejemplo de los vecinos (4.3.2.1.1.2).

3. Ante la realización de una orden o pedido, la opción preferida para el turno siguiente es una estrategia de aceptación, mientras que una de rechazo es considerada de tipo despreferido. En consecuencia, el empleo de estrategias de mayor grado de indireccionalidad están más asociadas con las acciones de rechazo que con los de aceptación.

Secuencia	Ejemplos del corpus				Tipo de turno de la reacción
	Acción estratégica	Grado de indireccionalidad	Reacción estratégica	Grado de indireccionalidad	
Pre-pedido	<u>tenés un segundo/</u>	1	sí\	0	Preferido
	<u>tiene un minuto/</u>	1			
	<u>le pido un favor/</u>	1	sí\	0	Preferido
	[entonación y comportamiento gestual no marcado]		[entonación y comportamiento gestual no marcado]		
Pedido / Orden	<u>andate hasta el café unguay y traenos dos cafés de los ricos!</u>	0	<u>pero tengo que terminar el expediente\</u>	1 (imposibilidad parcial)	<u>Despreferido</u>
	<u>pare de romper!</u> [tono elevado]	0	[deja de romper] [contacto visual]	0	Preferido
	<u>pásame el celular!</u>	0	no lo sabemos\	1 (imposibilidad)	Despreferido
	[tono elevado y gesto deíctico]		[entonación y comportamiento gestual no marcado]		
	<u>quiero charlar sobre la reformita\</u>	1	sí\ <u>decime!</u>	0	Preferido
	[entonación y comportamiento gestual no marcado]		[tono de voz elevado]		
	<u>podés bajar/</u>	1	[acción de bajar]	0	Preferido
	[tono elevado y gesto deíctico]				
	<u>por qué no me hace unas milanesas/</u>	1	lo que pasa es que quedé con este muchacho\	1 (imposibilidad parcial)	Despreferido
	[entonación y comportamiento gestual no marcado]		[contacto visual]		

Fig. 7

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

4.3.2.2 Actos favorables para el destinatario: sugerencias, invitaciones, ofrecimientos.

A diferencia de los casos anteriores, en los que siguen, a pesar de que uno de los participantes tiene como objetivo conseguir que el otro acceda a realizar determinada acción, ésta no representa un beneficio para el primero sino que se orienta como favorable a su interlocutor. Incluimos las acciones de sugerir (aconsejar), ofrecer e invitar.

4.3.2.2.1 Doble rechazo

La siguiente escena corresponde a la película *Un cuento chino* (Borensztein 2011) y es la continuación de la secuencia de saludo que analizamos previamente (véase 4.3.1.1.1). Tiene cuarenta y un segundos de duración y se desarrolla en el interior de una ferretería entre dos participantes masculinos de mediana edad que se conocen y asumen el rol de amigos. La conversación se inicia cuando Leonel (A.) ingresa en el comercio donde Roberto (B.) se encuentra trabajando. Finaliza cuando el primero abandona el lugar.

A. = hola roberto\
 = →[----a B.]←=
 = →[abre la puerta] ←=
 B. ----a A.



{fotograma 1}

A. →[empieza a cerrar
 la puerta] ←
 B. ----hacia abajo
 →[escribe] ←



{fotograma 2}

A. = →[continúa cerrando
 la puerta]←=
 B. =qué hacés/=



{fotograma 3}

A. = →[termina de cerrar
 la puerta]←=
 B. =→[continúa escribiendo]←=



{fotograma 4}

A. ----a B.
 =llegó lo que pediste
 por internet\
 B. =→[continúa escribiendo]←=



{fotograma 5}

A. →[deja una pila de
 diarios sobre el mostrador]←
 B. →[suelta el lápiz] ←
 ----a A.



{fotograma 6}

B. =>[extiende la mano
hacia A.]<=

A. =>[le entrega algo a B.]<=



{fotograma 7}

B. =>[toma el objeto y lo
mira]<=

A. =>[---a B.]<=



{fotograma 8}

B. =>[continúa mirando el
objeto]<=

A. = por qué no te comprás
una compu/ =



{fotograma 9}

B. ->[apoya el objeto] <

= ----a A.=

= no: \= ||



{fotograma 10}

B. ----hacia abajo
por una vez por año que
la necesito \ |



{fotograma 11}

B. ----a A.
uso la tuya\



{fotograma 12}

A. = la revista de los viernes\ |
con la película\=

=----a B.=

=>[deja la revista sobre el
mostrador] <=



{fotograma 13}

A.= vino mi cuñada mari por
unos días\=

B. =>[continúa
escribiendo]<=



{fotograma 14}

A. =como la otra vez\=

=----a B.=

=>[sonríe] <=

B. ->[hace cálculos con
la máquina registradora]<



{fotogramas 15 y 16}

A. ----a B. [fijamente](3)



{fotograma 17}

A. =>[baja la cabeza y se
acerca a B.] <=

={(b) sabés que-}=



{fotograma 18}

A. estuve pensando: \ ||



{fotograma 19}

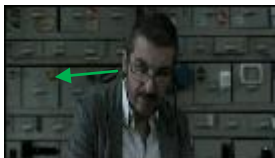
Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. =me parece que a vos te
vendría bien tener: \= ||
B. =>[continúa haciendo
cálculos]<=



{fotograma 20}

A. = una: \=
B. =----a A.= [fijamente]



{fotograma 21}

A.= ----a B.=
=>[hace un gesto de
insatisfacción]<=



{fotograma 22}

A. chau\
[comienza a irse del
local]



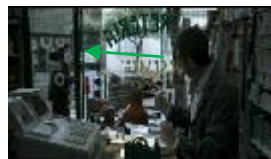
{fotograma 23}

B. {(b) chau\
[sin mirar a A.]



{fotograma 24}

A. [sale]
B. →[suelta el lápiz]←
----a A. saliendo



{fotograma 25}

Culminada la secuencia de saludo, Leonel se dirige a Roberto con una unidad de entonación afirmativa (*llegó lo que pediste por internet*), la reacción de éste es mirarlo y extenderle la mano esperando que se lo entregue. Mira el objeto y lo deja a un costado del mostrador.

Leonel utiliza, entonces, una unidad de entonación interrogativa (*por qué no te comprás una compu*) y sostiene el contacto vicual con Roberto. Éste, cuando reacciona, lo primero que hace es negar (*no:*), mirarlo a los ojos, e inmediatamente después, agregar la razón que fundamenta ese rechazo: *por una vez por año que la necesito* | *uso la tuya*.

A pesar de que la acción^m verbal de Leonel no corresponde a la forma canónica de las preguntas que requieren un sí o no por respuesta, Roberto responde en forma negativa porque reconoce que lo que su interlocutor está haciendo es sugerirle que se compre una computadora y no preguntarle la causa de por qué no lo hace.

Dado que una acción^m verbal como esa puede, gramaticalmente, cumplir ambas funciones, uno de los rasgos principales que permiten el reconocimiento de esa intención comunicativa es la marca de entonación de Leonel al realizar esa unidad de entonación.

Una interrogación causal acentuaría el segmento conformado por *por qué* (por qué no te comprás una compu/), aislándolo del resto de la proposición negada, en cambio, la unidad de entonación de Leonel está acentuada en el segmento *comprás*¹²⁶ (*por qué no te comprás una compu/*) que corresponde justamente a un proceso material que constituye la acción que éste le está sugiriendo a Roberto¹²⁷. De este modo, el elemento modal de negación (*no*) no afecta directamente al proceso (*comprás*) sino que conforma una unidad junto con el pronombre interrogativo (*por qué no*) que se usa típicamente para realizar propuestas o sugerencias¹²⁸.

Después de recibir el rechazo de su interlocutor, Leonel, que es el participante que asume el rol de actor en esta interacción, retoma el turno conversacional, dirige su mirada hacia Roberto -que no lo mira- y realiza tres acciones^m: realiza dos unidades de entonación afirmativas (*la revista de los viernes\ | con la película*) y deja el objeto al que se hace mención cerca de Roberto, en el mostrador.

Ante la indiferencia del Roberto, Leonel realiza una acción estratégica (*vino mi cuñada mari por unos días\ como la otra vez* al mismo tiempo que lo mira y le sonrío expectante). Esta combinación de acciones^m es significativa en tanto señala que la función de su acción^m verbal no es simplemente informar, sino que implica algo más. Roberto, por su parte, no interrumpe la acción de escribir sobre un papel sin mirar a su interlocutor, lo que demuestra su falta de interés, mientras lo escucha. Leonel sostiene fijamente la mirada en Roberto como señal de que está esperando alguna reacción de éste, quien, sin embargo, comienza a hacer cálculos con la máquina registradora y continúa sin dirigirle la mirada.

Ante la falta de una reacción preferida después de brindarle información nueva y específica sobre una persona en particular, que suponemos que Roberto conoce, Leonel realiza una acción estratégica que consiste en desviar la mirada hacia abajo, acercarse unos pasos para disminuir la distancia personal que lo separa de Roberto y realizar una serie de acciones^m verbales. La primera es una unidad de entonación interrogativa en tono de voz

¹²⁶ Grice (1989:50-51) analiza la acentuación de una palabra o segmento determinado de una emisión como un modo convencional de cumplir cierto propósito que no ha sido aún establecido como un propósito directamente conectado con la comunicación.

¹²⁷ Para una mayor caracterización de la diferencia entre las interrogaciones encabezadas por *por qué no* y su entonación contrastiva ver Escandell Vidal (1987).

¹²⁸ Puede usarse también, en determinados contextos, para manifestar aceptación a una propuesta.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

bajo (*sabés qué*), que como ya mencionamos se usa típicamente para introducir una argumentación y anticipa una información nueva (véase apartado 4.3.2.1.1.2). Después, continúa con una unidad de entonación afirmativa, en primera persona, con un proceso mental en pretérito simple progresivo (*estuve pensando*) y, finalmente, otra unidad de entonación afirmativa, también en primera persona, (*me parece que a vos te vendría bien tener una*) que queda gramaticalmente incompleta ante una interrupción de Roberto.

La interrupción no se realiza a través del modo verbal, sino a partir del uso de la mirada y la gestualidad. Antes de que Leonel pronuncie la parte final de su acción^m verbal, fácilmente reconstruible en el marco de este intercambio (novia, mujer, etc.), Roberto levanta la vista y lo mira fijamente para comunicarle que interpreta cuál es su intención y a partir de ese uso de la mirada, la rechaza.

La primera sugerencia de Leonel, sobre la compra de una computadora, no fue aceptada por Roberto. En el segundo intento, utiliza otra estrategia, también de grado 1 de indireccionalidad. En este caso, presenta el hecho como el resultado de una reflexión personal (lo que estuvo pensando, lo que le parece mejor), casi en tono de confesión y manteniendo una distancia proxémica mínima con su interlocutor. Sin embargo, tampoco esta estrategia le da resultado y vuelve a recibir un rechazo por parte de Roberto, esta vez mediante la fijación de su mirada en él y un silencio prolongado. La acción final de Leonel da cuenta de que la negociación del significado se produjo de manera exitosa entre ambos participantes. Este último interpreta el rechazo, realiza un gesto de insatisfacción (fotograma 22), lo saluda y sale del negocio.

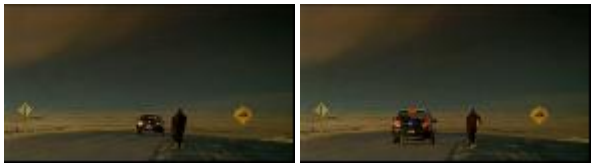
La combinación de los recursos verbales empleados con el uso de la mirada que hace cada uno de los participantes y con el comportamiento gestual y proxémico en esta interacción cumple un rol fundamental en la construcción y negociación de los significados. Si analizamos la interacción en su totalidad, podemos inferir, al igual que suponemos lo hace Roberto, que la intención comunicativa de Leonel es sugerirle que salga o tenga una cita con su cuñada (aunque nunca lo hace verbalmente explícito) y que la reacción de Roberto es rechazar esa propuesta. No resulta necesario tener otra información de fondo para poder hacer esa interpretación, los datos son aportados por las acciones de los participantes. Por otra parte, tanto la acción estratégica de uno como la reacción estratégica

del otro están claramente conformadas a partir de la combinación de las diferentes acciones^m (verbales, gestuales, proxémicas, posturales y de la mirada) y no por una sola de ellas en particular.

4.3.2.2.2 Condición

La siguiente escena corresponde a la película *Historias mínimas* (Sorín 2002). Tiene sesenta y dos segundos de duración y se desarrolla entre dos personas desconocidas. Un hombre mayor (A.) camina al costado de una ruta de la Patagonia argentina. Una mujer joven (B.) que conduce su auto en la misma dirección se detiene cuando lo ve. La interacción comienza cuando para su auto a la par del hombre y lo interpela. Finaliza cuando ambos retoman el viaje. Los roles que asumen los participantes son los de conductora y transeúnte.

[A. camina por una ruta, B. pasa con su auto, lo ve, se acerca y se detiene a la par de A.]



{fotogramas 1 y 2}

B. ----a A. (1)



{fotograma 3}

B. =----a A.=
= hola\=



{fotograma 4}

A. =----hacia abajo=
= buen día\
[sigue caminando]



{fotogramas 5}

B. =todo bien/=
A. =----a B.=
= todo bien\
[sigue caminando]



{fotograma 6}

B. =----a A.= (2)
=para dónde va/= (2)
A. [sigue caminando]



{fotograma 7}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. -----hacia abajo=
= san Julián:\n\
[sigue caminando]



{fotograma 8}

A.-----a B.=
B. -----a A.=
=para san Julián faltan más de trescientos
kilómetros\=(2)



{fotogramas 9 y 10}

A. -----a B.=
[se detiene]
= ya lo sé señorita \ | |
soy de la zona\= | |



{fotograma 11}

A. -----a B.=
= vaya nomás\ | buen viaje\
=> [inclina la cabeza hacia abajo] <=
B. → [gestualiza apretando los labios y
girando levemente la cabeza] <=



{fotogramas 12 y 13}

B. -----a A.=
= si quiere lo llevo (2)
A. estoy esperando un
camionero\ | un amigo
mío\



{fotograma 14}

B. -----hacia el frente=
= → [sonríe] <=
qué/ |



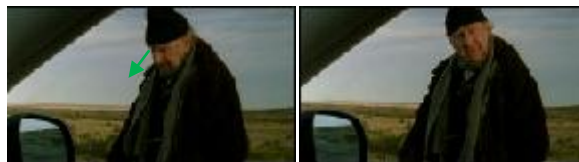
{fotograma 15}

B. -----a A.=
= arregló que lo pasaban
a buscar por acá\=
=> [inclina la cabeza
hacia abajo] <=



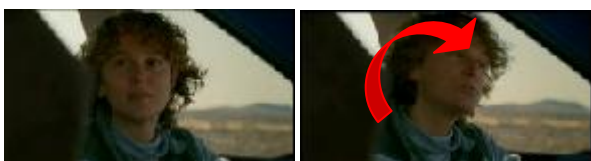
{fotograma 16}

A. -----hacia abajo y después a B.=
= el pasa todos los días a esta misma hora\ |
a las tres\
=



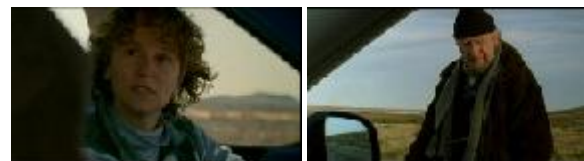
{fotogramas 17 y 18}

B. -----a A.=
= "x" vamos hombre\ si yo voy para allá\=
=> [inclina la cabeza en dirección a la ruta] <=



{fotogramas 19 y 20}

B. -----a A.=
A. -----a B.= (5)



{fotogramas 21 y 22}

B. -----hacia la puerta=
 = suba:!= ||
 ==> [abre la puerta] <=<



{fotograma 23}

B. -----a A.=
 =va:mos\=



{fotograma 24}

[A. y B. siguen viaje en
 en el auto]



{fotograma 25}

La mujer pasa con su auto por al lado del hombre, se detiene unos metros adelante y regresa marcha atrás hasta quedar a su altura. Ahí frena y se inclina para poder mirarlo a través de la ventanilla. Lo saluda con una estrategia de grado 0 de indireccionalidad (*hola*\, haciendo contacto con su mirada y sonriendo levemente).

El anciano sigue caminando despacio, con la mirada hacia el suelo y completa la secuencia de saludo con otra acción^m verbal (*buen día*\). Después, mira a la conductora para cederle el turno conversacional. Ella usa una unidad de entonación interrogativa que tiene un uso típico en conversaciones casuales para extender la secuencia inicial de saludo (*todo bien*\), pero también, en algunos casos, para confirmar si nuestro interlocutor tiene algún problema. El hombre reacciona con un turno preferido (*todo bie:n*\), con la intención de continuar su marcha y no la conversación.

La conductora, en cambio, no la da por terminada y le pide más información (*para dónde va*\). El hombre contesta (*san juliá:n*\) sin mirarla y sin dejar de avanzar. Ella sonrío y, dirigiéndole la mirada, realiza una acción^m verbal afirmativa (*para san julián faltan más de trescientos kilómetros*\), en la que se destaca la acentuación de la palabra *kilómetros*.

Con esa estrategia en grado 1 de indireccionalidad, la mujer no sólo intenta informarle al hombre la distancia real que lo separa de su destino -lo que correspondería estrictamente a la IP de la acción^m verbal-, sino también insinuarle que no le cree o que considera improbable que pueda realizar su propósito, haciendo énfasis en la gran cantidad de kilómetros que le faltan por recorrer. La estrategia consiste en hacer hincapié, a partir de la combinación de la entonación, la mirada y la gestualidad, en aquello que al participante le falta conseguir para alcanzar su objetivo. Es una estrategia de grado 1 porque el

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

significado interaccional que se negocia no se limita a la IP de la acción^m verbal utilizada, sino que promueve una IC que es resultado de la interrelación de los distintos modos.

El anciano por primera vez detiene la marcha, mira fijamente a su interlocutora y realiza dos unidades de entonación afirmativas (*ya lo sé señorita* \ | *soy de la zona* \), a través de lo cual deja asentado que la información aportada sobre la distancia hasta su destino no es nueva para él y manifiesta su autoridad, al definirse como conocedor del lugar.

Después, desde la misma posición, intenta finalizar el intercambio con una acción^m verbal imperativa (*vaya nomás! buen viaje* \) que combina con un movimiento de la cabeza. La mujer lo mira y realiza un gesto -apretar los labios e inclinar la cabeza- que se interpreta típicamente como demostración de desconfianza o descontento frente a una acción determinada, en señal de que no acepta el cierre de la conversación en esa instancia. A continuación, lo mira a los ojos y utiliza una unidad de entonación afirmativa (*si quiere lo llevo* \) para realizar un ofrecimiento en grado 1 de indireccionalidad. En términos interaccionales, resulta claro que se trata de un ofrecimiento por parte de la conductora de llevar al hombre en su auto. Podemos comprobar que así lo interpreta éste a partir de su próxima reacción (*estoy esperando un camionero* \ | *un amigo mío* \) que consiste en un rechazo, al expresar un motivo de imposibilidad parcial por la incompatibilidad que implica estar esperando a cierta persona e irse en el auto con otra.

Llamamos especial atención sobre esta estrategia porque la IC de propuesta u ofrecimiento, asociada a una estructura condicional como la utilizada en el intercambio ([sí + segunda persona en presente del indicativo] + [primera persona en presente del indicativo]), no es, sin embargo, interpretada de igual manera por hablantes de español como L2/LE. Según datos recogidos de experiencias personales de docentes, con diferentes grupos de alumnos, se intentó implementar esta estrategia para realizar una propuesta en clase (por ejemplo, “si les interesa, podemos organizar una visita al museo”). La mayoría de las veces se obtuvo como reacción la mirada y el silencio del auditorio, lo que llevó al docente a realizar una acción estratégica de grado 0 de indireccionalidad (por ejemplo, “¿quieren que organicemos una salida al museo?”), ante la cual sí se produjo una aceptación o rechazo a la propuesta.

Esto se debe, probablemente, al predominio que ejerce, en el marco de la clase de ELSE, el significado gramatical por sobre el pragmático-interaccional y cómo eso aparece representado en los materiales didácticos. Según la gran mayoría de los manuales de ELSE, así como una pregunta requiere de una respuesta, el uso de una estructura condicional con *si* en presente del modo indicativo expresa una situación hipotética con un alto grado de posibilidad de realización. Sin embargo, no se abordan las posibilidades de negociar otros tipos de significados interaccionales como, por ejemplo, el de ofrecimiento que señalamos en este intercambio, en el que la única condición necesaria para que se realice la acción es el deseo del hombre.

