



LOS MARCADORES INTERACCIONALES: UN ANÁLISIS PSICOLINGÜÍSTICO Y PRAGMAGRAMATICAL DEL HABLA DIALOGADA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y DIVERSIFICADA ¹

Anny Gabriella Perales-Alvarado ¹

annygabriellap_a@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8378-3466>

José Gabriel Figuera-Contreras ²

gabriel_figuera301@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5673-7437>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Recibido: 12/12/2020 Aprobado: 15/03/2021

RESUMEN

El lenguaje es un mecanismo de interacción social capaz de hacer con la palabra acciones concretas, pues su estudio amerita comprender una serie de elementos que se encuentran relacionados entre sí al momento de emitir algún tipo de enunciado en diversos contextos. Esta investigación se propuso analizar el uso de los marcadores interaccionales desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical; por tanto, se indagó sobre el empleo de algunas proformas recurrentes en el habla dialogada de estudiantes de educación básica y diversificada. La metodología se enmarcó en el diseño de campo. El corpus se obtuvo a través de una entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis de los marcadores interaccionales encontrados y se contrastó con los postulados teóricos pertinentes. En suma, este estudio revela diferentes realizaciones de los marcadores interaccionales en la simultaneidad de tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual, de acuerdo con las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Palabras clave: marcadores interaccionales; psicolingüística; pragmagramática; metafunciones.

¹ **Anny Gabriella Perales-Alvarado.** Profesora en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Tesista en la Maestría en Lingüística UPEL-IPC. Coordinadora de la Sección de Docencia e investigadora del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

² **José Gabriel Figuera-Contreras.** Profesor en la especialidad de Castellano, Literatura y Latín. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Tesista en la Maestría en Lingüística UPEL-IPC. Coordinador de la Sección de Promoción y Difusión e investigador del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

INTERACTIONAL MARKERS: A PSYCHOLINGUISTIC AND PRAGMAGRAMMATICAL ANALYSIS OF THE DIALOGUED SPEECH OF STUDENTS OF BASIC AND HIGH SCHOOL

ABSTRACT

Language is a social interaction mechanism capable of making concrete actions with words since its study deserves to understand a series of elements that are related to each other at the time of issuing some type of statement in different contexts. This research set out to analyze the use of interactional markers from a psycholinguistic and pragmagrammatical perspective; therefore, it was investigated the use of some recurring proformas in the dialogued speech of students of basic school and high school. The methodology was framed in the field design. The corpus was obtained through a semi-structured interview model. An analysis of the interactional markers found was carried out and contrasted with the pertinent theoretical postulates. In sum, this study reveals different realizations of the interactional markers in the simultaneity of three metafunctions: ideational, interpersonal, and textual, according to the theories of language acquisition and development.

Keywords: interactional markers; psycholinguistics; pragmagrammatic; metafunctions.

Introducción

El hablante de una lengua es un ente creador y generador de múltiples enunciados, capaz de producir -a partir de todas las posibles combinaciones que ofrece el sistema lingüístico- cualquier discurso, bien sea oral o escrito, por lo que resulta conveniente considerar que la comunicación humana es esencialmente inferencial, puesto que en la mayoría de los casos la información que se transmite no es explícita, sino que viene dada a través de lo que Grice (1975) denomina implicaturas, a las que no puede considerárseles como una inferencia semántica, sino más bien como ciertas presunciones contextuales vinculadas con la cooperación de los participantes en una conversación. En este sentido, la pragmática operará en la dimensión del “querer decir” de la comunicación lingüística, vinculada estrechamente con el uso social del lenguaje.

A propósito de ello, Clemente (2000:131) reconoce el uso del término pragmático “para describir estos niveles funcionales a los que el lenguaje necesariamente debe remitirse desde la perspectiva interactiva y comunicativa”. En otras palabras, el estudio pragmático, pretende analizar la intencionalidad de los hablantes en un acto conversacional tomando como base la configuración gramatical seleccionada por el usuario en determinado contexto, con lo cual la interfaz entre la pragmática y la gramática -pragmagramática- facilita la interpretación de los hechos propios del lenguaje en uso. Al respecto, Barrera y Fraca (1997) sostienen que:

todo acto verbal voluntario se realiza con fines eminentemente comunicativos; ocurre siempre en un contexto situacional específico y, es gobernado tanto por las reglas gramaticales inherentes a la oración misma, como por un conjunto de factores contextuales y culturales (entorno, tipo de interlocutor, intención, etc.). (p. 30)

Aunado a lo anterior está el hecho de que cada vez más los estudiantes de educación básica y diversificada, todos adolescentes, incluyen en sus intercambios comunicativos (formales e informales) el uso de ciertas estructuras morfosintácticas con valor de muletillas, es decir, en el habla dialogada es posible vislumbrar el constante empleo de algunos marcadores interaccionales, que imposibilita, según la gramática normativa, un desenvolvimiento óptimo en la estructuración del discurso oral, el cual a pesar de tomar rasgos inherentes a la espontaneidad que caracteriza la naturaleza del acto comunicativo per se, pretende materializar la organización que subyace entre el pensamiento y el lenguaje de los hablantes.