Si continuamos con el ejemplo, vemos que la conductora expresa descrédito a la excusa aportada por el hombre para no aceptar su ofrecimiento. Lo hace a través del uso estratégico de varias acciones^m: utiliza dos unidades de entonación interrogativas (*qué/ | arregló que lo pasaban a buscar por acá/*) al tiempo que sonríe y lo mira. En la acentuación del deíctico -que según podemos comprobar hace referencia a un espacio inhóspito como punto de encuentro- y el gesto de sonreír, entendemos que su intención comunicativa no es solo preguntar, sino insinuar, nuevamente, que no le cree. La respuesta poco certera del hombre (*el pasa todos los días a esta misma hora | a las tres*) confirma su sospecha y da lugar a que ella vuelva a insistir con su propuesta (*vamos hombre | si yo voy para allá*) [movimiento con la cabeza en dirección a la ruta].

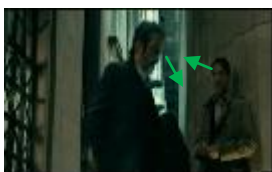
La mujer utiliza otra variante de la posibilidad de uso de la estructura condicional con *si* y, esta vez, no es rechazada. La condición se expresa de manera afirmativa en primera persona (*si yo voy para allá*) presentándola como un hecho fáctico más que hipotético y la segunda parte se elide (*lo llevo*). De esta manera, la acción se presenta como favorable al otro, pero no demanda un costo mayor para quien se ofrece a realizarlo. El hombre se queda mirándola expectante durante algunos segundos, hasta que la mujer decide enfatizar su acción. Utiliza una unidad de entonación imperativa de cortesía (*suba:!*) y le abre la puerta para que ingrese. Por la continuidad de la escena, observamos que el hombre finalmente accede y sube al auto.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

4.3.2.2.3 Inversión de roles

La siguiente escena corresponde a la película *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013). Tiene cincuenta y seis segundos de duración y se desarrolla entre dos participantes masculinos que se conocen pero mantienen una relación interpersonal distante. Roberto (A.) es profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y Gonzalo (B.) es el hijo de un antiguo amigo de éste. Gonzalo llegó de España para cursar un seminario que él dicta en el posgrado de esa facultad. La interacción comienza cuando Gonzalo, que lo está esperando a la salida del establecimiento, lo llama con la intención de iniciar una conversación y termina cuando ambos se retiran juntos del lugar. Los roles que asumen los participantes son los de profesor y alumno, aunque mediados por una relación interpersonal previa que los vincula por fuera de la académica.

[A. sale de la facultad y
B. lo está esperando]



{fotograma 1}

B. =----a A.=
=profesor\=
A. ----a B.



{fotograma 2}

B. =----a A.=
=tiene un minuto\=
A. =----hacia adelante=
=se: \=



{fotograma 3}

B. =----a A.=
=espero que no se
haya llevado una mala
impresión de mí\=
A. =----hacia adelante=



{fotograma 4}

B. =----a A.=
=es que:\= |
A. =----a B.=



{fotograma 5}

A. =----hacia adelante=
=acabo de llegar a Buenos
Aires\| y todavía me estoy
instalando\=

B. => [asiente con la cabeza] <=



{fotograma 6}

A. =----hacia adelante=
 B. =----a A.=
 [caminan] (4)



{fotograma 7}

B. => [le ofrece una pastilla
 a A.] ←=
 A. =----al pastillero=
 = no gracias\=



{fotograma 8}

A. =----hacia el frente=
 =cómo está tu papá/=

B. =----a A.=
 =muy bien\ || gracias\= [A. ---a B.]
 => [asiente con la cabeza] ←=



{fotogramas 9 y 10}

A. =----hacia adelante=
 B. =----hacia adelante=
 =me pidió que lo
 saludara y además\= ||



{fotograma 11}

A. =----hacia adelante=
 B. [busca algo en su morral]



{fotograma 12}

B. =----a A.=
 =le envía esto\=
 => [le da un paquete] ←=
 A. =----al paquete=



{fotograma 13}

A. [agarra el paquete]
 => [asiente con la
 cabeza] ←=
 B. =----a A.= (2)



{fotograma 14}

B. =----a A.=
 =no lo abre/=

A. =----hacia adelante=
 =no sé disimular\| si no
 me gusta se me va a notar\=



{fotograma 15}

A. =----hacia abajo=
 =prefiero abrirlo en casa\=
 B. =----a A.=



{fotograma 16}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

B. -----a A.=
=quería agradecerle por haberme hecho un lugar en el posgrado\=|

A. -----hacia adelante=



{fotograma 17}

B. -----a A.=
=es muy importante para mí\=

A. -----hacia adelante=
=no es nada\=



{fotograma 18}

B. -----a A. y después hacia adelante=
=y me gustaría invitarlo a cenar un día de estos\=

A. -----a B.=
=bueno\ | vemos\=



{fotogramas 19 y 20}

A. -----hacia un costado=

B. -----a A.= (2)



{fotograma 21}

B. -----a A.=

=estoy en coche\ | lo llevo/=
=> [señala con la mano hacia un costado] <=

A. -----hacia adelante =

=no no\ | está bien\ no hace falta\ | no te molestes\=



{fotogramas 22 y 23}

B. -----a A.=
=no es ninguna molestia\=

A. -----a un auto=

=cuidado!=

=> [le cruza el brazo] <=



{fotograma 24}

[esperan a que pase el auto]



{fotograma 25}

B. -----a A.=

=y de paso me guía\= | |
=> [abre los brazos] <=

A. -----a B.=



{fotograma 26}

B. -----a A.=

=que no conozco bien
la ciudad\=

A. -----a B.=



{fotograma 27}

A. -----hacia adelante=

=bueno\| dale\=
=> [gesto con el brazo
hacia adelante] <=

B. -----hacia adelante=



{fotograma 28}

En el inicio de la interacción, Gonzalo utiliza un vocativo que refiere a la profesión de su interlocutor (*profesor*) para captar su atención. El profesor reacciona, gira la cabeza y hace contacto visual con él. Inmediatamente, Gonzalo realiza una acción^m verbal que se usa típicamente para conformar una estrategia de pre-pedido (tiene un minuto/)¹²⁹ y obtiene una reacción verbal afirmativa de Roberto (*se:*), quien no le dirige la mirada.

La continuación del intercambio (fotogramas 4-16) permite contextualizar la situación en términos de cuál es la relación interpersonal entre los participantes. Después de obtener la aceptación de Roberto, Gonzalo se disculpa por un suceso ocurrido previamente. Esta estrategia se construye a partir de una primera acción^m verbal cuya IP es una expresión de deseo (*espero que no se haya llevado una mala impresión de mí*), seguida de una unidad de entonación afirmativa que justifica el mal comportamiento aludido (*acabo de llegar a Buenos Aires\| y todavía me estoy instalando*).

Observamos que Roberto interpreta la acción de su interlocutor como una disculpa y no como una simple expresión de deseo y reacciona, de manera preferida, aceptándola mediante una acción^m gestual que consiste en mover la cabeza de manera vertical de arriba hacia abajo.

A continuación, Gonzalo le ofrece a Roberto una pastilla con un gesto típico, que consiste en extender el objeto ofrecido hacia el otro sin necesidad de expresar verbalmente la acción. Roberto rechaza el ofrecimiento (mira el pastillero y contesta: *no gracias*). Después, siguiendo con las normas de cortesía esperables, le pregunta por su padre, al que

¹²⁹ Variante de la presentada anteriormente en el ejemplo 4.3.2.1.1.2 (*tenés un segundo*).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

evidentemente conoce. Gonzalo le responde de manera preferida (*muy bien* | | *gracias*\, asintiendo con un movimiento de cabeza) y le transmite un mensaje (*me pidió que lo saludara y además* | | *le envía esto*\), seguido de la entrega de un paquete.

En nuestra cultura, aunque no en todas¹³⁰, es un comportamiento esperable que cuando alguien nos regala algo, lo abramos en su presencia para ver de qué se trata y agradecer el gesto. Roberto, en cambio, actúa de manera despreferida (lo mira, lo recibe y continúa la marcha). Eso provoca que Gonzalo cuestione su reacción con una unidad de entonación interrogativa (*no lo abre*/).

El profesor vuelve a actuar de manera despreferida, con una serie de acciones^m verbales que describen un aspecto de su personalidad (*no sé disimular*\ | | *si no me gusta se me va a notar*\ *prefiero abrirlo en casa*\) y que Gonzalo puede inferir como una respuesta negativa a su pregunta.

La reacción de Roberto comunica, además, una evaluación negativa hacia el padre de Gonzalo. En primer lugar, señala que no podría fingir una reacción diferente a la que le generaría, en efecto, conocer el contenido del paquete. En segundo lugar, especifica - mediante una estructura condicional de posibilidad en presente- que existen altas probabilidades de que el regalo no le guste y que eso sea perceptible para su interlocutor. Finalmente, agrega que su preferencia es abrirlo cuando esté en su casa, es decir, cuando su interlocutor no pueda comprobar cuál es la reacción que le provoca conocer el contenido del paquete enviado por su padre, lo que implica que las posibilidades de que éste le haya enviado algo que no le agrade son muchas.

Este segmento de la conversación funciona como un preámbulo para conocer cuál es la intención comunicativa principal de Gonzalo: agradecerle (*quería agradecerle por haberme hecho un lugar en el posgrado*\) y hacerle una invitación (*y me gustaría invitarlo a cenar un día de estos*\) a Roberto. Al finalizar cada una de esas unidades de entonación afirmativas, Gonzalo dirige la mirada a su interlocutor, esperando una reacción por parte de

¹³⁰ A partir de una experiencia con estudiantes chinos de ELSE, aprendimos que en su cultura el comportamiento considerado cortés era el contrario. Abrir el regalo delante de quien lo entrega constituye un comportamiento considerado muy grosero y lo que se espera es que quien lo recibe, lo guarde y lo abra recién cuando se encuentra en soledad.

éste, lo cual da cuenta de que no son solamente expresiones de deseo, sino que demandan una respuesta.

Roberto reacciona a la primera de las acciones de manera preferida, con una unidad de entonación que se usa típicamente para responder a un agradecimiento (*no es nada*) y un breve contacto con la mirada del otro. A la invitación, en cambio, reacciona estratégicamente con lo que podemos denominar una *aceptación en suspenso* (*bueno* | *vemos*). Su significado se negocia como una respuesta intermedia entre una aceptación y un rechazo, dado que no consiste exactamente en ninguna de las dos cosas. La primera parte de la acción^m verbal manifiesta la aceptación, pero la segunda (verbo *ver* en presente del indicativo, primera persona plural¹³¹) se usa típicamente según su IC para, a su vez, dejarla en suspenso y librar de un compromiso real a quien la realiza.

Al recibir esa respuesta, que interpreta como más cercana al rechazo que a la aceptación, Gonzalo insiste con otro ofrecimiento (*estoy en coche* | *lo llevo*/, señalando con la mano en dirección a su auto). A diferencia de la anterior, esta propuesta no admite una estrategia como la usada anteriormente. Resulta incoherente posponer una aceptación al ofrecimiento de una acción que debe realizarse en ese momento. Roberto intenta, sin embargo, rechazarla a través de la realización de una serie de acciones^m verbales (*no no* | *está bien* | *no hace falta* | *no te molestes*) que finalmente no surten efecto.

El hecho de que sea Gonzalo quien termina por conseguir el fin pragmático propuesto se explica por la estrategia que utiliza para realizar la propuesta: la *inversión del beneficiario*. Como mencionamos anteriormente, las acciones que implican ofrecimientos o invitaciones tienen como beneficiario al destinatario. En este caso, Roberto obtiene una ventaja al ser llevado hasta su casa en el auto de Gonzalo, quien toma la molestia de desviarse de su camino. Al intentar rechazar la oferta, Roberto hace hincapié en ese aspecto (*no te molestes*), a lo cual el otro responde que *no es ninguna molestia* y, además, se constituye él en el supuesto beneficiario de la acción (*y de paso me guía* | *que no conozco bien la ciudad* mientras lo mira a los ojos y le sonrío). Al realizar esta inversión de los roles de benefactor en beneficiario, el ofrecimiento de Gonzalo adquiere el matiz de un

¹³¹ Otra opción disponible es utilizar el verbo hablar, en la misma conjugación.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

pedido de favor. Esto restringe las posibilidades de Roberto de negarse y lo lleva a acceder a realizar la voluntad del otro, razón por la cual, termina por aceptar (*bueno\ | dale*).

En el cuadro (Fig. 8) presentamos un resumen de las estrategias analizadas.

Secuencia	Ejemplos del corpus				Tipo de turno de la reacción
	Acción estratégica	Grado de indireccionalidad	Reacción estratégica	Grado de indireccionalidad	
Ofrecimiento	<i>querés que hablemos/</i> [entonación y comportamiento gestual no marcado]	0	<i>dale\</i> [contacto visual sostenido]	1	Preferido
	<i>si quiere lo llevo\</i> [contacto visual y postura abierta]	1	<i>estoy esperando un camionero\ un amigo mía\</i> [mirada esquiva]	1 (imposibilidad parcial)	Despreferido
Propuesta	<i>vamos al bar de la esquina/</i> [gesto deíctico]	0	<i>ese bar está lleno de negros\</i> [énfasis en la entonación]	1 (comentario de estado negativo)	Despreferido
	<i>mejor vamos a un bar y charlamos tranquilos de amigo a amigo\</i> [énfasis en la entonación]	1	<i>sabés qué pasa/ estoy laburando ahora\</i> [énfasis en la entonación]	1 (pre argumentación + imposibilidad parcial)	Despreferido
Sugerencia	<i>por qué no te comprás una compu/</i> [acercamiento proxémico, contacto visual]	1	<i>no:\</i> [contacto visual sostenido]	0	Despreferido
	<i>me parece que a vos te vendría bien tener:\ una:\</i> [acercamiento proxémico, contacto visual, sonrisa]	1	[mirada sostenida]	2	Despreferido
Invitación	<i>pasá! sentate!</i>	1	[se sienta]	0	Preferido
	<i>suba!</i> [énfasis en la entonación, sonrisa, contacto visual]	1	[sube]	0	Preferido
	<i>y me gustaría invitarlo a cenar un día de estos\</i> [contacto visual, postura abierta]	1	<i>bueno\ vemos\</i> [mirada esquiva, postura cerrada]	1 (aceptación en suspenso)	Despreferido

4.3.3 Caracterización del grado 1 de indireccionalidad

En relación con lo expuesto hasta el momento y a fin de completar la definición del concepto de indireccionalidad con el que trabajamos, sostenemos que las estrategias discursivas -para realizar acciones de saludo y de influencia sobre el destinatario- que se sitúan en el grado 1 de indireccionalidad de la escala que proponemos en esta tesis presentan las siguientes características:

- Son estrategias de uso extendido y fácilmente reconocibles en una comunidad lingüística específica.
- Para negociar su significado es necesario realizar un proceso inferencial mínimo que consiste en descartar la IP de la acción^m verbal, si es que la hubiera, en favor de una IC.
- La posibilidad de cancelar su IC en favor de una IP resulta forzosa contextualmente, aunque es posible.
- En algunos casos, las acciones^m verbales que las componen se encuentran convencionalizadas socio-culturalmente para la realización de secuencias de acciones comunicativas específicas como saludar (*qué hacés/*, *qué decís/*, *ahí/*). Por lo tanto, su IC es estable en la realización de esas acciones. En otros, como en las órdenes/pedidos (*podés bajar/*), las sugerencias (*por qué no te comprás una compu/*), los rechazos (*no lo sabemos/*), las acciones^m verbales no son siempre las mismas, pero sí el procedimiento estratégico empleado para realizarlas. Hay también otros ejemplos de acciones^m verbales que conforman estrategias de grado 1, cuyo grado de indesligabilidad de la IC es aún mayor, como en el uso de las figuras retóricas (*cansado de ser feliz*, *como perro con dos colas*, *me rompieron la bola de cristal*).
- Su grado de indireccionalidad resulta casi imperceptible para los hablantes L1 -o hablantes L2/LE que se encuentren en situación de inmersión por un lapso de tiempo prolongado- de la comunidad lingüística de la que forman parte. Para ellos, este tipo de estrategias están incorporadas al repertorio de uso diario de la lengua. Por lo tanto, cuando las realizan no siempre tienen la intención comunicativa de hacerle notar a su interlocutor que están siendo indirectos, aunque también puede

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

darse el caso de que esto suceda. Esto genera que, en la mayoría de los casos, se las interprete como si fueran variantes del grado 0 de indireccionalidad.

- Es factible conformar un listado de estrategias caracterizables según el grado 1 de indireccionalidad en la comunidad lingüística del español rioplatense, lo cual facilita que puedan ser enseñadas en una clase de ELSE.

4.4 La interpretación estratégica (IE) o el grado 2 de indireccionalidad

En este apartado presentamos ejemplos de interacciones en las que analizamos cómo se negocian los significados que implican la realización de una IE.

Hablamos de una IE cuando los participantes construyen significados interaccionales con la intención de que se interpreten de manera diferente a la de su IP y cuando la interpretación que se intenta generar no se encuentra, tampoco, convencionalizada socio-culturalmente. En consecuencia, se debe realizar un proceso inferencial que permita asignarles una interpretación relevante en función de, en primer lugar, rechazar su IP y, en segundo lugar, poner en relación las acciones realizadas con el contexto de situación específico en las que se producen. De esa manera, se construye una hipótesis interpretativa de la intención comunicativa del participante que realiza la acción.

Ese tipo de casos se ubican en el grado 2 de la escala de indireccionalidad. Para ejemplificarlos, seleccionamos tres escenas de características muy diferentes que tienen en común la generación de un efecto irónico. En cada una de ellas se observan diferentes acciones comunicativas asociadas también a la consecución de distintos fines pragmáticos.

4.4.1 La gradualidad del comentario irónico

4.4.1.1 El insulto encubierto

En primer lugar, presentamos el fragmento de una escena de la película *Nueve reinas* (Bielinsky 2000). Tiene treinta y un segundos de duración y se desarrolla en el pasillo interno de un hotel entre Valeria (A.), una mujer que trabaja en ese lugar, y su

hermano Marcos (B.), quien llega para encontrarse con otra persona. Hay un tercer participante en la escena, Juan (C.), que se mantiene a una distancia más lejana y sólo interviene como oyente-observador de la situación. El intercambio comienza cuando Valeria se detiene frente a una habitación y gira para dirigirse a su hermano, quien venía siguiéndola. Finaliza cuando ella se retira del lugar. El rol que asumen los participantes es el de hermanos.

A. ----a B.=
=marcos\ | mi vida ya es un quilombo tal
como está\=



{fotogramas 1 y 2}

A. ---- a B.=
=asegurate de que no venga más!= ||
=> [movimiento de negación con la cabeza
y fruncimiento del ceño] <=



{fotogramas 3 y 4}

B. ----a A.=

A. ni vos tampoco!
B. ----a A.=
=vos me llamaste\=



{fotograma 5}

A. ----a B.=
= te llamó él\=



{fotograma 6}

A. ----a B.=
= lo que tengas que arreglar\
arreglalo y andate!=
=> [movimiento lateral
con la cabeza] <=



{fotograma 7}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. =me pone nerviosa verte acá\=
=>[subiendo y bajando la mirada]←=

B. ----a A.=
=seguís tan cariñosa como siempre\=| |
→ [sonríe] ←



{fotogramas 8 y 9}

B. ----a A.=
= a propósito\ | estás de novia\ | te casaste\=

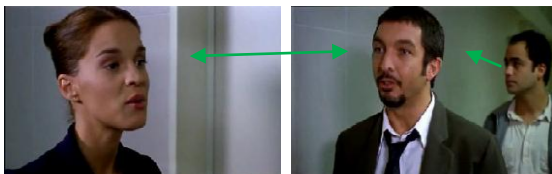
A. ----a B.= (2)



{fotogramas 10 y 11}

A. ----a B.=
=estoy de novia\ | {(f) mañana va a ser un
año\}

B. ----a A.=
= te felicito\ | lo conozco/ =



{fotogramas 12 y 13}

A. ----a B.=
=no creo\ →[niega con la cabeza]← es un
tipo honesto\ = [se va]

B. ---a A.



{fotogramas 14 y 15}

Cuando llega a la puerta de la habitación hacia la que estaba guiando a su hermano, Valeria gira para mirarlo de frente y realiza una acción^m verbal afirmativa (*marcos\ | mi vida ya es un quilombo tal como está*). El uso del nombre de pila como vocativo, la elección del término *quilombo*¹³² y la distancia personal que mantienen los participantes, dan cuenta del grado de informalidad del intercambio y permiten inferir que existe un alto grado de confianza, aunque no necesariamente de simpatía, entre ambos. Esto se confirma con la siguiente acción de Valeria, quien mirando a su interlocutor, frunce el seño y utiliza dos unidades de entonación imperativas (*asegurate de que no venga más! ni vos tampoco!*).