Por tal motivo, surge la necesidad y relevancia de conocer el funcionamiento, comportamiento y los usos de la lengua que hacen los adolescentes de las estructuras gramaticales aprendidas en la escolaridad a fin de indagar si se ajustan o no a las etapas con las que se relaciona el desarrollo y la adquisición del lenguaje.

La tradición psicolingüística esgrime que, a la par de las nuevas influencias ganadas por la teoría generativa-transformacional, surgieron en 1957 los estudios de muestras longitudinales, en los que se evidenciaba un cambio vertiginoso con respecto a la orientación teórica conocida hasta ese entonces. La reciente teoría cognoscitivista de Piaget promovió el término *desarrollo*, con intenciones fundamentalmente explicativas. La investigación de corte psicolingüístico, como consecuencia, estuvo centrada en reconocer las razones que subyacen en el proceso del desarrollo del lenguaje del niño, tomando como referencia el nivel sintáctico de la lengua. En el marco de estas ideas convergieron tanto la etapa temprana de la niñez como las etapas tardías de la adolescencia y la madurez. El estudio de muestras longitudinales dio cabida a investigaciones focalizadas en los componentes formales de la lengua (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico); sin embargo, fue la sintaxis el objetivo de principal análisis.

Empero, un estudio realizado luego del año 1957 siguió los órdenes propuestos por la teoría cognoscitiva e incluyó la lingüística del discurso, en la que el valor contextual del lenguaje cumplía un rol determinante. Se incorporaron, además, las relaciones del desarrollo de la lengua y las teorías discursivas. Este enfoque logró abrir un abanico de opciones investigativas cada vez más vinculadas con la pragmática; sin

embargo, padeció en su momento de limitaciones al igual que los que lo antecedieron al no abarcar cabalmente la competencia discursiva cuyos resultados pudieran revelar la importancia de la narración en el proceso de desarrollo del lenguaje. Con todo, se puede afirmar que a lo largo del tiempo estas aproximaciones teóricas dieron paso a nuevas visiones que contribuyen hoy con una explicación cada vez más acertada y contextualizada del desarrollo del lenguaje en los términos de emisión, retención y recepción.

Es pertinente traer a colación que, en la edad escolar, tal y como lo menciona Clemente (2000), el niño comienza a ser diestro en saber qué se espera de su participación como interlocutor y se reconoce capaz de jugar su papel comunicativo; en palabras de Barrera y Fraca (1997), el criterio de apropiación del lenguaje puede verse como “un proceso en el que la lengua <se adquiere> del medio ambiente”. (p.32). Por consiguiente, las formas de expresarse dentro de contextos determinados comienzan a girar en torno al cumplimiento y respeto de roles, así como de tratar de incluir en su discurso elementos que avalen el manejo del pensamiento abstracto tan necesario en conversaciones de orden argumentativo con múltiples referentes inferenciales.

Sin embargo, las exigencias en este plano son invaluable por cuanto la estructuración de enunciados coherentes remite al desarrollo de habilidades lingüísticas que permitan corroborar el dominio y comprensión del lenguaje. Particularmente, en el habla dialogada se evidencia el uso de expresiones léxicas altamente redundantes conocidas como “muletillas”, las cuales se enmarcan dentro del concepto de marcadores interaccionales que Obregón (1985:17) define como “ciertos elementos léxicos, fraseológicos e incluso oracionales que son típicos del habla dialogada y señalan la interacción entre los interlocutores; suelen reiterarse en el curso de la conversación si la situación, el contexto, el tema, etc., lo requieren”.

Esta investigación se propuso como objetivo analizar el uso de los marcadores interaccionales de adolescentes, pues se indagó sobre el empleo de algunas proformas recurrentes en el habla dialogada desde la perspectiva pragmagramática, discursiva y psicolingüística. Estas interpretaciones fueron teóricamente sustentadas por Piaget (1976), Halliday (1982), Obregón (1985) y Clemente (2000).

Cabe destacar que en 1985 resalta en Venezuela la investigación pionera de Obregón titulada “Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela”, cuyo enfoque pragmático y sociolingüístico atiende el tema de las muletillas para explicar que en el corpus analizado constituido por 20 adultos (de sexo femenino y masculino) se pudo advertir que el habla popular refleja una marcada tendencia al uso de marcadores interaccionales a diferencia del habla culta.

El estudio llevado a cabo por Obregón logra proponer una clasificación de estos marcadores al tiempo que especifica la recurrencia en el discurso del uso del marcador interaccional “bueno” y “entonces”.

Asimismo, Angulo, González y Pérez (1987) emprendieron una investigación sobre este mismo aspecto, pero incluyeron el enfoque psicolingüístico para dar cuenta de las muletillas que empleaban los niños y adolescentes intitulada “Los marcadores interaccionales en el habla de niños de 13 años”. El propósito del estudio fue determinar el uso de los marcadores interaccionales en discursos narrativos y argumentativos en un corpus representado por 18 niños, atendiendo a la frecuencia de uso, el sexo y el nivel social al que pertenecían. Una de las conclusiones más relevantes de la investigación explica que a pesar de que los estudiantes formaban parte de instituciones educativas diferentes prevaleció el uso de los mismos marcadores interaccionales, pero con algunas variaciones en sus funciones.

Con todo, el estudio de estas unidades que pueden operar fuera de la estructura propiamente oracional, permite ampliar las interpretaciones de los usos pragmagramaticales que hacen los hablantes en sus discursos orales; sin embargo, al incluir los aportes de la psicolingüística en investigaciones de esta naturaleza se entiende que el lenguaje supone un componente ideacional, textual e interpersonal que orienta las relaciones interlocutivas de los hablantes. En el caso de este estudio se tomaron como referencias los rangos de edad en atención a las teorías de Piaget (1976) y Skinner (1957), quienes propusieron que, durante la adolescencia, los hablantes deberían tener -o estar en proceso de desarrollar- pensamiento abstracto y de lo que se conoce como la etapa piagetiana del paso entre las *operaciones concretas* a las *operaciones formales*; sumado a eso, está el uso de conceptos concretos que generan un referente gráfico mental con lo cual queda claro el significado y el significante de un concepto o elemento cualquiera.

Los alcances pragmagramaticales en la comprensión de los usos del lenguaje

Al decir un refrán se activan dos mecanismos importantes: un compendio cognitivo que da cuenta de los prerequisites formales y conceptuales que permiten seleccionar y emitir el producto, y un compendio de orden discursivo que activa la selección lingüística que supera los límites estrictamente léxico gramaticales y se extiende hasta las marcas funcionales del lenguaje comunicativo en contexto. En este sentido, la naturaleza de los refranes evidencia cómo la lexicalización equivale al uso que se hace de las palabras para constituir un enunciado con sentido propio, en el cual pareciera que el orden gramatical no rige necesariamente su significación, lo que le

permite adquirir valor metalingüístico, de manera que no tendría que estar colindante con ninguna otra estructura dentro de un texto, porque posee autonomía textual.

Conviene precisar que cuando alguien habla se espera que pueda relacionar palabras y acontecimientos, valiéndose del conocimiento de los objetos a los que se hace referencia, para luego lograr reproducir lo evidenciado, que es otro aspecto de vital importancia entre las tareas que pueden vincular la semántica con la pragmática, puesto que así se puede reconocer la apropiación o no del sentido coherente y no literal del refrán, tal y como puede apreciarse según Bowerman (1996) citado por Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, y Espino (1996): “El desarrollo del lenguaje depende en gran medida de la capacidad de percibir o construir varios tipos de significados y de unir estos mediante los adecuados recursos expresivos del lenguaje” (p. 91). La reconstrucción que puede hacer un individuo de las situaciones o eventos en los que se encuentran serán determinados por los conocimientos que este posea y la aplicabilidad que estos tengan en los distintos contextos.

Esta noción pone en un primer plano el concepto de adecuación que en el marco del desarrollo comunicativo supone dominios pragmáticos del lenguaje; sin embargo, este sistema pone a prueba la capacidad de adaptarse y actuar de la manera más propicia en atención a los objetivos interactivos que se tengan dispuestos.

Por ello, desde el punto de vista funcional, la pragmática es el marco teórico a partir del cual la sintaxis y la semántica deben estudiarse puesto que al fusionarse las estructuras a las que recurren los hablantes para producir sus pensamientos, se está poniendo de manifiesto los arreglos que estos hacen con fines comunicativos y con correspondencias sociales (Serrano, 2006). En este proceso, el alcance pragmagramatical de los usos del lenguaje tiene que ver directamente con la interacción y los propósitos comunicativos de los hablantes. Probablemente por cuestiones relativas a la espontaneidad que surge en las interacciones dialogadas, la gramática de la lengua se torna una herramienta al servicio de los hablantes, aunque, de manera eventual, se considere que “la producción lingüística basada en el hablante sea una cuestión anecdótica, marginal y errática” (Serrano, 2006, p. 9).