La reacción de Marcos (*vos me llamaste*\ mirándola a los ojos), inicia una disputa acerca de quién de los dos debe asumir la responsabilidad de ese encuentro. Ante el pedido de Valeria de que no vuelva a ese lugar, Marcos le responde acentuando la pronunciación

¹³² Vocablo que tiene su origen en el lunfardo (Gobello y Olivieri 2005) para referirse a los prostíbulos, de uso coloquial en la actualidad para describir una situación complicada o de desorden.

en el pronombre de segunda persona singular (*vos*), implicando de esa manera que la responsabilidad es suya y no de él. Valeria, entonces, sosteniendo la mirada en Marcos, utiliza una nueva unidad de entonación afirmativa (*te llamó él*), acentuando, en este caso, el pronombre personal de tercera persona singular para asignarle la responsabilidad de la acción a otra persona, pero también con la intención de refutar la afirmación de Marcos.

Valeria continúa en su afán de mantenerse como dominadora de la situación y, sin dejar de efectuar contacto visual con Marcos, le realiza un pedido en grado 0 de indireccionalidad (*lo que tengas que arreglar\ arreglalo y andate!*). Esa acción se completa con una unidad de entonación afirmativa (*me pone nerviosa verte acá*), mientras sube y baja la mirada con gesto de seriedad).

La reacción de Marcos es de tipo despreferida según la IP de la acción^m verbal que utiliza, ya que ante el comentario negativo de su hermana, responde con una sonrisa y una unidad de entonación afirmativa que, según su IP, constituiría un elogio hacia ella (*seguís tan cariñosa como siempre*). Sin embargo, de acuerdo al desarrollo del intercambio, observamos que no es esa la intención comunicativa de Marcos y que según la IE de su acción podemos caracterizarlo como un turno preferido, ya que corresponde a un comentario irónico¹³³.

Como mencionamos anteriormente, en el proceso de negociación de los significados de las estrategias de mayor grado de indireccionalidad es necesario, en primer lugar, descartar la IP de la acción^m verbal. Eso se logra únicamente a partir de observar que ninguna de las acciones^m de Valeria corresponden a un comportamiento que pueda calificarse como cariñoso y, por otra parte, que Marcos puede notarlo.

Una vez descartada la IP, es necesario llegar a una IE. Lo que caracteriza a las estrategias que se ubican en el grado 2 de la escala de indireccionalidad es que su IE tiende a ser imprecisa e indeterminada, pero definitivamente implican la negociación de un significado que difiere de su IP y que tampoco está asociado a una IC determinada. En el caso particular de la acción^m verbal de Marcos, la IP hace referencia a la afirmación de que Valeria siempre fue una persona cariñosa y que en esa ocasión continúa siéndolo. Dado

¹³³ Leech (1983: 82) al proponer el Principio de la Ironía para la conversación, describe los elogios exagerados como una forma de implicar un insulto o crítica respetando las normas de cortesía desde el significado literal de lo dicho.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

que, en función del contexto de la interacción y de su combinación con la acción^m gestual y postural de Marcos, decidimos descartarla, su IE puede implicar un rango variable de significados: que ella nunca fue una persona cariñosa, que en otro momento lo fue y en ese caso no lo está siendo o, simplemente, indicar un comentario evaluativo negativo hacia sus acciones. Más allá de intentar determinar qué es exactamente lo que eso significa, lo importante es que nos permite inferir pragmáticamente que lo que está intentando comunicar Marcos difiere de la IP de su acción^m verbal y que en lugar de consistir en un elogio hacia su hermana, se intenta como una crítica o evaluación negativa sobre ella.

En la continuación de la conversación, observamos que Valeria también utiliza una estrategia de grado 2 para responderle irónicamente a su hermano. Cuando Marcos le pregunta sobre su estado civil, ella le responde que está de novia, hace casi un año. En consecuencia, él reacciona felicitándola. Luego le hace una pregunta (*lo conozco*). Valeria, mirándolo fijamente a los ojos, realiza dos acciones^m verbales (*no creo\ es un tipo honesto*).

Si se toma como referencia el par de pregunta/respuesta, afirmamos que la primera unidad de entonación (*no creo*), que realiza junto con un movimiento lateral de su cabeza, constituye un turno preferido, ya que responde a la información solicitada por Marcos. Con la segunda, agrega una información que no fue pedida. Al afirmar que es un *tipo honesto* como parte de su respuesta, Valeria está intentando comunicarle a Marcos algo más, pero no algo diferente u opuesto a la IP de su acción^m verbal. Ella quiere decir que no cree que lo conozca y quiere decir también que es una persona honesta. Esta es la razón por la que podría pensarse como un caso límite de indireccionalidad de grado 0. Sin embargo, la IE, y lo que nos lleva a optar por considerar esta acción como indireccionalidad de grado 2, consiste en interpretar que hay una omisión de un conector causal que vincula ambas acciones^m verbales y que es necesario reponer a través de un proceso inferencial que ponga en relación todas las acciones que conforman este intercambio. 1) Marcos realiza una pregunta que se daría por respondida con la primera acción^m verbal de Valeria o incluso con el movimiento de negación que realiza con la cabeza; 2) Valeria reacciona con un movimiento lateral de su cabeza, una acción^m verbal que modaliza la respuesta negativa (*no creo*) y una segunda acción^m verbal que agrega información (*es un tipo honesto*); 3) dado

que con la primera acción realizada por Valeria el par de pregunta/respuesta se encontraría completo, la información agregada debe estar relacionada con otra finalidad pragmática; 4) *honesto* es un adjetivo que se usa -según su IP- para calificar positivamente a una persona; 5) mencionar una característica positiva de su novio en tanto información adicional podría cumplir la función de querer tranquilizar a quien pregunta por él, sin embargo, ninguna de las acciones previas de Valeria (verbales, gestuales, posturales) dan cuenta de este tipo de intención comunicativa; 6) la actitud que Valeria expresa hacia Marcos es de hostilidad; 7) es probable que hacer referencia a esa característica positiva no sea solamente una información adicional, sino la de manifestar cuál es la razón por la que cree que Marcos no conoce a su novio; 8) si existe una relación causal entre la primera emisión verbal y la segunda, entonces, Valeria está intentando comunicarle a Marcos que la razón por la que no cree que conozca a su novio es porque éste es un tipo honesto; 9) por lo tanto, estaría significando que Marcos no conoce a personas honestas; 10) un motivo para no conocer a alguien honesto es carecer de esa cualidad; 11) es posible que Valeria esté insinuando que su hermano no es honesto; 12) asignarle a alguien el rasgo de deshonestidad es una forma de insultarlo; 13) es probable que, en el marco de este intercambio, Valeria esté intentando insultar a su hermano al evaluarlo negativamente como persona deshonesto.

El hecho de que la relación causal no se haga verbalmente explícita, da lugar a que la IE pueda ser refutada. Ese es otro rasgo que caracteriza a las estrategias de grado 2 de indireccionalidad. Aunque resultara poco creíble, siempre es posible apelar a la IP de las acciones^m verbales utilizadas. En este sentido, es interesante destacar que en ambas instancias en las que se intenta evaluar negativamente al interlocutor, se lo hace mediante la construcción estratégica de la acción^m verbal con un término positivo (*cariñosa, honesto*).

4.4.1.2 La ironía seductora

En segundo lugar, presentamos una escena tomada de la película *Tesis sobre un homicidio* (Goldfrid 2013). Tiene cincuenta y cuatro segundos de duración. Los participantes son Roberto (A.), profesor universitario y escritor; y Sol (B.) una exalumna de éste. La interacción transcurre en el marco de la presentación de un libro de Roberto, donde ambos se encuentran. Comienza cuando la mujer se acerca a saludarlo y finaliza cuando se

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

aleja hacia otro sector del salón. Se registra la breve intervención de un asistente a la presentación (C.), quien interactúa con el escritor.

[A. y B. están en la presentación del libro de A.]



{fotograma 1}

A. [firma libros]
B. -----a A.=
=profesor\=



{fotograma 2}

A. -----a B.= (2)
=sol/=
=> [la señala con el dedo] <=
B. -----a A.=
="X" s\=
=> [sonríe] <=



{fotogramas 3 y 4}

A. -----a B.=
=no puedo creer\|
cuánto tiempo\=|
B. -----a B.=



{fotograma 5}

A. -----a B.=
=cómo estás/=
=> [le acaricia el
brazo] <=
B. -----a A.=
=muy bien\=



{fotograma 6}

B. -----a A.=
=me enteré de la
presentación y vine\=
A. -----a B.=
=qué bueno\=
=> [asiente con la cabeza] <=



{fotograma 7}

B. -----a A.=
=pero llegué un poco
tarde\ no/=
A. -----a B.=
=no para nada\=
=> [niega con la cabeza] <=



{fotograma 8}

A. -----hacia la gente=
=no te perdiste nada\=
=> [se ríe] <=
B. -----a A.=



{fotograma 9}

A. -----a la gente=
=recién sirvieron el vino\=
=> [señala a la gente] <=
B. -----a A.=
=> [se ríe] <=



{fotograma 10}

A. -----a B.=
 B. -----al libro=
 ="x:"=



{fotograma 11}

B. -----a A.=
 =me lo dedica/=
 A. -----al libro=



{fotograma 12}

A. -----al libro y después a B.=
 ={{(ac)estás segura que no lo querés cambiar por uno de harry potter/}}=
 B. -----a A.=
 => [se ríe] <=



{fotogramas 13 y 14}

A. -----a B.=
 => [señala una mesa] <=
 B. -----a la mesa=
 =los tengo todos\
 => [sonríe] <=



{fotograma 15}

A. -----hacia adelante=
 =hay\ | eh\
 B. => [sonríe] <=



{fotograma 16}

A. -----a B.=
 =tanto tie:mpo\ | qué fue de tu vida/=
 B. -----a A.=
 =eh: \ | bueno\ | | trabajo en el estudio de carballo\
 => [sonríe] <=



{fotograma 17}

A. -----a B.=
 =ah sí/=
 B. -----a A.=
 =hace dos años\
 => [sonríe] <=



{fotograma 18}

A. -----a B.=
 =qué bien\ | mirá\
 B. -----a A.=
 =sí\
 => [sonríe] <=



{fotograma 19}

A. -----hacia abajo=
 =y qué más/=
 B. -----a A.=
 =y: \
 => [sonríe] <=



{fotograma 20}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

A. =[firma el libro]=
=te casaste/ | tenés
hijos/=

B. =----a A.=
=no\ no\
=> [sonríe] <=



{fotograma 21}

A. [sigue firmando]
B. =----a A.=
=estoy muy lejos de
eso\
=> [hace un gesto
con la mano] <=



{fotograma 22}

B. =----a A.=
=de hecho: \ | | me separé
hace poco\ | de mi novio\
A. =----a B.=



{fotograma 23}

A. =----a B.=
=qué bueno\ | te
felicito\
B. =----a A.=



{fotograma 24}

A. =----a B.=
=> [se ríe] <=
B. =----a A.=
=> [se ríe] <=
C. =lo molesto yo también/=
=> [toca la espalda de A.] <=



{fotograma 25}

A. =----a C.=
=la verdad que sí\ | un poco\
=> [le da el libro a B.] <=
B. =----a C.=
C. =----a A.=
=> [le acerca el libro a A.] <=



{fotograma 26}

A. => [agarra el libro] <=
B. => [se ríe] <=
C. =----a A.=



{fotograma 27}

B. =eh: \=| |
A. =----a B.=



{fotograma 28}

B. =----a A.=
=voy a saludar a unos amigos: \=| |
A. =----a B.=



{fotograma 29}

B. -----a A.=

=y:\ | después nos vemos/=

=> [sonríe] <=

A. -----a B.=

=dale\| dale\ =

=> [asiente con la cabeza] <=

A. [sigue con el libro]

B. [se aleja]



{fotograma 30}



{fotograma 31}

La conversación se inicia cuando Sol se acerca a Roberto y lo llama mediante un vocativo honorífico (*profesor*). Roberto, después de observarla detenidamente unos segundos, la reconoce e intenta confirmar su identidad señalándola con el dedo y utilizando una unidad de entonación interrogativa (*sol*). Ella reacciona afirmativamente y él la saluda afectuosamente, acortando la distancia personal y realizando una serie de acciones^m: la mira a los ojos y utiliza dos unidades de entonación afirmativas (*no puedo creer*|*cuánto tiempo*) y una interrogativa (*cómo estás*), mientras le acaricia el brazo.

Esta acción de Roberto es bien recibida por Sol, quien en todo momento sonríe, y permite asumir que existe un alto grado de confianza entre ellos. La mujer responde al saludo con un turno preferido (*muy bien*) y manifiesta el motivo de su presencia (*me enteré de la presentación y vine*), seguido de una observación que busca confirmación acerca de su llegada a destiempo (*pero llegué un poco tarde* *no*). Hasta este punto, las estrategias que utilizan ambos se conforman por acciones^m verbales que presentan, en su mayoría, un grado 0 de indireccionalidad, a excepción de la emisión *no puedo creer*, que podría considerarse de grado 1 como fórmula convencionalizada para manifestar sorpresa.

La siguiente acción estratégica de Roberto, que caracterizamos dentro del grado 2 de indireccionalidad, presenta otras características. En primer lugar, rechaza la afirmación de Sol (niega con la cabeza y realiza la acción^m verbal *no para nada*), después refuerza verbalmente esta negación (*no te perdiste nada*), pero lo hace riéndose, y finaliza su acción

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

con una unidad de entonación afirmativa (*recién sirvieron el vino*), mientras señala al resto de las personas que se encuentran presentes en el lugar.

Para poder interpretar la IE de la acción de Roberto, es necesario tener un conocimiento del marco contextual de la situación. En las presentaciones de libros, típicamente se acostumbra ofrecer algún aperitivo a los participantes una vez finalizadas las mismas. Por ese motivo, Sol hace referencia a su llegada tarde. La acción de Roberto, si bien desde la IP de sus acciones^m verbales parecen refutarla, están, en realidad, confirmándola. Al señalar que *recién sirvieron el vino*, Roberto confirma que la presentación ya finalizó, sin embargo, anteriormente había dicho *no te perdiste de nada*, lo cual parecería contradictorio. La IE que intenta negociar con su interlocutora implica, probablemente, los siguientes supuestos: 1) afirma que la mujer no se ha perdido nada y también que recién sirvieron el vino; 2) el vino se sirve, generalmente, después de finalizar la presentación; 3) el evento principal es la presentación; 4) al mencionar que no se perdió nada y que recién sirvieron el vino, está en realidad afirmando que lo que se perdió es la presentación, que queda reducida al nivel de nada, es decir a algo sin importancia; 5) al comparar la pérdida de nada -que equivale a la presentación ya finalizada- frente a la actividad de servir el vino que recién comienza, está intentando significar, posiblemente, que la instancia más importante del evento no era la presentación de su libro, sino el momento en el que sirven el vino. Esta acción estratégica, que podemos definir como de una *falsa modestia* por parte de Roberto, se confirma en la continuación de la conversación.

Sol, por su parte, reacciona riendo y pidiéndole que le dedique un ejemplar del libro que tiene en sus manos. Roberto, nuevamente, vuelve a apelar a la falsa modestia, aunque también a la coquetería: *estás segura que no lo querés cambiar por uno de harry potter*/. Utiliza esta unidad de entonación interrogativa como respuesta al pedido de dedicatoria - una acción que podría considerarse despreferida según su IP-, al tiempo que toma el libro y le sonrío. Si pensamos, en cambio, en una posible IE relacionada con el resto del intercambio podemos sostener que el significado interaccional de esa acción pertenece al grado 2 de indireccionalidad. El hecho de preguntarle si prefiere cambiarlo por otro libro está, nuevamente, colocándolo en el lugar de la falsa modestia: ofrecerle la posibilidad de cambiarlo por otro, implica intentar comunicarle que él piensa que su libro puede no ser de

la preferencia de ella. Por otro lado, si recuperamos la referencia de Harry Potter como un libro para jóvenes y adolescentes y, teniendo en cuenta la diferencia de edad de los participantes, es probable que también esté intentando comunicarle a Sol que es una mujer muy joven. La reacción de ella, que sonríe y utiliza la unidad de entonación afirmativa *los tengo todos*, nos permite suponer que recuperó la referencia y realizó una IE de la acción de Roberto.

La conversación continúa con Roberto en un claro rol de dominador de la situación, que le hace una serie de preguntas a Sol con el objetivo de obtener información. Ella primero responde sobre su actividad laboral y después, interpelada acerca de su situación sentimental refiere que *de hecho*: | | *me separé hace poco* | *de mi novio*. Un comentario de ese tipo tiende a recibir como respuesta preferida una expresión de lamento por la ruptura. Roberto, sin embargo, reacciona con una expresión celebratoria de la situación: *qué bueno* | *te felicito*, mirándola a los ojos, y Sol reacciona, una vez más, sonriéndole.

El hecho de expresar alegría sobre una situación que, normalmente, suele ser de tristeza responde, evidentemente, a un fin pragmático determinado: hacerle saber a Sol que el hecho de que ella haya terminado con su novio le produce a él, por determinadas razones, una cierta satisfacción. La risa cómplice de ambos es una muestra de que la negociación de los significados interaccionales se está desarrollando de manera efectiva.

En ese momento se registra la intervención de otro participante, ajeno hasta ese instante a la conversación entre ellos dos. El hombre le toca la espalda a Roberto para captar su atención, utiliza una unidad de entonación interrogativa (*lo molesto yo también*) y le extiende un ejemplar del libro. Roberto reacciona girando en dirección a él, mirándolo a los ojos y realizando una acción^m verbal de tipo despreferida (*la verdad que sí* | *un poco*). Afirmamos esto porque, en el contexto de la presentación de un libro, resulta esperable que cualquier persona se acerque al autor para pedirle una dedicatoria o firma del ejemplar. El desconocido, en este caso, realiza una acción estratégica de grado 1 de indireccionalidad, que se conforma por una acción^m verbal -que hace referencia a la posibilidad de molestar al otro, según su IP, pero con una IC convencionalizada de un pre-pedido- y la acción^m gestual de alcanzarle el libro.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Una reacción de tipo preferida sería la de aceptar el pedido y descartar la IP de la pregunta. Roberto, a pesar de que recibe el libro, responde verbalmente tomando la IP de la acción^m verbal del desconocido y no su IC, generando una respuesta de tipo despreferida. Su propósito es confirmarle al hombre que, si su intención era saber si lo molestaba con su interrupción, la respuesta es sí. Esta reacción, que resulta en un alto grado de descortesía hacia el desconocido, tiene, además, otra destinataria para la que el mensaje adquiere una interpretación diferente. Al hacer ostensible, a través de sus acciones gestuales, la dirección de su mirada y su postura, la intención de que Sol escuche su respuesta, haciendo una marcada interpretación de la IP de la pregunta del hombre, está intentando comunicarle que interrumpir su charla con ella le genera una molestia. Por lo tanto, está comunicándole a ella su intención de que la interacción con ella no finalice.

Este ejemplo permite poner nuevamente en evidencia la compleja relación entre direccionalidad e indireccionalidad y mostrar cómo algunas acciones que tradicionalmente se considerarían “directas” pueden, de acuerdo a su significado interaccional en una situación concreta y al destinatario que seleccione su emisor, generar también una IE. Sol lo interpreta de ese modo y, entonces, advirtiendo la intención de Roberto de prolongar el encuentro, le hace una propuesta (*voy a saludar a unos amigos: \ | y: \ | después nos vemos/*) que Roberto acepta (*dale \ | dale *, mientras asiente con un movimiento de cabeza).

Si se analiza el uso estratégico de la indireccionalidad que realiza Roberto y el resultado que finalmente obtiene, puede afirmarse que en este caso funcionó como estrategia de seducción. La mujer, quien en ningún momento recibe directamente una propuesta de índole sexual o amorosa, es la que termina por realizarle una invitación para encontrarse más tarde con él.

4.4.1.3 La ironía no recuperada

La siguiente escena pertenece a la película *Historias mínimas* (Sorín, 2002). Tiene cincuenta y un segundos de duración y se desarrolla entre un hombre mayor (A.), de nombre Justo y una mujer joven, de nombre Julia (B.). Julia encontró un momento antes a Justo caminando en la ruta y le ofreció llevarlo en su auto, ahora los dos están desayunando en una estación de servicio.

[A. y B. están
desayunando en una
estación de servicio]



{fotograma 1}

A. -----a B.=
= qué anda haciendo por acá/=
B. -----hacia el costado y después a A. =
=trabajo para el gobierno\=



{fotogramas 2 y 3}

A. -----a B.=
= para el gobierno/=
B. -----hacia el frente=
="X"=
=> [afirma con la
cabeza] <=



{fotograma 4}

A. -----a B.=
B. -----hacia el frente y después a A.=
= me contrataron para que levante gente
que anda caminando por la ruta\=
=> [señala con la mano hacia la ruta]<=



{fotogramas 5 y 6}

A. -----a B.=
=> [se ríe] <=
B. -----a A.=
=> [se ríe] <=



{fotograma 7}

A. -----a B.=
B. -----a A.=
=no se ríe\| es un
servicio para la comunidad\|=



{fotograma 8}

B. -----a A.=
= en serio\| y usted no
se quería subir\|= \|



{fotograma 9}

B. -----a A.=
= y usted qué va a hacer a san julián/=
A. -----hacia abajo=
= nada\=



{fotogramas 10 y 11}

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

B. = pero \ qué anda haciendo/|
visitando/| paseando/=

A. =----hacia abajo y después a B.=
=matando el tiempo\=



{fotogramas 12 y 13}

B. =---a A.=

=> [hace un gesto con la boca<=
mató mucho/

A. =---a B.=

= no\ | -> [se ríe] <= bastante \=



{fotogramas 14 y 15}

A. =---a B.=

B. =---a A.=
=> [se ríe] <=



{fotograma 16}

B. =---a A. y después hacia el frente=

=ya fuera de broma\=| | =yo hice este viaje para
pensar\=

A. =---a B.=



{fotogramas 17 y 18}

A. =---a B.=

= "x"=

B. =---a A.=

=soy biólogo\=



{fotograma 19}

A. =---a B.=

=bióloga/=

B. =---a A.=

=> [asiente con la
cabeza mientras bebe]<=



{fotograma 20}

A. =---a B.=

={(s) muy bien}\=

B. =---hacia el frente=

= sí\=

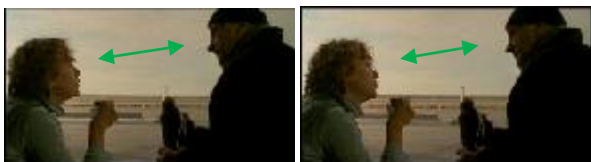


{fotograma 21}

A. =---a B.=

B. =---a A.=

=estudio: \ | biología molecular\ | | y vivo en la
Argentina\ (2)



{fotogramas 22 y 23}

A. =---a A.=

B. =son dos cosas que no
combinan\= | | "x"



{fotograma 24}

A. -----a B.=

=> [afirma levemente con la cabeza<=<= (3)

B. ---hacia la ruta



{fotogramas 25 y 26}

La conversación empieza cuando Justo mira a Julia y utiliza una unidad de entonación interrogativa (*qué anda haciendo por acá*). La IP de la respuesta de la mujer (*trabajo para el gobierno*) no es suficiente para Justo, quien hace una repregunta (*para el gobierno*), dándole a entender que necesita una mayor explicación. Julia reacciona, entonces, haciendo un movimiento de afirmación con la cabeza y luego, lo mira a los ojos y amplía la información (*me contrataron para que levante gente que anda caminando por la ruta*). En ese momento Justo empieza a reírse, dando muestras de que realizó una IE de las acciones de Julia.

En efecto, el uso estratégico de la indireccionalidad que ella realizó para responderle se ubica en el grado 2 de la escala. Ninguna de las dos acciones^m verbales, ni tampoco el gesto de afirmación con la cabeza, debían interpretarse según su IP. Sin embargo, dado que al realizarlas Julia no hizo una marca lo suficientemente ostensiva que permitiera que su interlocutor notara que estaba intentando promover una IE, fue necesario poner en relación cada una de ellas para, sumado al conocimiento previo aportado por la configuración contextual, poder negociar su significado interaccional.

La IP de la primera acción^m verbal de Julia (*trabajo para el gobierno*) es una opción aceptable a la pregunta de Justo, sin embargo, a partir de la siguiente acción^m verbal (*me contrataron para que levante gente que anda caminando por la ruta*) debe ser reinterpretada en función de una serie de inferencias pragmáticas. 1- A la pregunta sobre qué está haciendo en ese lugar, responde que trabaja para el gobierno; 2- especifica el tipo de trabajo diciendo que la contrataron para levantar gente que camina en la ruta; 3- quien pregunta fue levantado mientras caminaba en la ruta hace un momento; 4- levantar gente en la ruta no parece ser un empleo en Argentina; 5- si fuera parte de su labor profesional, no

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

estarían ahora manteniendo una charla y un desayuno informal en una estación de servicio; 6- es probable que el significado que intenta negociar no coincida con la IP se sus acciones^m verbales; 7- posiblemente esté intentando hacer un chiste, o esquivar la respuesta a la pregunta, o ambas cosas.

Si bien al reírse, Justo le está comunicando que comprendió su intención comunicativa, Julia la refuerza con sus siguientes acciones^m (*no se rí:a* | *es un servicio para la comunidad* | *en serio* | *y usted no se quería subir*), sin dejar de mirarlo y sonreír).

A continuación, invierte los roles y es ella quien le pregunta a su compañero el motivo del viaje (*y usted qué va a hacer a san julián*). Él intenta evadir la respuesta con una unidad de entonación afirmativa (*nada*) y desviando la mirada hacia el suelo. No conforme, la mujer vuelve a insistir (*pero ¿qué anda haciendo* | *visitando* | *paseando*) y él reafirma su intención de expresar la poca importancia o intrascendencia de su actividad mediante la IC de la emisión verbal *matando el tiempo* y un gesto de resignación en su rostro.

Julia apela, en este caso, a la estrategia de explotar la IP de la acción verbal de Justo y, después de hacer una gesticulación con la boca, emite la unidad de entonación interrogativa *mató mucho*. Esta acción genera la risa de ambos participantes. El efecto de comicidad se logra porque uno de los participantes hace una IP -de manera intencional y marcada- en lugar de una IC de la acción^m verbal. La IP no se produce por desconocimiento, sino por el contrario, con el objetivo de explotar estratégicamente uno de los rasgos que caracterizan a la indireccionalidad de grado 1 y que la distinguen de la de grado 2: su forzosa posibilidad de reemplazar su IC en favor de su IP. *Matar el tiempo* no expresa que se esté matando a algo o a alguien, es por eso que el hecho de la repregunta de la mujer focalizada en el proceso material matar da lugar al efecto de comicidad, que es de hecho, aceptado por Justo (*no* | → [se ríe] ← *bastante*).

Después de esto, Julia recontextualiza el intercambio, haciendo explícita su intención de abandonar el marco de comicidad (*ya fuera de broma*) y retoma su respuesta a la pregunta inicial de Justo (*yo hice este viaje para pensar*). Estas acciones^m verbales se complementan con un cambio marcado en la gesticulación de la mujer, quien ya no mantiene la sonrisa como en la primera parte de la conversación. Después agrega

información sobre su profesión (*soy bióloga*) y Justo, como en el comienzo, le pide una confirmación (*bióloga*). La mujer asiente, primero con un movimiento de su cabeza y después con una unidad de entonación afirmativa (*sí*) y amplía la información (*estudio: | biología molecular | | y vivo en la Argentina (2) son dos cosas que no combinan*).

En este caso, lo que Justo debería reponer inferencialmente es la causa por la que esas dos cosas señaladas por Julia no combinan, o sea, debería poder conocer de qué trata la biología molecular y de qué manera interfiere la vida en Argentina para su desarrollo. La reacción del hombre, que la mira expectante y con cierto desconcierto, nos permite inferir que no cuenta con esa información y que, por lo tanto, la negociación de la IE de la última estrategia de Julia no se completa.

4.4.2 Caracterización del grado 2 de indireccionalidad

Resumimos los principales rasgos de las estrategias discursivas que implican un grado 2 de indireccionalidad en los siguientes:

- No están asociadas a la realización de acciones comunicativas específicas, sino más bien a la generación de determinados efectos, como por ejemplo, la ironía o la ambigüedad al realizarlas.
- Su alto grado de indireccionalidad hace que su procesamiento inferencial sea mayor, tanto para hablantes L1 como para hablantes L2/LE.
- Son estrategias discursivas realizadas por el participante de una situación específica en función de los recursos semióticos de los que dispone para conseguir un fin pragmático determinado.
- Cuanto más cercana la relación interpersonal con el interlocutor, mayor es la posibilidad de negociar la IE de manera exitosa.
- Por no estar asociados con una IP ni con una IC, pueden generar efectos discursivos como la vaguedad, la ambigüedad o la ironía, que pueden ser explotados, por ejemplo, para significar algo dejando abierta la posibilidad de retractarse de eso mismo.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- El/los significado/s que comunica/n son de carácter indeterminado y pueden dar lugar a diferentes interpretaciones.
- En la mayoría de los casos de indireccionalidad de grado 2, existe la posibilidad de rechazar una IE en favor de una IP, si fuera necesario, según la reacción del interlocutor o el posterior desarrollo del intercambio.
- Quien las realiza, generalmente tiene la intención de hacerle notar a su interlocutor que está actuando de manera indirecta.

4.5 Conclusiones

En este capítulo propusimos analizar la indireccionalidad dentro de un continuum que incluye a toda acción comunicativa realizada en el marco de una interacción conversacional. De este modo, nos apartamos de la idea de que hay instancias de direccionalidad en la construcción de significados. Todo significado se negocia en relación con un contexto de situación específico. Por lo tanto, no hay significados preexistentes, sino posibles interpretaciones relativamente estables, ya sea por convención lingüística (IP) o por convencionalización de uso en una comunidad lingüística (IC).

Los significados que se negocian principalmente en función de una IP se ubican en el grado 0 de indireccionalidad. Son los más cercanos a lo que se entiende tradicionalmente por significado literal. Sin embargo, a partir del análisis de algunas situaciones, mostramos que es posible construir, indirectamente, significados adicionales a los de la IP, por ejemplo, a partir de la pronunciación enfática de determinado segmento de la emisión verbal y/o de la combinación con determinada acción gestual (véanse 4.3.2.2.2, 4.4.1.1 y 4.4.1.3). En esos casos, el participante intenta significar eso que dice y algo más.

Los significados que se negocian en función de una IC se ubican en el grado 1 de la escala de indireccionalidad y pueden ser considerados menos o más directos, según desde qué perspectiva se los enfoque. Para los hablantes de una misma comunidad lingüística, quienes comparten las pautas socioculturales de uso del lenguaje, su indireccionalidad es casi imperceptible. Para hablantes que no están familiarizados con dichas normas, en cambio, su grado de indireccionalidad se hace más evidente. En esos casos, el proceso de negociación del significado implica descartar la IP de la emisión en favor de una IC, cuyos

significados relativamente estables son diferentes a lo que podría ser una interpretación literal de la misma. En estos casos demostramos también que no siempre el uso de una misma estrategia de grado 1 genera el mismo tipo de reacción en el destinatario, siendo en algunos casos de tipo preferido y en otros despreferido.

Por último, reconocimos un tercer grado de indireccionalidad en la escala que, a diferencia de los anteriores, no se asocia con interpretaciones estables, sino que requiere de la realización de una IE. Las estrategias discursivas que se asocian con este grado de indireccionalidad pueden usarse para realizar diferentes acciones comunicativas y son las que demandan un mayor conocimiento extralingüístico e interpersonal de los participantes. En estos casos, es necesario descartar que la intención comunicativa consista en significar en función de una IP o de una IC y procesar inferencialmente toda la información contextual y de otra índole de la que se dispone para construir una IE relevante a la situación.

En el capítulo siguiente, aplicamos los conceptos más salientes derivados del análisis realizado al diseño de una propuesta de unidad didáctica para la clase de ELSE.

Capítulo V

Una propuesta de aplicación para la clase de ELSE

5.1 Introducción

En este capítulo presentamos una guía de actividades que permite aplicar a la enseñanza de ELSE los resultados obtenidos del análisis teórico de los grados de indireccionalidad en la realización de estrategias discursivas en la interacción conversacional cara a cara.

La indireccionalidad no constituye en sí misma un tema de enseñanza, por el contrario, es un rasgo que se manifiesta en la realización de toda acción comunicativa de los participantes de una conversación. El material didáctico que proponemos no tiene por objetivo enseñar a actuar de manera más o menos indirecta, sino a reconocer la gradualidad de la indireccionalidad y sus efectos pragmáticos en la interacción conversacional cara a cara.

Nuestra propuesta se inscribe, en líneas generales, dentro de los postulados básicos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Canale y Swain 1980; Dubin y Olshtain 1986; Nunan 1989) y, en particular, sigue los lineamientos del paradigma de la adecuación (Puren 2004). Los destinatarios de las actividades son estudiantes de ELSE mayores de 18 años -preferentemente en situación de inmersión en Argentina- que hayan alcanzado los niveles B2 o C1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante MCER) o al equivalente de avanzado, según el American Council on the Teaching of Foreign Languages (en adelante ACTFL). En los apartados que siguen, en primer lugar, presentamos las principales características del enfoque comunicativo y su evolución en el campo de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras con el objetivo de definir el marco metodológico de nuestra propuesta didáctica. En segundo lugar, detallamos hacia quién está dirigido el material que diseñamos y cuáles son los supuestos a partir de los cuales fue concebido. En el último apartado se encuentran las guías de actividades para el alumno y el profesor.

5.2 La dimensión comunicativa en la enseñanza de lenguas y sus implicaciones metodológicas

El enfoque comunicativo surgió en los años setenta a raíz de la preocupación del Consejo de Europa por contar con un programa de enseñanza de lenguas que pudiera satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes en situaciones cotidianas. Hasta ese momento, estaban vigentes los métodos tradicionales (gramática-traducción¹³⁴ en menor medida y audiolingües¹³⁵) centrados en los aspectos más formales de la lengua. Se inició, entonces, una serie de trabajos con el objetivo de describir un *Nivel Umbral* (*Threshold Level*)¹³⁶ para ser aplicado a todas las lenguas europeas. Su versión en español (Slagter 1979) constituyó una de las primeras propuestas comunicativas aplicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera en forma de manual (Giovannini et. al. 1996). Sobre la base de esta iniciativa, los cursos de lengua ya no se organizaron a partir de la selección y gradación de estructuras gramaticales, sino que se tuvieron en cuenta categorías nocionales (semánticas) y categorías funcionales (pedir y dar información, saludar, agradecer, etc.) para elaborar los contenidos de los cursos. Esto dio lugar al

¹³⁴ El método gramática-traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.

¹³⁵ Siguiendo los principios básicos del estructuralismo se creó esta metodología de enseñanza de L2, cuyos elementos definitorios son los siguientes:

1. Una descripción científica de la lengua contemporánea basada en la idea de que la lengua es un sistema de estructuras.
2. La comparación entre lenguas, para poder ver mejor la autonomía de cada sistema, las diferencias esenciales y también las semejanzas.
3. El énfasis en el aspecto oral de la lengua.
4. La importancia dada a la comunicación como función esencial del lenguaje.
5. La concepción propia del conductismo de que el uso del lenguaje es un comportamiento, que se aprende a base de adquisición de hábitos mediante conductas repetitivas.

Con esta metodología se pretende conseguir un dominio oral de la L2 y hacer que el estudiante hable de modo automático, sin tener que recurrir a la traducción desde la lengua materna. El rol del alumno es pasivo, tiene que memorizar y repetir las estructuras a las que está expuesto, sin tener en cuenta el contenido de lo que practica, y sin tomar la iniciativa en la interacción. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.

¹³⁶ El Nivel Umbral define el grado mínimo de dominio que un aprendiz de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales. Es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que lo capacita para establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la L2/LE. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

surgimiento de los programas *nocio-funcionales*¹³⁷, que se proponían como principal alternativa de los métodos audiolingües y que constituyeron el primer paso para la posterior consolidación del *enfoque comunicativo*¹³⁸. Según éste, la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito específico, entre interlocutores concretos que forman parte de una situación determinada. Por consiguiente, no basta con que los estudiantes incorporen una cantidad de datos -vocabulario, reglas, funciones, etc.-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar los significados.

El término *negociación* es empleado en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras para describir el conjunto de dominios (de tipo actitudinal, cognitivo, intelectual, pragmático, intercultural, lingüístico, etc.) que deben ser desarrollados y gestionados por un alumno de lengua extranjera durante el proceso de formación (Vez 2001). En este sentido, la dimensión comunicativa de la enseñanza de una L2/LE potencia la toma de conciencia sobre el papel de ésta como instrumento social que proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades como experimentadores y negociadores, en lugar de considerarlos como receptores pasivos de datos y tópicos netamente lingüísticos.

Para lograr este objetivo, se propone que los alumnos deben participar en “tareas reales”, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Un ejercicio relacionado típicamente con este enfoque es el de los juegos de rol. Simulando estar participando en una situación de la vida cotidiana -por ejemplo, ir a comprar un pasaje a la estación de micros- cada estudiante asume un rol determinado (cliente, vendedor, etc.)

¹³⁷ En estos programas las unidades de aprendizaje se agrupan por su frecuencia de uso en determinadas situaciones comunicativas, y no por su afinidad formal (tiempos verbales, oraciones simples, pronombres demostrativos, etc.). Así, las nuevas unidades, llamadas exponentes, combinarán elementos gramaticales pertenecientes a estructuras sintácticas y sistemas morfológicos diversos, recurriendo únicamente a los elementos necesarios y aplazando la introducción de los demás para fases posteriores del programa. No será raro, entonces, encontrar secuencias didácticas, e incluso objetivos didácticos, en los que de un determinado tiempo verbal se utilicen sólo alguna o algunas de las seis personas gramaticales, o de un determinado paradigma (como el de los pronombres personales) se aprendan sólo las formas átonas de las personas del singular. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.

¹³⁸ Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras toma los aportes de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la corriente filosófica de la pragmática (J. Austin y J. Searle).

y tiene que cumplir uno o más objetivos comunicativos (pedir o dar información, comprar o vender el pasaje, etc.) por medio de la interacción con otro de sus compañeros.

Un enfoque de estas características sostiene que el desarrollo del lenguaje en la lengua meta está guiado por las necesidades comunicativo-pragmáticas del hablante y que los recursos formales de la lengua son elaborados con el fin de expresar patrones complejos de significados (Mitchell y Myles 2004: 154). La enseñanza de la gramática pretende ser de tipo inductiva y en estrecha relación con los objetivos comunicativos que surjan de las actividades propuestas (en el ejemplo de la compra de pasajes, se presentará seguramente la necesidad de usar los pronombres interrogativos y su consecuente explicación).

Uno de los aspectos que ha recibido más críticas en relación con este enfoque es que pretende homologar la simulación en clase de una actividad representativa de la vida real (finalidad didáctica) con la realización de esa acción fuera del ámbito académico (finalidad social), como si no mediaran diferencias entre una y otra.

A principios de la década del noventa, como parte de la evolución del enfoque comunicativo, surge el denominado *enfoque por tareas*. Manteniendo los postulados básicos del modelo anterior, su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso de la lengua meta en el aula a través de la realización de tareas secuenciadas con un claro objetivo pedagógico que siempre es de carácter comunicativo. Uno de sus autores de referencia, David Nunan (1989: 11), define tarea de la siguiente manera: “una porción de trabajo enfocado en el significado, que involucra la comprensión, producción y/o interacción de los alumnos en la lengua meta” y agrega que “las tareas son analizadas o categorizadas según sus objetivos, textos disparadores, actividades, contextualizaciones y roles”¹³⁹. Esta propuesta -que continúa dentro de los lineamientos del enfoque comunicativo, privilegiando el significado por sobre la forma y promoviendo la práctica de la comunicación a partir de la simulación- apunta a que el diseño de unidades se haga poniendo como objetivo la realización de una *tarea final*, a la que se llega después de haber realizado una secuencia de *tareas facilitadoras*. Si la tarea final es “comprar un pasaje en la terminal de micros”, previamente los alumnos tendrán que completar distintas tareas como

¹³⁹ “For now, let us say that the task is a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/on interacting in the target language, and that tasks are analyzed or categorized according to their goals, input data, activities, settings and roles.”

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

analizar una situación (auténtica o creada) de compra de pasajes, reflexionar acerca del léxico y las formas usadas por los participantes para conseguir su objetivo, comprender la estructura de los turnos conversacionales y las estrategias de negociación empleadas, etc. El diseño y planificación de las tareas se hace exclusivamente en relación con la tarea final y debe responder a la siguiente pregunta: ¿qué hacen los alumnos con la lengua meta en la vida real? Los contenidos lingüísticos son considerados como subsidiarios de los comunicativos.

La característica general de este enfoque, por otra parte, hace que otros tópicos (gramaticales, pragmáticos, socio-culturales, etc.) que no estén estrictamente relacionados con la consecución de la tarea (comunicativa) final tiendan a ser considerados como secundarios o bien, no sean abordados en profundidad en la clase.

A principios del siglo XXI, el MCER promulga la necesidad de adoptar una *perspectiva basada en la acción* en la enseñanza de lenguas extranjeras:

“en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.”

Puren (2004) critica la definición del MCER porque señala que se confunden, o más bien se equiparan, los conceptos de tareas (de aprendizaje) y acciones (sociales, fuera del aula) y propone, en cambio, distinguirlos: “propongo llamar ‘tareas’ lo que hacen los

alumnos en clase durante su proceso de aprendizaje, y ‘acción’ lo que tienen/tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final.” De esta manera, intenta distanciarse de la concepción del enfoque comunicativo en tanto que lo realizado por imitación en la clase, pueda considerarse como equivalente a una acción realizada fuera de ella.

En ese sentido, y adoptando la distinción que realiza este autor, nuestra propuesta didáctica se centra en el análisis de las acciones que realizan los participantes de las escenas seleccionadas -entendidas como representaciones de situaciones reales- y en la realización de tareas que apuntan a la enseñanza complementaria de contenidos léxicos, gramaticales, sintácticos y pragmático-comunicativos. El objetivo no es que los estudiantes aprendan a simular cómo se realizan determinadas acciones -hacer pedidos, invitaciones, rechazos, etc.-, sino que a partir de su análisis puedan reconocer estrategias recurrentes y comprender sus usos y sus funciones en la interacción. La finalidad última es que a partir de ese proceso puedan desarrollar las herramientas suficientes para negociar los significados interaccionales a los que se vean expuestos al desempeñarse como actores sociales, tanto dentro como fuera del ámbito de la clase¹⁴⁰.

Puren (2004) sostiene, por otra parte, que el concepto de tarea debe ser planteado en un nivel mayor de abstracción y no limitarse a la consecución de objetivos exclusivamente comunicativos. Lo que se consigue, de esa manera, es que el concepto de tarea pueda ser utilizado transmetodológicamente, según lo que él denomina el *paradigma de la adecuación*. Según éste “se pretende buscar en cada situación y en cada momento el procedimiento más eficaz entre todos los disponibles”, en lugar de intentar establecer modelos universales y permanentes. Es decir, lo que sostiene es que el objetivo al elegir una metodología o enfoque didáctico no tiene que ser decidir *a priori* o *per se* cuál es mejor, sino poder adoptar o adaptar los principios y conceptos de cada uno según las necesidades particulares del contexto de enseñanza en el que se desarrolla la clase

¹⁴⁰ Con respecto a la distinción que hace Puren entre acción y tarea, es necesario hacer una aclaración. Cuando el autor menciona que las acciones son las que se realizan fuera de la clase, no está teniendo en cuenta que dentro del aula no solo se realizan tareas, los estudiantes también realizan acciones cuando, por ejemplo, piden permiso para salir del aula, preguntan las fechas de los exámenes, etc. Por lo tanto, en nuestro trabajo, hablamos de *tarea* cuando nos referimos a las actividades relacionadas con las consignas de clase y a *acción*, ya sea dentro o fuera de la clase, cuando su finalidad pragmática no es pedagógica.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

(características e intereses de los alumnos, objetivos propuestos, soporte, etc.). En ese sentido, propone reformular el concepto de tarea de la siguiente manera: es una “unidad de sentido dentro del proceso conjunto de enseñanza y aprendizaje”. La generalidad de esa definición permite, según sus palabras, que pueda ser utilizada más allá de la rigidez metodológica que le impone el enfoque (comunicativo) por tareas. Es decir, una tarea también puede diseñarse con el énfasis puesto en el aspecto gramatical, sintáctico o pragmático (Gómez del Estal y Zanón 1994) de un tópico que quiere ser enseñado y no tiene que estar restringida de manera exclusiva a la consecución de un único objetivo comunicativo.

Siguiendo la idea del paradigma de la adecuación, la guía de actividades que presentamos al final de este capítulo se inscribe dentro de las líneas generales del enfoque comunicativo, en el sentido de que considera la lengua como instrumento para la realización de acciones comunicativas. No excluye, sin embargo, la posibilidad de abordar otro tipo de contenidos -formales, estructurales, funcionales- si surgiera la necesidad o el interés de hacerlo, de acuerdo a las características particulares del contexto de enseñanza. A continuación describimos los criterios sobre los cuales se diseñaron las tareas y el perfil -aproximado- de los estudiantes a los cuales están dirigidas.

5.3 Materiales didácticos y sus destinatarios

El material didáctico que diseñamos está compuesto por dos secciones diferenciadas. La primera es una guía de actividades cuyos destinatarios son los alumnos de ELSE. La segunda es una guía dirigida a los docentes de ELSE. Ambas fueron pensadas para ser utilizadas en contextos de enseñanza institucionalizados, es decir, en una situación de clase compuesta por un/a profesor/a, alumnos y materiales didácticos seleccionados específicamente para cubrir una serie de temas básicos de acuerdo a un nivel de conocimiento de la lengua B2/C1, determinado según los estándares del MCER, o nivel avanzado según ACTFL. La guía de actividades contiene las indicaciones de lo que se hará durante la/s clase/s y las instrucciones para que los alumnos puedan realizarlo. La guía del profesor, que acompaña a la anterior, tiene como finalidad describir las posibilidades de utilización de cada una de las consignas propuestas para que el docente las adapte según sus

intereses y necesidades concretas. No pretende ser de carácter normativo, sino todo lo contrario. Construye un destinatario que es un profesional en la materia y que tiene conocimiento completo de todos los temas que se abordan en la clase, razón por la cual no se incluyen explicaciones lingüísticas.

5.3.1 Perfil del alumno

Según el MCER, el alumno que alcanza el nivel B2 (Dominio operativo limitado) en la L2/LE se caracteriza por su capacidad de argumentar eficazmente (presentar, explicar y defender su punto de vista en un debate; desarrollar un argumento; especular sobre causas, consecuencias y posibles situaciones hipotéticas), conversar con naturalidad, fluidez y eficacia (iniciar, mantener el turno de habla y finalizar una conversación) y tener un grado de consciencia suficiente sobre la lengua que le permite autocorregirse y detectar cuáles son los errores más comunes que pueden generar malentendidos con sus interlocutores. Además, se destaca que en este nivel el alumno desarrolla una gran cantidad de estrategias de negociación que le permiten satisfacer sus propósitos comunicativos. En el nivel C1 (Dominio operativo eficaz) se refuerzan las características del nivel precedente y se adquiere “un repertorio lingüístico amplio” lo que facilita una comunicación fluida y espontánea que “sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar”. Las diferencias entre un estudiante de un nivel y otro no siempre resultan fáciles de determinar y es probable que no se adviertan a simple vista, es por eso que planteamos las actividades en el rango que va del B2 al C1, ambos considerados avanzados.

Según el ACTFL (2015), un estudiante del nivel avanzado se define porque puede comunicarse y participar en discusiones sobre temas concretos o abstractos con facilidad y confianza; es capaz de comprender y producir discursos oralmente de manera organizada y cohesiva; tiene un dominio suficiente de la lengua meta para poder interactuar eficiente y efectivamente con personas no habituadas a tratar con hablantes L2/LE; comprenden y utilizan un amplio rango de estrategias para mantener la conversación y usan adecuadamente el conocimiento cultural y lingüístico para actuar en la mayoría de las situaciones sociales y del mundo laboral.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Mencionamos ambos criterios porque la mayoría del afluente de estudiantes que llega a nuestro país con el objetivo de estudiar ELSE proviene del ámbito de la Comunidad Europea y de Estados Unidos.

5.3.2 Características del material didáctico

Siguiendo la idea del paradigma de la adecuación (Puren 2004), consideramos que toda herramienta didáctica debe ser lo suficientemente flexible y adaptable a la configuración particular de cada situación de clase. Así como no existe un modelo de alumno que encuadre perfectamente dentro de ninguno de los descriptores de nivel que mencionamos en el apartado anterior, tampoco es posible pretender que una misma actividad -o conjunto de actividades- satisfaga a todos -o a la mayoría- de los docentes que la utilicen. En ese sentido es que nuestra propuesta lleva el nombre de “guía” -tanto para el alumno como para el profesor-, porque no tiene como finalidad ser más que eso, una orientación acerca de cómo y para qué puede ser usada, pero sin constituir una restricción o limitación para el docente que quiera adecuarla a su antojo.

La idea es que los profesores de ELSE, profesionales capacitados para desarrollar esa tarea, puedan apropiarse del material y manipularlo a su estilo como si fuera “una caja de herramientas, un recurso (prevenidamente) neutro a disposición de los grupos de usuarios y capaz de intervenir eficazmente en la renovación pedagógica y actualización de la profesión” (Martín Peris 1996). Por esta razón es que no se incluyeron fórmulas o reglas gramaticales ni de sintaxis. En muchos casos, la explicación ofrecida por los libros de texto dificulta, en lugar de facilitar, la presentación de un tema porque no coincide con la forma que elige el profesor para hacerlo. En esas situaciones, al existir una discrepancia entre lo que dice el libro y lo que explica el docente se genera como resultado una confusión entre los estudiantes.

Nuestra guía de actividades se propone, entonces, como una herramienta que supone un usuario que conoce perfectamente cómo usarla y le deja abierta, además, la posibilidad de refuncionalizarla según sus intereses.

5.4 Propuesta

Tesis sobre un homicidio: guía de actividades para la clase de ELSE



¿Qué haremos?

- Ver una película argentina ambientada en la ciudad de Buenos Aires en el año 2013.
- Resolver la guía de actividades propuestas



¿Para qué?

- Reflexionar sobre usos y costumbres de los porteños en la interacción cara a cara.
- Identificar estrategias discursivas de los participantes para realizar evaluaciones, pedidos, invitaciones, aceptaciones y rechazos.
- Debatir sobre la trama argumental y construir hipótesis sobre su desenlace.



Contenidos gramaticales (lengua en uso) que revisaremos

- Correlación de tiempos del modo indicativo y subjuntivo.
- Estructuras condicionales con *si*.

A. Antes del visionado

Observen detenidamente el póster de la película: imágenes, colores, tipografía, etc. y respondan las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué significa el título?
- 2) ¿Cuál será el tema principal de la película?
- 3) ¿Qué participación tendrá en la historia cada uno de los personajes que aparecen en el póster?



B. Visionado por escenas. Actividad grupal.

Antes de comenzar a ver la película, van a mirar tres escenas correspondientes a la parte inicial para ir conociendo a los personajes. A cada grupo se le asignará una escena para resolver las siguientes consignas. Al finalizar, harán una puesta en común.

- 1) ¿Qué tipo de relación hay entre los participantes? ¿Cómo se expresa esa relación?

.....

.....

.....

.....

.....

- 2) ¿Qué acciones comunicativas¹⁴¹ realizan los participantes? ¿Qué estrategias utilizan para realizarlas?

.....

.....

.....

.....

.....

¹⁴¹ Una acción comunicativa puede ser saludar, dar una orden, pedir permiso, etc.

3) ¿Qué acciones se realizan de manera más indirecta? ¿Con qué finalidad?

.....

.....

.....

.....

.....

4) Si tuvieran que describir al personaje de Roberto según esta interacción en particular, ¿cómo lo harían? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

Escena 1 (06': 37'' - 07': 31'')



Gonzalo: Profesor, ¿tiene un minuto?

Roberto: Se.



Gonzalo: Espero que no se haya llevado una mala impresión de mí. Es que acabo de llegar a Buenos Aires y todavía me estoy instalando.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.



Roberto: No gracias. ¿Cómo está tu papá?

Gonzalo: Muy bien, gracias. Me pidió que lo saludara y además...



Gonzalo: Le envía esto. ¿No lo abre?

Roberto: No sé disimular. Si no me gusta, se me va a notar. Prefiero abrirlo en casa.



Gonzalo: Quería agradecerle por haberme hecho un lugar en el posgrado. Es muy importante para mí.

Roberto: No es nada.

Gonzalo: Y me gustaría invitarlo a cenar un día de estos.

Roberto: Bueno, vemos.

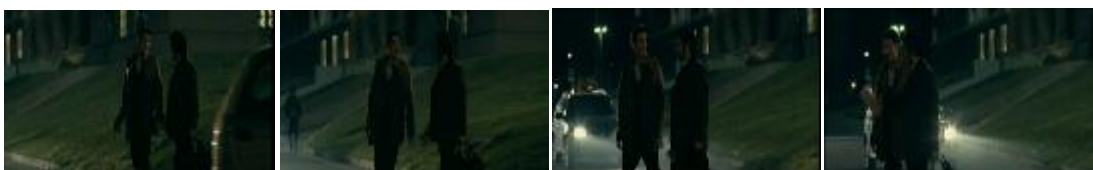


Gonzalo: Estoy en coche, ¿lo llevo?

Roberto: No, no, está bien. No hace falta, no te molestes.

Gonzalo: No es ninguna molestia.

Roberto: Cuidado.



Gonzalo: Y de paso me guía. Que no conozco bien la ciudad.

Roberto: Bueno, dale.

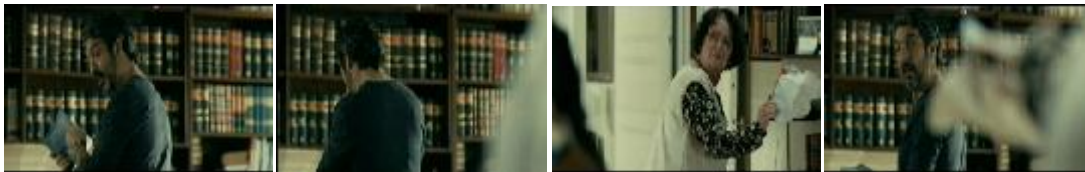
2) Escena 2 (08': 22'' - 09': 03'')



Roberto: ¿Qué dice Cecilia?

Cecilia: Bien, ¿y usted?

Roberto: Igual que ayer.



Cecilia: Llegaron los libros.

Roberto: Sí.

Cecilia: ¿Y esto?

Roberto: Ah.



Roberto: Un regalo. Me lo mandó Ruiz Cordera, Felipe. ¿Se acuerda?

Cecilia: Sí, claro. ¿Está acá?

Roberto: No, su hijo. Vino para mi seminario. Me preguntó si conocía a alguien que pudiera ir a su casa una o dos veces por semana.



Roberto: Le di su teléfono.

Cecilia: Ah, bueno. Gracias. ¡Qué lindo un regalo!

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.



Roberto: Sí, divino. Una espadita de la justicia para un abogado. Es como si a un funebrero le regalaran un ataúd en miniatura.

Cecilia: Si usted lo dice.

3) Escena 3 (09': 17'' - 10': 10'')



Sol: Profesor

Roberto: ¿Sol?

Sol: Sí.



Roberto: No puedo creer, cuánto tiempo. ¿Cómo estás?

Sol: Muy bien. Me enteré de la presentación y vine.

Roberto: ¡Qué bueno!



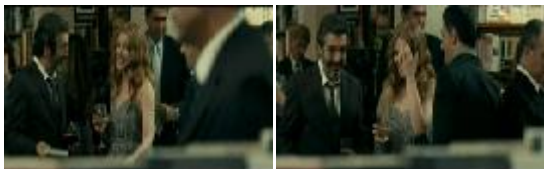
Sol: Pero llegué un poco tarde, ¿no?

Roberto: No, para nada. No te perdiste nada, recién sirvieron el vino.



Sol: ¿Me lo dedica?

Roberto: ¿Estás segura de que no lo querés cambiar por uno de Harry Potter?



Sol: Los tengo todos.

Roberto: Hay, eh.



Roberto: Tanto tiempo. ¿Qué fue de tu vida?

Sol: Eh, bueno, trabajo en el estudio de Carballo.

Roberto: Ah, ¿sí?

Sol: Hace dos años.



Roberto: ¡Qué bien! Mirá.

Sol: Sí.

Roberto: ¿Y qué más?

Sol: Y...



Roberto: ¿Te casaste, tenés hijos?

Sol: No, no. Estoy muy lejos de eso. De hecho, me separé hace poco de mi novio.

Roberto: ¡Qué bueno! Te felicito.



Hombre: ¿Lo molesto yo también?

Roberto: La verdad que sí, un poco.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.



Sol: Eh... Voy a saludar unos amigos y ¿después nos vemos?

Roberto: Dale, dale.

C. Post-visionado de la película: primera parte (1: 02': 35'').

1) De acuerdo a lo observado, para cada uno de los personajes principales responder las siguientes preguntas: ¿quién es?, ¿cuál es su historia? y ¿cuál es su objetivo?

Roberto:.....
.....
.....
.....
.....
.....

Gonzalo:.....
.....
.....
.....
.....
.....

Laura:.....
.....
.....

.....
.....
.....
2) Roberto tiene una tesis sobre el homicidio. ¿Cuál es? ¿Qué pasará si tiene razón? ¿Y si está equivocado?

Si su tesis es correcta,

.....
Gonzalo, en consecuencia,

..... y

Laura

Si sus razonamientos son erróneos,

.....
Gonzalo

.....
y Laura

.....
3) Además de plantear escenarios posibles, las estructuras condicionales con *si* en la interacción pueden cumplir indirectamente otras funciones comunicativas. ¿Qué función les parece que cumplen en las siguientes situaciones? ¿Por qué?

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.



Gonzalo: La ley no nos protege de un hecho aberrante. **La ley solo interviene si ese hecho aberrante amenaza la libertad de poder.** (10': 57'' - 11': 03'')

.....

.....



Roberto: No tenés que hacer esto ahora, ¿sabés? **Si querés, te podés ir a tu casa.** (20': 53'' - 20': 57'')

.....

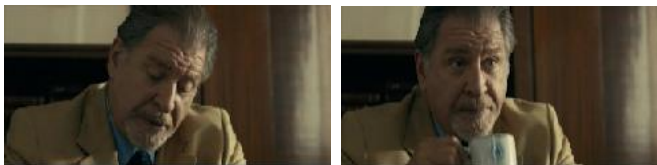
.....



Roberto: **Si recordás algo que te parece puede ser importante, me llamás. ¿Sí?** (31': 18'' - 31': 22'')

.....

.....



Juez: Pero **si me preguntás**, para mí la eligió al azar. (32': 00'' - 32': 04'')

.....
.....



Laura: ¿Te gusta la comida peruana?

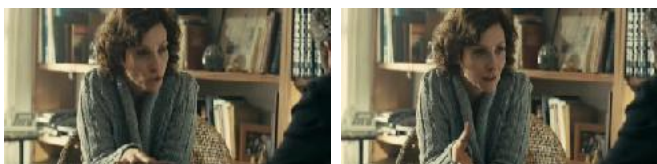
Roberto: **Si no tengo opción...**



Laura: **Llamame si querés** algún día y vamos a comer.

Roberto: Dale. (43': 15'' - 43': 23'')

.....
.....



Mónica: **Si todo esto es cierto, tenés que dejar que investigue la justicia.** (01: 01': 37'' - 01: 01': 40'')

.....
.....

D. Post-visionado de la película: segunda parte (hasta el final).

1) Formulen ahora ustedes su propia tesis sobre el homicidio.

.....
.....
.....

2) El guión de esta película está basado en la novela homónima del escritor Diego Paszkowski. En 1998 ganó el premio La Nación y al año siguiente fue publicada por Editorial Sudamericana. En ese momento no estaba contemplada en Argentina la figura penal del femicidio, que hace referencia a los asesinatos cometidos contra mujeres como consecuencia de la violencia de género (ley 26.791, sancionada el 14/11/2012).

Si el libro se escribiera ahora, tal vez se titularía *Tesis sobre un femicidio*.

Si el libro se hubiera escrito después de la sanción de la ley 26.791, tal vez se habría titulado *Tesis sobre un femicidio*.

¿Qué diferencia de significado hay entre estas dos afirmaciones?

.....
.....
.....
.....

3) Observen la siguiente secuencia en la que Roberto le habla a Gonzalo sobre la resolución de un crimen y respondan oralmente las preguntas:



Roberto: Resumiendo...lo mató el hijo. Le dieron veinte años.

Gonzalo: (asiente con la cabeza)



Roberto: **Si hubiera usado la mano izquierda, hubiera sido el crimen perfecto.**

Gonzalo: No era mala idea dispararle con la derecha.

¿Con qué mano le disparó el asesino a su víctima?

Según Roberto, ¿eso fue un acierto o un error?

Al emitir esa última frase, la intención de Roberto es *elogiar al delincuente*.

criticar al delincuente.

convencer a Gonzalo.

4) La crítica y el insulto son dos acciones que representan una evaluación negativa de otra persona. Los límites entre una y otro a veces pueden resultar difusos y una crítica subida de tono, puede interpretarse como un insulto. Observen el siguiente ejemplo:



Roberto: A ver. ¿Estos?



Roberto: Pensá para un hombre de mi edad, eh.

Mónica: Para tu edad mental perfecto: canchero, juvenil.

¿Qué hace Roberto y cuál es la reacción de Mónica?

.....
.....
.....

¿Cómo interpreta Roberto la respuesta de su exesposa?

.....
.....
.....

¿Podrían expresar un significado similar usando una construcción condicional con *si*?

.....
.....
.....

5) Imaginen que las siguientes situaciones forman parte de la película y completen verbalmente la acción que está realizando cada uno de los participantes según la descripción provista:



a) Roberto les pide a sus alumnos, posibles testigos del crimen, que le aporten los datos que tengan. (Utilizar una estructura condicional con *si*)

Roberto:

.....



b) Roberto le promete a Laura que va a descubrir al asesino de su hermana y ella le da la razón sin estar convencida completamente.

Roberto:.....
.....

Laura:.....
.....

(Utilizar, si es posible, una estructura condicional con *si*)



c) Gonzalo invita a Laura a salir por primera vez y ella acepta.

Gonzalo:.....
.....

(Utilizar una estructura condicional con *si*)

Laura:.....
.....



d) El juez le sugiere a Roberto que le conviene dejar de investigar para no tener problemas y Roberto rechaza irónicamente la sugerencia.

Juez:.....

(Utilizar una estructura condicional con *si*)

Roberto:.....



e) El oficial de policía le ofrece a Gonzalo la posibilidad de retrasar el interrogatorio hasta que llegue un abogado y éste la rechaza.

Oficial:.....

(Utilizar una estructura condicional con *si*)

Gonzalo:.....



f) El juez visita a Roberto en la cárcel y lo critica por no haberlo escuchado cuando le sugirió que abandonara la investigación.

Juez:.....

(Utilizar una estructura condicional con *si*)

Tesis sobre un homicidio: guía de actividades para la clase de ELSE

Ficha para el profesor

Destinatarios

- Estudiantes mayores de 18 años -preferentemente en situación de inmersión- que hayan alcanzado los niveles B2 o C1 (según el MCER) o los equivalentes a los de intermedio o avanzado (según ACTFL).

Objetivos

- Reconocer y evaluar diferentes grados de indireccionalidad en la realización de actos persuasivos, aceptaciones y rechazos en relación con los fines pragmático-comunicativos de los participantes.
- Identificar diferentes funciones comunicativas que pueden cumplir las estructuras condicionales con *si* en la interacción.

Materiales necesarios

- Película, equipo de reproducción y pantalla.
- Guía de trabajo.

Propuesta de actividades

- Se prevé la realización de tres tipos de actividades:
 - a) Actividades de pre-visionado.
 - b) Actividades de visionado por escenas.
 - b) Actividades post-visionado.

a) Actividades de pre-visionado

Las tres preguntas apuntan a que los alumnos puedan hacer un primer acercamiento multimodal al texto que se les presenta, teniendo en cuenta la interrelación de los diferentes modos que participan en la construcción del significado.

Para responder la pregunta 1), la explicación del título no debe basarse únicamente en la definición de las palabras que lo componen, sino en una interpretación del texto multimodal en su totalidad: el tamaño y el color de la tipografía, las expresiones de los personajes que aparecen, etc. Se recomienda permitir el uso del diccionario porque es una de las herramientas a la que la mayoría de los alumnos acude de manera inmediata cuando desconoce una palabra. Su incorporación a la actividad, bajo la guía del profesor, puede ser de utilidad para determinar de qué manera resulta ventajoso o no utilizar esa herramienta. En este caso en particular, se puede trabajar sobre las distintas acepciones de la palabra *tesis* y retomar su discusión después de finalizada la película.

Las preguntas 2) y 3) tienen por objetivo identificar qué estrategias usan los estudiantes para realizar hipótesis acerca de hechos o circunstancias desconocidas. El profesor puede ir tomando nota de las diferentes variantes que aparezcan y, en función de ellas, reforzar los aspectos que considere necesarios.

La intervención del docente para guiar esta primera actividad se adaptará a las particularidades del grupo. En el caso de ser necesario, podrá sugerir que pongan atención al tamaño y color de las letras, a la composición, postura y gestualidad de los personajes, etc. También podrá incentivar el uso de distintas estructuras gramaticales para construir opiniones (uso de procesos mentales en modalidad afirmativa o negativa, uso del futuro simple, etc.) o formular hipótesis.

b) Actividades de visionado por escenas

El objetivo de este ejercicio consiste en que los estudiantes puedan analizar distintas interacciones, poniendo el énfasis en el comportamiento comunicativo de los participantes antes de concentrarse en la trama argumental del film. El acento está puesto en partir del

análisis del texto en tanto espécimen (Halliday y Matthiessen 2004)¹⁴² del español rioplatense.

En las tres escenas¹⁴³ se repite el personaje principal de la película en interacción con diferentes personas. En la pregunta 1), la idea es que puedan describir el tipo de relación que entabla con cada una a partir del análisis de la combinación de recursos verbales (vocativos, pronombres, formas de tratamiento, selección léxica, etc.), gestuales, proxémicos, etc. En la pregunta 2), los estudiantes deben poder reconocer cuáles son las acciones que realizan los participantes (preguntas, pedidos, pedidos de disculpas, excusas, invitaciones, insinuaciones, saludos, etc.) y mediante qué recursos y estrategias. Es importante notar que, en algunos casos, el lenguaje verbal está ausente y la acción comunicativa se realiza por medio de otros recursos semióticos. En la pregunta 3), el objetivo es que puedan poner en relación las diferentes acciones para evaluar el grado de indireccionalidad de cada una de ellas y su relación con las intenciones comunicativas de quienes las realizan. Es interesante debatir qué es lo que entienden por indireccionalidad y cuál es la reacción y el grado de interpretación ante los casos más indirectos, como en los varios ejemplos de ironía que aparecen. La pregunta 4) pretende poner en relación el comportamiento interaccional de uno de los participantes, Roberto, con la construcción de su identidad. La idea es analizar qué descripción surge de cada una de las interacciones, según la relación interpersonal que construye con su interlocutor.

c) Actividades de post-visionado

Primera parte

Se plantean tres ejercicios que proponen poner en relación la comprensión de la trama con la revisión de las estructuras condicionales con *si* y sus posibilidades de uso en la interacción.

¹⁴² En el caso del trabajo con películas, al enfocar las interacciones desde el punto de vista del texto como espécimen, nos interesan como muestras de lenguaje en uso que nos permiten analizar y ejemplificar cómo los participantes realizan la negociación de significados interaccionales en situaciones concretas a partir de la combinación de diferentes recursos. Las interacciones seleccionadas son analizadas como “representaciones” de situaciones de uso reales del lenguaje, independientemente de su inscripción en el argumento de la película.

¹⁴³ Ver transcripción y breve análisis al final de la ficha.

Primero se analizan las características de los personajes principales, las relaciones entre ellos y su rol en el desarrollo de la acción. La pregunta acerca de cuál es la tesis del personaje de Roberto permite trabajar con el concepto de tesis y de formulación de una tesis de trabajo. Se puede remitir a la escena de la conversación en el bar entre Roberto y Gonzalo (51':00'' - 52':00''), donde este último intenta formular una. Como todavía no se conoce si la tesis de Roberto se confirmará o no, se plantean las dos posibilidades para que los estudiantes completen las estructuras con el primer tipo de condicionales con *si*. En este punto, el profesor puede presentar las diferentes variantes de combinación de esta estructura -o bien hacerlo después de que aparezcan ejemplificadas en la actividad que sigue-:

[Si + presente de indicativo] + [presente de indicativo]

[Si + presente de indicativo] + [futuro simple o futuro perifrástico]

[Si + presente de indicativo] + [imperativo]

El tercer ejercicio, entonces, persigue el fin de analizar como esas construcciones pueden cumplir diferentes funciones y conformar distintas acciones (argumentar, hacer un pedido, expresar un punto de vista, sugerir, hacer una invitación u ofrecimiento, etc.) de acuerdo a su inscripción en una interacción específica. Un aspecto que puede destacarse es cómo se modifica el significado pragmático-comunicativo de esas estructuras al cambiar la persona de conjugación de los verbos. Mientras que un ejemplo de la primera variante conjugada en tercera persona puede ser una descripción o afirmación sobre un hecho corriente (primero de los ejemplos), cuando se conjuga en segunda persona pasa a cumplir una función apelativa que generalmente puede ser un pedido, recomendación o sugerencia (segundo y tercer ejemplo).

Segunda parte

Una vez terminada la película, los estudiantes tienen que formular una tesis sobre el homicidio de Valeria. ¿Quién la asesinó? ¿Por qué? ¿Para qué? El objetivo es que puedan aplicar el concepto de tesis que se ha ido trabajando hasta el momento a partir de su propia interpretación de los hechos narrados en la historia.

La segunda consigna introduce un tema de interés que se encuentra en relación con la trama argumental que puede ser explotado por el docente para generar un debate con toma de posiciones y estrategias de argumentación. Se pueden trabajar las oposiciones homicidio / femicidio, las diferencias entre femicidio y feminicidio (término incorporado por la RAE en 2014) y analizar con cuál de las definiciones cuadraría mejor el crimen que se comete en la película.

La actividad se completa con la presentación de otras dos estructuras condicionales con *si* y tiene el objetivo de contrastar los diferentes grados de irrealidad que pueden expresarse a través de ellas. En este punto, pueden recordarse las combinaciones de tiempos y modos posibles:

[Si + pretérito imperfecto subjuntivo] + [condicional simple]

[Si + pretérito pluscuamperfecto subjuntivo] + [condicional perfecto o pretérito pluscuamperfecto subjuntivo]

[Si + pretérito pluscuamperfecto subjuntivo] + [condicional simple]

Los ejercicios tres y cuatro buscan analizar la posibilidad de utilizar esas estructuras para la realización de actos de evaluación negativa hacia el otro haciéndole evidente lo que no se es o lo que se podría haber hecho mejor y no se hizo. El profesor puede aportar más ejemplos. En la consigna cuatro, se espera que puedan producir una construcción del tipo: “si fueras joven y canchero, te quedarían perfectos”.

Con la última actividad, se busca que los estudiantes produzcan determinadas acciones verbales que se complementen con lo representado en las imágenes (gestualidad, miradas, proxemia, etc.). Se pone el énfasis en las estructuras condicionales con *si*, pero se puede promover cualquier otra construcción que cumpla con la consigna planteada. Algunos ejemplos de resolución de las estructuras condicionales pedidas:

- a) Si saben algo, pueden hablar conmigo. / Si vieron algo, díganmelo.
- b) Si vos lo decís.

- c) Si querés hoy a la noche podemos ir al cine. / Podemos ir a cenar, si tenés ganas.
- d) Si no querés tener problemas, dejá de investigar.
- e) Puede esperar a que llegue su abogado si quiere.
- f) Si me hubieras hecho caso, ahora no estarías acá. / Si no te hubieras metido en la investigación, no habrías perdido tu trabajo.

Transcripciones de las interacciones de las actividades de pre-visionado¹⁴⁴

¹⁴⁴ No se incluyen acá porque figuran en el Apéndice de esta tesis.

Capítulo VI

Conclusiones

6.1 Consideraciones finales

Al dar inicio a esta investigación nos propusimos abordar el análisis de un fenómeno pragmático discursivo complejo, los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en situaciones de interacción cara a cara, en dos sentidos: uno teórico-conceptual y otro de aplicación práctica para la enseñanza de ELSE.

Con respecto al primero, buscamos partir de una definición de indireccionalidad que nos permitiera dar cuenta del uso estratégico de la indireccionalidad que hacen los participantes al realizar diferentes acciones comunicativas para negociar significados interaccionales en situaciones restringidas por características contextuales específicas. Cuando comenzamos a conformar el estado de la cuestión sobre el tema que nos ocupaba, nos encontramos con que ninguna de las diferentes definiciones de indireccionalidad elaboradas a partir de diversos posicionamientos teóricos (véase capítulo I) se ajustaba a nuestra concepción del fenómeno. Vimos, por ejemplo, que los modelos teóricos de Grice (1957, 1975, 1989), Searle (1975) y Sperber y Wilson (1986, 1995) realizan un planteo teórico que se abstrae de analizar las condiciones reales del lenguaje en uso, por lo cual, el alcance de sus conceptos deja de lado la incorporación de aspectos referentes a la dimensión socio-cultural del contexto de situación que en nuestro caso resultan fundamentales. Así también, observamos que en la propuesta de Brown y Levinson (1987) que sí incorpora variables contextuales al análisis, la indireccionalidad queda sujeta al estudio de la cortesía, hecho que en esta investigación también pusimos en cuestión (véase ejemplo 4.3.2.1.1.2 y también apartado 6.6.1).

Otro aspecto que notamos es que, si bien la mayoría de los enfoques anteriores mencionan, de alguna manera, la importancia de la participación de los elementos no verbales o paralingüísticos en el proceso de construcción de significados, en ninguno de

ellos se ofrece una sistematización o un análisis detallado de cómo influyen o cómo se complementan con el lenguaje verbal. Por esta razón, decidimos adoptar la perspectiva de análisis de la multimodalidad interaccional (véase apartado 2.3.3), que nos permitió dar cuenta de la interrelación de los recursos semióticos pertenecientes a los diferentes modos. Siguiendo sus lineamientos generales, concebimos la interacción como una secuencia de acciones y reacciones (véase apartado 3.4.1.1) que se componen, a su vez, por acciones^m pertenecientes a diferentes modos semióticos, de modo que tenemos acciones^m verbales, acciones^m gestuales, acciones^m posturales y acciones^m proxémicas que, al ser utilizadas como recurso (Halliday 1978a; Menéndez 2010), dan lugar a las estrategias (o acciones estratégicas) que conforman la interacción.

Por lo tanto, para elaborar la definición de indireccionalidad que presentamos en esta tesis tomamos la decisión de incorporar conceptos de la pragmática (Brown y Levinson 1987; Grice 1957, 1975, 1989; Levinson 1983; Menéndez 2009, 2012), la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982, 2000, 2003) y la lingüística sistémico funcional (Halliday 1978a, 1985; Halliday y Matthiessen 2004; Menéndez 2006) desde una perspectiva multimodal (Norris 2004, 2006, 2009, 2011). En el siguiente apartado especificamos sus alcances.

En relación con el segundo de los sentidos de esta investigación, nuestro objetivo fue incursionar en un área de vacancia en Argentina, como lo es la producción de materiales didácticos para la enseñanza de ELSE. Por lo tanto, decidimos aplicar los resultados del análisis teórico para la elaboración de una guía de actividades que pueda ser utilizada por estudiantes de ELSE que aprenden la lengua en un contexto de inmersión, particularmente en nuestro país. En la guía de actividades que diseñamos (véase apartado 5.4) presentamos una alternativa original para sumarla a las ya existentes y promover, de este modo, un análisis complementario del texto fílmico, como artefacto y como espécimen (véase apartado 3.3.1), para generar nuevas herramientas didácticas para la enseñanza de ELSE en Argentina. Adoptamos para ello un punto de vista multimodal que incluyó el análisis de la complementariedad de los diferentes modos en la negociación de significados, sin dejar de mencionar que por tratarse de la enseñanza de la lengua, el modo verbal adquirió un lugar preponderante en la descripción de las estrategias discursivas analizadas y sus grados de indireccionalidad.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Al diseñar el material tuvimos en cuenta sus dos destinatarios, por un lado, definimos un perfil de alumno (véase apartado 5.3.1) y por otro, consideramos las características del docente que podría utilizarla (véase apartado 5.3.2). En el apartado 6.6.2 hacemos un resumen de sus características principales.

6.1.1 Aportes en el sentido teórico-conceptual

Como anticipamos en el apartado anterior, en esta investigación desarrollamos una definición de indireccionalidad que presenta ciertas características que la diferencian de otras aproximaciones teóricas al concepto (véase capítulo I) y que resumimos a continuación.

Sostuvimos que la indireccionalidad puede analizarse como un rasgo discursivo que se encuentra presente en toda acción comunicativa estratégica que realizan los participantes de una conversación con un propósito interaccional específico. Es decir, en toda estrategia discursiva analizada en el marco de una interacción es posible reconocer cierto grado de indireccionalidad. Por lo tanto, nos distanciamos de los enfoques teóricos que plantean una definición en términos de oposiciones tales como directo/indirecto, convencional/no convencional, literal/no literal (Brown y Levinson 1987; Searle 1975). En ese sentido, dimos cuenta de cómo en las propuestas de abordaje de la indireccionalidad de Searle (1975) y de Brown y Levinson (1987) el significado indirecto es considerado como un significado adicional que se agrega a un significado base que se encuentra en el significado literal de la emisión. La definición de indireccionalidad que propusimos en esta tesis, en cambio, no se construye en base a una oposición entre tipos de significado diferentes (literales y no literales), sino que postula que el significado es de un solo tipo - *interaccional*- y es producto de cómo negocian su interpretación los participantes de una interacción en un contexto de situación específico.

Por otra parte, planteamos un esquema gradual de indireccionalidad en relación con una escala que no mide el grado de indireccionalidad desde la perspectiva de uno solo de los participantes, sino de la negociación del significado interaccional entre ambos, en relación con el uso del lenguaje en un contexto de situación regulado por pautas socio-

culturales específicas que establecen qué es lo que se considera un saludo, un pedido, una invitación, un rechazo, etc.

En base a ese esquema, reconocimos tres grados de indireccionalidad en una escala que va del 0 al 2 y que relaciona cada grado con un proceso de interpretación que presenta características particulares (véase apartado 4.2.2). En los tres grados se producen interpretaciones situadas, eso significa que la negociación de los significados siempre se realiza en relación con contextos interaccionales específicos. Lo que las diferencia es que se encuentran mediadas por procesos inferenciales de diversa complejidad. El procesamiento inferencial (Gumperz 1996, 2000; Grice 1957, 1975; Sperber y Wilson 1995) que forma parte de toda instancia de significación, puede resultar menos o más complejo en relación con el grado de indireccionalidad que plantea la interpretación de los mensajes y la negociación de sus significados. A un mayor grado de indireccionalidad, se amplía el abanico de interpretaciones posibles y se complejiza el procesamiento inferencial.

En el grado 0, la interpretación situada está asociada con una IP, la que constituye su interpretación por defecto. Esto ocurre porque, tanto las acciones^m que la conforman, como el resultado de la combinación entre ellas, es decir la acción estratégica realizada, se interpretan según una IP. En este tipo de estrategias, entonces, la dependencia de la combinación de los recursos pertenecientes a los diferentes modos es menor porque el resultado de esa combinación no promueve una interpretación diferente a la IP de la acción^m verbal. Por lo tanto, la posibilidad de que se generen malentendidos es baja. Para negociar su significado es necesario, entonces, realizar un proceso inferencial mínimo que consiste en poner en relación el conocimiento léxico-gramatical-sintáctico de la lengua en cuestión con la configuración contextual de la situación (véase apartado 3.4.1.2). Lo ejemplificamos con las secuencias de saludo que se realizan a través de las acciones^m verbales *hola, cómo estás, bien, muy bien* (véanse ejemplos en 4.2.1.1 y 4.3.1.1.1) todas ellas realizadas con entonación y comportamiento gestual y postural no marcado en el contexto de esas interacciones. Mostramos también que la realización de una orden que se conforma por una acción^m verbal con el proceso en modo imperativo se considera también una estrategia de grado 0 de indireccionalidad, lo que no implica, sin embargo, que cada vez que se emplee un proceso en modo imperativo se esté realizando una orden (véanse ejemplos en 4.3.2.1).

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

En el grado 1, además del conocimiento lingüístico, operan de manera preponderante las pautas de convencionalización socio-cultural para garantizar una interpretación situada estable que difiere de una IP de las acciones^m verbales. Para negociar su significado es necesario realizar un proceso inferencial de baja complejidad que consiste en descartar la IP de la acción^m verbal (en el caso de que la haya) en favor de una IC. En estos casos, la interacción de los modos adquiere una mayor importancia, ya que es lo que posibilita, además del contexto situacional, inferir que la interpretación que se intenta negociar no coincide con la IP de la acción^m verbal utilizada. Vimos, por ejemplo, cómo el uso de una acción^m verbal con el proceso en imperativo puede formar parte de una invitación u ofrecimiento y no necesariamente de una orden o pedido (véanse ejemplos en 4.3.2.1 y 4.3.2.2.2). Vimos también cómo el uso de una estructura condicional puede usarse para realizar ofrecimientos (4.3.2.2.2) y cómo el uso de acciones^m verbales que representan un evaluación negativa (4.3.2.1.1.2) o un impedimento (4.3.2.1.1.1, 4.3.2.1.2) se usan para conformar estrategias de rechazo. Dentro de este grado consideramos también los giros idiomáticos y figuras retóricas de uso extendido conversacionalmente en nuestra comunidad lingüística (véanse 4.2.1.2 y 4.3.1.2.1).

En el grado 2, la interpretación situada no está convencionalizada ni lingüística (IP) ni socioculturalmente (IC), por lo tanto, depende necesariamente de la intermediación de un proceso inferencial más complejo que promueve una interpretación estratégica (IE) que se negocia a partir de la mediación de un procesamiento -consciente o no- de inferencias pragmáticas. Dentro de éstas se incluye descartar una posible IP y una posible IC de las acciones^m que las conforman. En estos casos, hay un alto grado de dependencia de la interacción de los modos para negociar su interpretación, ya que sólo de ella y su contextualización depende que se puedan co-construir los significados interaccionales (véanse ejemplos en 4.4).

En el siguiente cuadro comparativo, exponemos las principales características que permiten distinguir los diferentes grados de indireccionalidad propuestos.

Estrategias de grado 0	Estrategias de grado 1	Estrategias de grado 2
Interpretación situada primaria	Interpretación situada convencionalizada	Interpretación situada estratégica
La IP de las acciones ^m verbales coinciden con la IP de la acción estratégica	La IP de las acciones ^m verbales no coinciden con la IC de la acción estratégica	La IP de las acciones ^m verbales no coinciden con la IE de la acción estratégica
Hay un bajo grado de dependencia de la interacción de los modos para negociar su interpretación	Hay un grado variable de dependencia de la interacción de los modos para negociar su interpretación	Hay un alto grado de dependencia de la interacción de los modos para negociar su interpretación
Implica un procesamiento inferencial básico, garantizado por el conocimiento de la lengua	Implica un procesamiento inferencial sencillo, garantizado por el conocimiento de la lengua y las pautas de convencionalización sociocultural	Implica un procesamiento inferencial complejo que no está garantizado ni por el conocimiento de la lengua ni por compartir las pautas de convencionalización sociocultural
La posibilidad de rechazar su IP contextualmente es casi nula	La posibilidad de rechazar contextualmente su IC es posible pero resulta forzosa	La posibilidad de rechazar contextualmente su IE es viable
Son sistematizables para su enseñanza por convención lingüística	Son sistematizables para su enseñanza por convencionalización de uso en una comunidad lingüística	No son sistematizables, deben abordarse como casos particulares en cada situación específica
La posibilidad de que se generen malentendidos es baja	La posibilidad de que se generen malentendidos es más alta entre hablantes de diferentes comunidades lingüísticas	La posibilidad de que se generen malentendidos es más alta entre hablantes de comunidades lingüísticas diferentes pero también puede darse el caso de que suceda entre hablantes de la misma comunidad lingüística

Fig. 9

Desde nuestra concepción de la indireccionalidad y de cómo se negocian los significados interaccionales, concluimos, también, que la relación entre indireccionalidad y cortesía reviste una complejidad mayor a la que aparenta. Si bien no fue objetivo de esta investigación formular una definición de cortesía, podemos decir que, al igual que la indireccionalidad, es un fenómeno pragmático presente en toda acción estratégica y que puede analizarse en términos graduales. Sin embargo, aunque su estudio puede plantearse de manera complementaria, cada uno merece un análisis por separado.

Presentamos ejemplos de acciones sobre los que se podía afirmar que a un mayor grado de indireccionalidad le correspondía un mayor grado de cortesía. En los ejemplos de estrategias para realizar pedidos y órdenes, vimos que las estrategias de grado 0 (véase 4.3.2.1) pueden evaluarse como menos corteses que las de grado 1 (véase 4.3.2.1.2). Pero también presentamos otros de los que no podríamos afirmar lo mismo. En el ejemplo 4.4.1.1, las estrategias que los participantes utilizan para calificarse negativamente uno al otro se construyen en un grado 2 de indireccionalidad, sin embargo, si las comparáramos

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

con estrategias en grado 0 para realizar acciones similares (por ej: “sos una antipática” o “sos un corrupto”), diríamos que el grado de cortesía es prácticamente el mismo y se sitúa en el grado más bajo. Es decir, desde nuestro punto de vista, un mayor o menor grado de cortesía no se analiza a partir del significado de la acción^m verbal que se utiliza, sino de lo que se significa interaccionalmente. En ese sentido, un insulto o agravio, ya sea que se realice mediante un acto abierto o un acto encubierto (Brown y Levinson 1987), siempre ocupará el lugar más bajo en una hipotética escala de la cortesía, independientemente del grado de indireccionalidad de la estrategia que se utilice.

6.1.2 Aportes en el plano de su aplicación a ELSE

Asumimos que las formas en las que se evalúa el grado de indireccionalidad de las estrategias discursivas de los participantes de una conversación son propias de cada lengua y cultura y merecen ser analizadas, en una primera aproximación, desde una perspectiva intracultural, es decir, describir cómo funcionan y son usadas entre participantes pertenecientes a una misma comunidad lingüística (Hymes 1996).

Por otro lado, afirmamos que cuando la comunicación se produce entre miembros de diferentes comunidades lingüísticas la complejidad de la negociación de los significados interaccionales es mayor, ya que incluye el hecho de comprender tanto el funcionamiento de esa lengua en uso (que excede el aprendizaje del vocabulario y la correcta formación de estructuras gramaticales y sintácticas), como también la interacción conversacional como un evento discursivo con características propias (rituales de apertura y cierre, cesión de turnos, reacciones preferidas y despreferidas) de esa comunidad. En ese sentido, planteamos el abordaje de la indireccionalidad también desde un punto de vista intercultural, es decir, dar cuenta de las diferencias que se plantean a partir de su uso en la comunicación entre hablantes de distintas comunidades lingüísticas (véase apartado 3.4.1.5).

Por lo tanto, la definición de indireccionalidad que elaboramos puede utilizarse, tanto desde una perspectiva intracultural, es decir, para el análisis de interacciones entre participantes de español L1, como también desde un enfoque intercultural, es decir, para la

enseñanza de español a hablantes de otras lenguas y pertenecientes a diferentes culturas que desconocen algunas estrategias típicas de la comunidad lingüística rioplatense para saludar, realizar pedidos, ofrecimientos o reaccionar cuando se recibe un regalo, por ejemplo.

Lo que se considera convencionalizado, tanto lingüística, como proxémica y gestualmente, depende de los hábitos y costumbres de cada comunidad lingüística involucrada y así también, en consecuencia, los alcances de la indireccionalidad. Si bien hay muchos estudios que analizan la comunicación intercultural (véase apartado 1.4), sin embargo, no hay una cantidad significativa de análisis reflexivos intraculturales que apunten a la reflexión intralingüística con un objetivo interlingüístico (para la enseñanza de L2).

En nuestra guía de actividades (véase apartado 5.4), presentamos una posibilidad de análisis de material cinematográfico que hasta ahora no fue lo suficientemente explotada con fines didácticos para la enseñanza de ELSE en Argentina. Si bien mencionamos que existen numerosas propuestas didácticas que utilizan películas para incorporar a la clase, la mayoría lo hace enfocando el texto en tanto artefacto (Halliday y Matthiessen 2004:3) y no toman en consideración la posibilidad de abarcarlo también como espécimen (Halliday y Matthiessen 2004:3). Al realizar la selección de las películas de nuestro corpus (véase apartado 3.3.1) tomamos en consideración tanto la variedad de géneros y temáticas abordadas (para su abordaje en tanto artefacto), así como también el repertorio que ofrecen en relación con el fenómeno lingüístico que se pretende analizar: los grados de indireccionalidad en la negociación de significados interaccionales en la conversación cara a cara en acciones de saludo y acciones de influencia (para su abordaje en tanto espécimen). Como puede observarse en las consignas de las actividades y en las sugerencias al docente, se apunta tanto al trabajo sobre la trama de la película, a ciertos contenidos de actualidad (como la referencia al femicidio) y así también al análisis de las acciones comunicativas de los participantes en tanto sujetos sociales usuarios de la lengua.

Cabe aclarar que, si bien la ejercitación que proponemos está dirigida a un nivel alto de estudiante, consideramos que es un modelo adaptable a las necesidades y características de alumnos de todos los niveles.

6.2 Posibles líneas futuras de investigación

Durante el desarrollo de esta tesis fueron surgiendo interrogantes y vías alternativas posibles para direccionar la investigación. Sin embargo, tuvimos que dejar a muchas ellas de lado para que la empresa no se tornara imposible. Ahora que hemos finalizado, quedan abiertas para futuros trabajos.

Entre ellas, podemos mencionar el interés de extender el análisis desarrollado en interacciones cara a cara a otras formas de interacción conversacional muy vigentes en la actualidad, como lo son las mediadas por las nuevas tecnologías, especialmente las que se realizan a través de los programas de mensajería instantánea.

Otro aspecto que no abordamos es el del análisis particular de las estrategias de indireccionalidad que se registran en grupos con características sociolingüísticas bien definidas y diferenciadas, ya sea por variables etáreas, socioeconómicas o nivel educativo, entre otras.

Una indagación más profunda sobre el fenómeno de la cortesía y su relación con la indireccionalidad es también un tema que nos quedó pendiente para el futuro.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Referencias bibliográficas

a. Bibliografía general

Acuña, L. (2001). “La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina” en *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/>

Acuña, L. (2009). “El español como recurso económico, de Colón al Mercosur” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, N° 6, p. 99-114.

Acuña, L. (2005 a). “La enseñanza del español como lengua extranjera: algunas observaciones sobre certificaciones unitarias y políticas lingüísticas diversas”. Disponible en <http://www.unidadenladiversidad.com/historico/opinion/opinionant/2005/julio2005/opinion130705.htm>

Acuña, L. (2005 b). “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado” en Mozzillo, I. et. al (eds.) *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, pp. 97-111.

Acuña, L. et. al. (1998). “El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales” en *Actas IX Congreso ASELE*. Santiago de Compostela. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0146.pdf.

Álvarez-Pereyre, M. (2011). “Using film as linguistic specimen. Theoretical and practical issues.” En Piazza, R. et al. (eds.) *Telecinematic Discourse. Approaches to the language of films and television series*. Amsterdam: John Benjamins.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (2015). *Performance descriptors for language learners*, Virginia. Disponible en <https://www.actfl.org/>

Austin, J. L. (1962 [2008]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: University Press.

Bajtín, M. (1944 [2008]). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Baldry, A. (2004). “Phase and transition, type and instance: patterns in media texts as seen through a multimodal concordance” en O’Halloran, K. (ed.) *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives*. London: Continuum, pp. 83-108.

Baldry, A. y Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

Bardovi-Harlig, K., y Hartford, B. S. (1990). "Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session" en *Language Learning*, Vol. 40, pp. 467-501.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.

Birdwhistell, R. (1952). *Introduction to kinesics*. Louisville: University of Louisville.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesic and Context*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Blakemore, D. (2001). "Discourse and Relevance Theory" en Deborah Schiffrin, Deborah Tannen y Heidi Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, pp. 100-118.

Blum-Kulka, S. (1982). "Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of hebrew of a second language" en *Applied Linguistics*, Vol. 3, N° 1, pp. 29-59.

Blum-Kulka, S. (1987). "Indirectness and politeness in requests: Same or different?" en *Journal of Pragmatics*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 131-146.

Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (Eds.). (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. New Jersey: Ablex.

Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: University Press.

Brown, R. y Gilman, A. (1960). "Pronouns of power and solidarity" en Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*, Cambridge: MIT Press, pp. 253-276.

Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards, J. y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*, London: Longman, pp. 2-29.

Canale M. y Swain, M. (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" en *Applied Linguistics 1*. Disponible en: <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf>.

Candlin, C. N. (1976). "Communicative language teaching and the debt to pragmatics". En C. Rameh (ed.), *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Carranza, I. (1997). *Conversación y deixis de discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2001) "Discourse Analysis and Language Teaching" en Schiffirin, D.- Tannen, D.- Hamilton, H. (Eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, pp. 707- 724.

Cestero, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Cestero, A. M. (2006). "La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía" en *ELUA*, N° 20, pp. 57-77.

Cestero, A. M. (2014). "Comunicación no verbal y comunicación eficaz" en *ELUA*, N° 28, pp. 125-150.

Chafe, W. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: the Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*, Chicago: University of Chicago Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971.

Consejo de Europa (2002). *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Versión española del Instituto Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: University Press.

Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. London: Murray.

Dascal, M. (1983). *Pragmatics and the philosophy of mind I: Thought in language*. Amsterdam: John Benjamins.

Dascal, M. y Weizman, E. (1987). "Contextual exploitation of interpretation clues in text understanding: an integrated model" en J. Verschueren y M. Bertuccelli Papi (eds.) *The pragmatic perspective: selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 31-45.

Davis, W. (1995 [2007]). *Implicature. Intention, convention, and principle in the failure of gricean theory*. Cambridge: University Press.

Davis, W. (2003). *Meaning, expression and thought*. Cambridge: University Press.

Dewaele, J. (2007). "Context and L2 user's pragmatic development" en *Language Learning and Teaching as Social Interaction*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 163-182.

Díaz Pérez, F. (2003). *La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.

Dubin, F. y Olshtain, E. (1986) *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubois, J.W. (1991). "Transcription design principles for spoken discourse research" en *Pragmatics*, N° 1, pp. 71-106.

Duranti, A. y Goodwin, C. (1992). *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eerdmans, S., Prevignano, C. y Thibault, P. (2003). *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: John Benjamins.

Escandell Vidal, M.V. (1987). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8139/1/T13987.pdf>

Escandell Vidal, M.V. (1995). "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, Vol. 25, N° 1, pp. 31-66.

Escandell Vidal, M. V. (1996). "Los fenómenos de interferencia pragmática", en *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Vol. 3, Madrid: Expolingua, pp. 95-109.

Escandell Vidal, M. V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 179-198

Faigenbaum, G. (2003). *Conversaciones con John Searle*. LibrosEnRed.

Gibbs, R. (1983). "Do people always process the literal meaning of indirect requests?" en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, N° 9, pp. 524-533.

Gibbs, R. (1994). "Figurative thought and figurative language" en Gernsbacher, M. (ed.), *Handbook of psycholinguistic research*. San Diego: Academic Press, pp. 411-446.

Giovanninni et al. (2007). *Profesor en acción I. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Gobello, J. y Olivieri, M. (2005). *Lunfardo. Curso básico y diccionario*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.

Goffman, E. (1955). "On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction" en *Psychiatry*, Vol. 18, N°3, pp. 213-231.

Goffman, E. (1966). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Garden City: New York.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. New York: Harper y Row.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gómez del Estal, M. y Zanón, J. (1994). "La enseñanza de la gramática mediante tareas" en *Actas ASELE V*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0087.pdf
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*, New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (1986). "Gesture as a resource for the organization of mutual orientation" en *Semiotica*, Vol. 62, pp. 29-49.
- Goodwin, C. (1994). "Professional vision" en *American Anthropologist*, Vol. 96 N° 3, pp. 606-633.
- Goodwin, C. (1995). "Seeing in depth" en *Social Studies of Sciences*, Vol. 25, pp. 237-274.
- Goodwin, C. (1996). "Transparent vision" en Ochs, E., Schegloff, E. y Thompson, S. (eds.) *Interaction and grammar*. Cambridge: University Press, pp. 370-404.
- Goodwin, C. (2000 a). "Action and embodiment within situated human interaction" en *Journal of Pragmatics*, Vol. 32, pp. 1489-1522.
- Goodwin, C. (2000 b). "Practices of seeing: visual analysis. An ethnomethodological approach" en Van Leeuwen, T. y Jewitt, C (eds.) *Handbook of visual analysis*, London: Sage, pp. 157-182.
- Goodwin, C. (2003). "The semiotic body in its environment" en Coupland, J. y Gwyn, R. (eds.), *Discourses of the body*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 19-42.
- Gordon, D. y Lakoff, R. (1975). "Conversational postulates" en Cole, P. y Morgan, J. (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, pp. 83-106.
- Grainger, K. y Mills, S. (2016). *Directness and indirectness across cultures*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grice, H. P. (1957). "Meaning" en *Philosophical Review* vol. 66, pp. 377-388. Reimpreso en Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press, pp. 213-223.
- Grice, H. P. (1969). "Utterer's meaning and intentions" en *Philosophical Review* vol. 78, n° 2, pp. 147-177. Republicado en Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press, pp. 86-116.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation" en P. Cole & J. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press. Reimpreso en Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press, pp. 22-40.

Grice, H. P. (1978). "Further notes on logic and conversation" en P. Cole (ed.), *Syntax and Semantics, 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 113-128. Reimpreso en Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press, pp.41-57.

Grice, H. P. (1982). "Meaning revisited" en Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press, pp. 283-303.

Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Harvard: University Press.

Gullberg, M. (2006). "Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon)." en *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 44, N° 2, pp. 103-124.

Gullberg, M. (2008). "A helping hand? Gestures, L2 learners, and grammar" en McCafferty, S. y Stam, G. (Eds.) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge, pp. 185-210.

Gullberg, M. (2010). *Gestures in language development*. Amsterdam: John Benjamins.

Gullberg, M. (2011). "Multilingual multimodality: communicative difficulties and their solutions in second-language use" en Goodwin, C. et. Al. (eds) *Embodied interaction. Language and body in the material world*. Cambridge: University Press, pp. 137-151.

Gumperz, J. (1972). "The Communicative Competence of Bilinguals" en *Language in Society* Vol 1, N°1, pp. 143-154.

Gumperz, J. (1981). "Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa" en Golluscio, L. (ed) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba, 2002, pp. 151-163.

Gumperz, J. (1982 a). *Discourse strategies*. Cambridge: University Press.

Gumperz, J. (1982 b). *Language and social identity*. Cambridge: University Press.

Gumperz, J. (1992). "Contextualization and understanding" en A. Duranti y C. Goodwin (eds.) *Rethinking context*. Cambridge: University Press.

Gumperz, J. (1996). "The linguistic and cultural relativity of conversational inference" en J. Gumperz y S. Levinson (eds.) *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: University Press, pp. 374-407.

Gumperz, J. (2000). "Inference" en *Journal of Linguistic Anthropology*, Vol. 9, pp. 131-133.

Gumperz, J. (2003). "A discussion with John Gumperz" en Susan Eerdmans, Carlo Prevignano y Paul Thibault (eds) *Discussions with John Gumperz*. Philadelphia: John Benjamins.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Gumperz, J. (2009). "Interactional Sociolinguistics" en Mey, J. *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford: Elsevier. Segunda edición, pp. 386-392.

Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*, New York: Doubleday.

Hall, E.T. (1966) *The Hidden Dimension*, New York: Doubleday.

Halliday, M.A.K (1960). "General Linguistics and its Application to Language Teaching" en *Language and Education*. Jonathan Webster (ed.). London: Continuum, 2007, pp. 135-173.

Halliday, M.A.K (1978 a [2013]). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K (1978 b [2007]). "Is Learning a Second Language Like Learning a First Language All Over Again?" en *Language and Education*. Jonathan Webster (ed.). London: Continuum, 2007, pp. 174-193.

Halliday, M.A.K (1985). *Introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Halliday, M.A.K (1986). "Learning Asian Languages" en *Language and Education*. Jonathan Webster (ed.). London: Continuum, 2007, pp. 194- 213.

Halliday, M.A.K (1991). "The Notion of "Context" in Language Education" en *Language and Education*. Jonathan Webster (ed.). London: Continuum, 2007, pp. 269- 290.

Halliday, M. y Hasan, R. (1985). *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*; London: Routledge.

Halliday, M. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

Hasan, R. (2009). "The place of context in a systemic functional model", en Halliday, M y Webster, J. (eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*; London: Continuum.

Hecht, M., y Ambady, N. (1999). "Nonverbal communication and psychology: Past and future" en *Atlantic Journal of Communication*, Vol. 7, N° 2, pp. 156-170.

Hodge, R. y Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cornell: University Press.

Holtgraves, T. (1994). "Communication in context: Effects of speaker status on the comprehension of indirect requests" en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 20, pp. 1205-1218.

Holtgraves, T. (1998 [2014]). "Interpersonal foundations of conversational indirectness" en Fusell, S. y Kreuz, R. (eds.) *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication*. New York: Psychology Press, pp. 71-90.

Holtgraves, T. (2002). *Language as Social Action: Social Psychology and Language Use*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Holtgraves, T. (2005). "Context and comprehension of non literal meanings" en Colston, H. y Katz, A. (eds.) *Figurative language comprehension: Social and cultural influences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-98.

Holtgraves, T. (2007). "Second language learners and speech acts comprehension" en *Language learning*, Vol. 54, N° 4, pp. 595-610.

Horn, L. (1992). "Pragmatics, implicature, and presupposition" en Bright, W. (ed.) *International Encyclopaedia of Linguistics*, vol. 1. Oxford: University Press, pp. 260-266.

Horn, L. (2006). "Implicature" en Horn, L. y Ward, G. (eds) *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell, pp. 3-28.

Horn, L. y Ward, G. (2006). *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell.

Hymes, D. (1966). "Two types of linguistic relativity" en Bright, W. *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. pp. 114-158.

Hymes, D. (1972). "On communicative competence" en J. B. Pride y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

Hymes, D. (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.

Hymes, D. (1996 [2004]). *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding on voice*. London: Taylor and Francis.

Jewitt, C. (2009 a). "An introduction to multimodality" en Jewitt, C. (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Jewitt, C. (2009 b). "Different approaches to multimodality" en Jewitt, C. (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Jewitt, C. (ed.) (2009 c). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Jungheim, N. (2006). "Learner and native speakers perspective on a culturally-specific Japanese refusal gesture" en *IRAL*, Vol. 44, pp. 125-144.

Jungheim, N. (2008). "Language learner and native speakers perceptions of Japanese refusal gestures portrayed in video" en McCafferty, S. y Stam, G. (Eds.) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge, pp. 157-182.

Kaltenbacher, M. (2004 [2007]). "Perspectivas en el análisis de la multimodalidad: desde los inicios al estado del arte" en *Aled*, Vol. 7, N° 1, pp. 31-57.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: University Press.

Kecskes, I. (2008). "Dueling contexts: A dynamic model of meaning." En *Journal of Pragmatics*, Vol. 40, N° 3, pp. 385–406 .

Kecskes, I. (2010). "The paradox of communication: A socio-cognitive approach." En *Pragmatics and Society*, Vol 1, N° 1, pp. 50–73.

Kecskes, I. (2013). *Intercultural pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Kecskes, I. y Mey, J. (2008). *Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Kendon, A. (1967). "Some functions of gaze-direction in social interaction" en *Acta Psychologica*, Vol. 26, pp. 22–63.

Kendon, A. (1972). "Some relationships between body motion and speech: an analysis of an example" en A.W. Siegman and B. Pope (eds) *Studies in Dyadic Communication*, New York: Pergamon Press.

Kendon, A. (1974). "Movement coordination in social interaction: some examples described" en S. Weitz (ed.) *Nonverbal Communication*. New York: Oxford University Press, pp. 150–168.

Kendon, A. (1988). "How gestures come become like words" en Poyatos, F. (ed.), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*. Toronto: Hogrefe, pp. 131-141.

Kendon, A. (1992). "The negotiation of context in face-to-face interaction" en Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 323-334.

Kendon, A. (1994). "Do gestures communicate? A review" en *Research on language and social interaction*, Vol. 27, N° 3, pp. 175-200.

Kendon, A. (1997). "Gesture" en *Annual review of anthropology*, Vol. 26, pp. 109-128.

Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kida, T. (2001). "Multimodality in native/nonnative interaction: A case of negotiation of/for meaning". Disponible en http://www.semioticon.com/virtuals/talks/kida_eng.pdf.

Kida, T. (2008). "Does gesture aid discourse comprehension in the L2?" en McCafferty, S, y Stam, G. (Eds.). *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge, pp. 131-156.

Koike, D. (1989). "Pragmatic competence and adult L2 acquisition: speech acts in interlanguage" en *The Modern Language Journal*, Vol. 73, N° 3, pp. 279-289.

- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking Paths to Literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2009). "What is mode?" en Jewitt, C. (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. y van Leeuwen T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press: Arnold.
- Kress, G. y van Leeuwen T. (2006). *Reading Images: The grammar of visual design*. London, Routledge, segunda edición.
- Kress, G. et al. (1997). "Semiótica discursiva" en Van Dijk, T. (comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1, Barcelona, Gedisa.
- Kress, G. et al. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: the Rethorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacanna, G. (2012a). "Género y registro en la clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): un enfoque multimodal". En: CASTEL, Víctor et al. (eds.). *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. (ISBN 978-950-774-217-0) Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, pp. 89-100.
- Lacanna, G. (2012b). "Historias para creer: un análisis multimodal de la construcción de la figura de Mauricio Macri en dos avisos televisivos de campaña." *Exlibris* (ISSN 2314-3894), número 1, volumen 1, pp. 332-347. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/letras/exlibris/investigacion/investigacion8.pdf>
- Lacanna, G. (2012c). "Multimodalidad y procesos inferenciales: una propuesta teórico-metodológica orientada al diseño de materiales para la clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE)." En: GHÍO, Elsa y MÓNACO, Fabián (comps). *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística Sistémico Funcional de América Latina (ALSFAL) "Del género a la cláusula: los aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional al estudio del Lenguaje en Sociedad"*. (ISBN 978-987-657-815-8). Santa Fe: Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Facultad Nacional del Litoral, pp. 319-324.
- Lacanna, G. (2014). "Los pronombres en la clase de ELSE: una perspectiva multimodal" en Palop, E. y García Folgado, M.J. (eds.), *Aspectos gramaticales en la enseñanza de lenguas, Suplementos MarcoELE*, (ISSN 1885-2211), N° 19, pp. 55-71.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Lakoff, R. (1973). "The logic of politeness, or minding your P's and Q's". Papers from *The Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 292-305.

Lapalma, G. et al. (2008). "Enseñanza de español como segunda lengua: una propuesta para mejorar las competencias académicas de estudiantes aborígenes de nuestro país" en *Actas de las I Jornadas de investigadores en formación en temas de educación IIICE-UBA*. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

Lavandera, B. (1988). "The social pragmatics of politeness forms" en *Sociolinguistics*, 2, pp. 1196-1205.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Lemke, J. (1998). "Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific texts". En *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, J.R.Martin and R. Veel (eds.), pp. 87-113. London: Routledge.

Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Massachusetts: MIT Press.

Lewis, D. (1969). *Convention*. Massachusetts: Harvard University Press.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. (2000 [2004]). *Significados presumibles*. Madrid: Gredos.

Lieberman, D. (2007). *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Buenos Aires: Eudeba.

MCER. Estrasburgo: Comité de la educación, Consejo de Europa, edición provisional 1996 [2ª ed. provisional 1998, ed. definitiva 2001].

Marmaridou, S. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins.

Martin, J. (1992). *English text. System and structure*. Philadelphia: John Benjamins.

Martin, J. (1997). "Analysing genre: functional parameters" en Christie, F. y Martin, J (eds.) *Genre and institutions*. London: Continuum, pp. 3-39.

Martin, J. y Rose, D. (2007). *Genre relations. Mapping culture*. London: Routledge.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

McCafferty, S, y Stam, G. (Eds.). (2008 a). *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge.

- McCafferty, S, y Stam, G. (2008 b). "Gesture studies and second language acquisition: a review" en McCafferty, S, y Stam, G. (Eds.) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge.
- McNeill, D. (1979). *The conceptual basis of language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2006). "Gesture: a Psycholinguistic Approach" en Brown, E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (2° ed.). London: Elsevier.
- Menéndez, S. M. (2000). "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso", en De Bustos Toras, J. J. (et. al.) *Lengua, discurso, texto. I Simposio internacional de análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Menéndez, S. M. (2006). "¿Qué es una estrategia discursiva?" en Santos, S. y Panesi, J. (comp.) *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Menéndez, S. M. (2009). "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia" en *Actas del IV Coloquio de ALEDAR*: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index>.
- Menéndez, S. M. (2010). "Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional" en *Tópicos del seminario* Vol. 23 pp. 221-239.
- Menéndez, S.M. (2012) "Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico" en Bolívar, A. y Shiro, M. (eds.) *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* Vol. 12, Nº 1, pp.57-74. Disponible en <http://www.aledportal.com>.
- Mey, J. (2001). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell. Segunda edición.
- Mey, J. (2009). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford: Elsevier. Segunda edición.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. Second Edition. London: Hodder Arnold.
- Mondada, L. (2008a). "Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps: la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions", en *Données orales. Les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Université de Perpignan*, Vol. 37, pp. 127-156.
- Mondada, L. (2008b). "La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle", en *Données orales. Les enjeux de la transcription. Cahiers de l'Université de Perpignan*, Vol. 37, pp. 78-110.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Moreno Jaén, M. y Rodríguez Martín, M. E. (2009). "Teaching conversation through films: a comparison of conversational features and collocations in the BNC and a micro-corpus of movies". *The International Journal of Learning*, Vol. 16, N° 7, pp. 445-458.

Morris, C. (1938 [1985]). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

Muntigl, P. (2004). "Modelling multiple semiotic systems: the case of gesture and speech." En Ventola, E. et. al. *Perspectives on multimodality*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 31-50.

Nielsen, G. (1964). *Studies in self-confrontation*. Munksgaard.

Noblia, M. V. (2012). *La relación interpersonal en el chat. Procesos de construcción y negociación de la identidad*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras: U.B.A.

Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*; London: Routledge.

Norris, S. (2006). "Multiparty Interaction. A multimodal perspective on relevance", en *Discourse Studies*, Vol. 8, N° 3, pp. 401-21.

Norris, S. (2009). "Modal density and modal configuration: multimodal actions" en Jewitt, C. (ed) *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge, pp. 78-90.

Norris, S. (2011). *Identity in (Inter)action. Introducing Multimodal (Inter)action Analysis*. Götingen: De Gruyter Mouton.

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: University Press.

Nunan, D. (1991) "Communicative tasks and the language curriculum" en *TESOL Quarterly*, Vol. 25, N° 2, pp. 279-295.

O'Halloran, K. (ed.) (2004). *Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives*. London: Continuum.

O'Halloran, K. (2005). *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual images*. London: Continuum.

O'Toole, M. (2004). "Opera Ludentes: the Sydney Opera House at work and play" en O'Halloran, K. (ed.) (2004). *Multimodal Discourse Analysis. Systemic-Functional Perspectives*. London: Continuum, pp. 11-27.

Pacagnini, A. (2012). *La expresión lingüística de la 'causa final'. Su incidencia en la adquisición del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras: UBA.

- Payrató, L. (1995). "Transcripción del discurso coloquial", en Cortés Rodríguez, L. (ed.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, pp. 43-70.
- Piazza, R. et al. (eds.) (2011). *Telecinematic Discourse. Approaches to the language of films and television series*. Amsterdam: John Benjamins.
- Poyatos, F. (1975). "Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos" en *Yelmo*, Vol. 22, pp. 14-16.
- Poyatos, F. (1994a): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid, Istmo.
- Poyatos, F. (1994b): *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo.
- Poyatos, F. (2002). *Nonverbal Communication across Disciplines*. Amsterdam: Benjamins.
- Pozzo, M.I. y Bongaerts, H. (2011). "Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales". *Actas del IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE) "La enseñanza del español en un mundo intercultural"*. Universidad de Santiago de Compostela, España. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_06Bogaert_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0
- Puren, C. (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional" en *Porta Linguarum*, N°1, pp. 31-36.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^aed.). Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>
- Robinson, M. A. (1992). "Introspective methodology in interlanguage pragmatics research" en G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Japanese as a native and foreign language*. Second Language Teaching & Curriculum Center: University of Hawaii, pp. 27-82.
- Sacks, H, Schegloff, E y Jefferson, G. (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation" en *Language*, Vol. 50, pp. 696-735.
- Sadock, J. (1978). "On testing for conversational implicature" en Cole Peter (Ed.), *Syntax and Semantics: Pragmatics*. Academic Press, pp. 281-297.
- Schegloff, E. y Sacks, H. (1973). "Opening up closings" en *Semiotica*, Vol. 8, pp. 289-327.
- Scollon, R. y LeVine, P. (eds.) (2004). *Discourse and Technology. Multimodal Discourse Analysis*. Washington: Georgetown University Press.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Scollon, R., y Scollon, S. (2009). "Multimodality and language: A retrospective and prospective view" en *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge, pp. 170-180.

Searle, J. (1969). *Actos de habla*. Barcelona: Planeta, 2004.

Searle, J. (1975 [1977]). "Actos de habla indirectos" en *Teorema* Vol. 7, N°1, pp. 23-53.

Searle, J. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: University Press.

Searle, J. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge: University Press.

Searle, J. (2007). "What is language: Some preliminary remarks" en Horn, L y Kecskes, I (eds.) *Explorations in Pragmatics. Linguistic, cognitive and intercultural aspects*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.

Slobin, Dan. (1991). "Learning to think for speaking: Native language, cognition, and rhetorical style" en *Pragmatics*, 1, pp. 7-26.

Sperber, D. y Wilson, D. (1981). "Irony and the use-mention distinction" en P. Cole (ed) *Radical Pragmatics*, 295-318. New York: Academic Press.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Sperber, D. y Wilson, D. (1992). "On verbal irony" en *Lingua*, 87, pp. 53-76.

Sperber, D. y Wilson, D. (1995). *Relevance. Communication and Cognition*. Segunda edición. Oxford: Blackwell, 2004.

Spielmann, G. (2013). "La compétence communicative. Les situations d'utilisation." Versión on line disponible en <http://faculty.georgetown.edu/spielmag/docs/FLE/competence.htm#haut>

Stam, G. (1998). "Changes in patterns of thinking about motion with L2 acquisition" en S. Santi, I. Guaitella, C. Cavé & G. Konopczynski (Eds.), *Oralité et gestualité: Communication multimodale, interaction*. Paris: L'Harmattan, pp. 615-619.

Stam, G. (2006). "Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture" en *IRAL*, Vol. 44, pp. 145-171.

Stam, G. (2007). "Second language acquisition from a McNeillian perspective" Faculty Publications. Disponible en http://digitalcommons.nl.edu/faculty_publications/36.

Stam, G. (2008). "What gestures reveal about second language acquisition" en McCafferty, S. y Stam, G. (Eds.) *Gesture: Second Language Acquisition and Classroom Research*. London: Routledge, pp. 231-256.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquía.

Tabachnik, S. (2012). *Lenguaje y juegos de escritura en la red*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Tannen, D. (1981). "Indirectness in discourse: ethnicity as conversational style" en *Discourse processes*, Vol. 4, pp. 221-238.

Tannen, D. (1992). *That's not what I mean!* London: Virago Press.

Tannen, D. (2005). *Conversational style. Analyzing talk among friends*. Oxford: University Press.

Taylor, C. (2004). "The language of film: corpora and statistics in the search for authenticity. *Notting Hill* (1998)- A case study", en *Miscelánea: a journal of english and american studies*, Vol. 30, pp. 71-85.

Thibault, P. (2003). "Contextualization and social meaning-making practices" en Susan Eerdmans, Carlo Prevignano y Paul Thibault (eds) *Discussions with John Gumperz*. Philadelphia: John Benjamins.

Thomas, J. (1983). "Cross-cultural pragmatic failure" en *Applied Linguistics*, Vol. 4, N° 2, pp. 91-112.

Thomas, J. (1984). "Cross-cultural discourse as "unequal encounter": towards a pragmatic analysis" en *Applied Linguistics*, Vol. 5, N° 3, pp. 226-235.

Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction*. New York: Longman, 1997.

Unsworth, L. (2008). *Multimodal semiotics: Functional analysis in contexts of education*. New York: Continuum.

Van Eck, J. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.

Van Leeuwen, T. (2011). "Multimodality" en Simpson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "La investigación cualitativa" en *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, cap. 1.

Ventola, E et. al. (2004). *Perspectives on Multimodality*. Amsterdam: John Benjamins.

Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE.

Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Traducción de Elisa Baena y Marta Lacorte. Madrid: Gredos.

Veiz, J. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.

Weigand, E. (2010). *Dialogue: The Mixed Game*. Amsterdam: John Benjamins.

Weizman, E. (1989). "Requestive hints" en Blum-Kulka, S, House, J y Kasper, G (eds) *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. New Jersey: Ablex, pp. 71-95.

Weizman, E. (1993). "Interlanguage requestive hints" en Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: University Press, pp. 123-137.

Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín: Mouton de Gruyter, 2003.

Wilson, D. y Sperber, D. (1981). "On Grice's theory of conversation" en Werth, P. (ed) *Conversation and discourse –structure and interpretation*. London: Croom Helm, pp. 155-178.

Wilson, D. y Sperber, D. (2006). "Relevance theory" en Horn, L. y Ward, G. (eds) *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell, pp. 607-632.

Yallop, C. (2004). "Words and meaning" en Halliday, M. et. al. *Lexicology and Corpus Linguistics. An introduction*. London: Continuum.

Young, R. (2007). "Language learning and teaching as discursive practice" en Hua, Z. et al. (eds) *Language Learning and Teaching as Social Interaction*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 251-271.

b. Materiales didácticos consultados

Calero, E. et. al. (2008). *Idiomas en corto. ¡Aprende español viendo cortometrajes!*. Madrid.

García Collado, M.A. y Ortí Teruel, R. (2014). "El amor en tiempos del WhatsApp" en *RutaELE*, N° 8, junio 2014. Disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/06/R8_COMECOCOS_Formacion-de-palabras_tiemposwhatsapp_ROMGC_C1C2.pdf.

García Pinar, A. (2009). "Nueve Reinas: explotación didáctica para el aula de ELE" en *MarcoELE*, N° 8. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

Herrero, C. y Valbuena, A. (2013). *Infancia clandestina Study Pack*. Disponible en <http://www.filta.org.uk>.

Herrero, C. y Valbuena, A. (2013). *Medianeras. Guía didáctica (B1-C1 MCRE)*. Disponible en <http://www.filta.org.uk>.

Hidalgo Martín, V. (2012). “*El secreto de sus ojos*. Una propuesta de explotación didáctica.” en *MarcoELE*, N° 15. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

Kusmicheva, I. (2010). “*Elsa y Fred*, de Marcos Carnevale” en *MarcoELE*, N° 10. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

López, N. (2012). *Elsa y Fred Study Pack*. Disponible en <http://www.filta.org.uk>.

Martín Ruiz, G. (2011). “Los cumplidos a través de fragmentos de películas” en *MarcoELE*, N° 13. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

Mosqueira, M. L. (2007). *Taller de cine ELE*. Buenos Aires: AADE Ediciones.

Rabasco, E. y Soriano, I. (2008). “Calidad de vida: salud psíquica y física del hombre contemporáneo a través de la película *El hijo de la novia*” en *MarcoELE*, N° 6. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

Real Espinosa, J. M. (2006). “Improperios” en *MarcoELE*, N° 2. Disponible en <http://marcoele.com/numeros/>.

c. Filmografía

Bielinsky, F. (Director) (2000) *Nueve reinas*. [Película]. Argentina: Patagonik Films.

Borensztein, S. (Director) (2011) *Un cuento chino*. [Película]. Argentina / España: Alta Classics.

Campanella, J. (Director) (2009) *El secreto de sus ojos*. [Película]. Argentina / España: Tornasol Films S.A / Haddock Films S.R.L / 100 bares S.A.

Cohn, M. y Duprat, G. (Directores) (2009) *El hombre de al lado*. [Película]. Argentina: A Contracorriente Films y Aquelarre Servicios Cinematográficos.

Goldfrid, H. (Director) (2013) *Tesis sobre un homicidio*. [Película]. Argentina / España: BD Cine / Tornasol Films / Telefé / DirectTV / Haddock Films / Castafiore Films.

Sorín, C. (Director) (2002) *Historias mínimas*. [Película]. Argentina: Wanda visión.