En el lenguaje coloquial, el dominio discursivo pone en marcha las realizaciones concretas que hacen los hablantes desde las etapas tempranas del desarrollo lingüístico, hasta su afinación en la madurez cognitiva, lo que le permite desenvolverse con eficiencia en situaciones comunicativas formales e informales. Conviene, en este sentido, tomar en cuenta los presupuestos que reconocen un valor puramente gramatical (formal) de algunas estructuras ya codificadas en la lengua y ver su funcionamiento contextualizado. Serrano (2006) advierte que este dinamismo se puede apreciar en los

marcadores del discurso, los cuales tienen una definición y clasificación formal en el español, y es solo a partir de este significado original que se pueden desarrollar nuevas funciones gramaticales relacionadas con los valores discursivos e interaccionales que se les son añadidos.

Marcadores interaccionales

Estas partículas se encargan de agregar matices a las intenciones comunicativas de los hablantes, pues terminan siendo un auxiliar que guía la interpretación de los discursos y, además, son suficientemente productivas para adecuarse a las funciones discursivas que se derivan de su realización. En la interacción, las formas que adopta el sistema de comunicación son las propias del lenguaje coloquial, el cual ha sido definido por Beinhauer (1964) como “el habla tal y como brota natural y espontánea en la conversación diaria” (p.9); por ello, la clase de los conectores o marcadores permite agrupar a todos aquellos elementos procedentes de distintas categorías gramaticales que tienen como función establecer o explicitar relaciones de tipo semántico entre dos unidades oracionales (Borreguero y Loureda, 2013, p. 187).

Los marcadores interaccionales ponen en funcionamiento la interdependencia entre las situaciones comunicativas y los contextos interactivos dentro de los cuales los hablantes reconocen sus roles y los de los otros, por lo que la tendencia apunta al compromiso de construir un discurso que les permita hacerse entender sin menoscabo de los recursos que se tengan que utilizar para tal fin. Briz (1998) plantea una distinción sobre los conectores, señalando los que tienen orden pragmático y los que son de naturaleza metadiscursiva:

los conectores pragmáticos no son solo enlaces de conexión enunciativa, sino marcas de la estructura de la conversación, de la progresión coherente de la misma, los cuales funcionan ya en el plano local, ya en el plano global de la conversación como instrucciones de la actividad argumentativa de los interlocutores (p.165-6); y los conectores metadiscursivos, o metacomunicativos, por los cuales se evidencia el esfuerzo que un hablante oyente hace al producir, formular y, más aún, al intentar engarzar las partes de su discurso. (p. 201)

Los marcadores interaccionales agrupan al conjunto de partículas léxicas que admiten descripción sintáctica, semántica y pragmática en tanto que se incluyen en la complejidad de los actos comunicacionales. Además, por su estrecha relación con las formas de procesamiento verbal y cognitivo se pueden hallar luces en la psicolingüística pues esta, de acuerdo con Slobin (1971), reúne los fundamentos empíricos de la psicología y la lingüística para estudiar los procesos mentales que subyacen a la adquisición y al uso de lenguaje (p.15), considerando no solo los significados literales o

“naturales” de los mensajes, sino sus significados “no naturales” o intencionales (Grice, 1975).

No obstante, al ser la pragmática una disciplina verdaderamente amplia conviene delimitar el tipo de estudio que se llevó a cabo, el cual se centró en el análisis de enunciados siguiendo los aportes de Dore (1979) y Thught (1977), citados por Clemente (2000), al tiempo que se analizaron algunos marcadores interaccionales evidenciados en el corpus, así como la recurrencia de algunas proformas encontradas en la muestra.

Dentro de este contexto, tan amplio como interesante, el análisis de los enunciados emitidos por los entrevistados se puede enmarcar dentro de algunas funciones descritas por Clemente (2000:149), en las que se hace mención a cuatro funciones elementales:

a) Directiva

- Dirigidas a sí mismo → (*Dirigiendo, controlando y planificando acciones*).
- Dirigidas a otros → (*Demostrando, instruyendo, planificando, anticipando la colaboración en la acción*).

b) Interpretativa

- Describiendo experiencias pasadas y presentes → (*Denominando, elaborando detalles, asociación con anteriores experiencias y comparación, reconociendo incongruencias y secuencias*).
- Razonando → (*Reconociendo condiciones, expresando relaciones causales*).

c) Proyectiva

- Prediciendo → (*Pronosticando acontecimientos, anticipando consecuencias, reconociendo problemas y anticipando soluciones*).
- Empatética → (*Asumiendo experiencias y sentimientos de otros, anticipando reacciones de otros*).
- Imaginando → (*Renombrando, comentarios imaginados, representando escenas a través del lenguaje*).

d) Relacional

- Expresión de yo → (*Necesidades, protección de intereses, justificaciones, críticas y amenazas*).
- Interactiva → (*Enfatizar el yo*).

Metodología

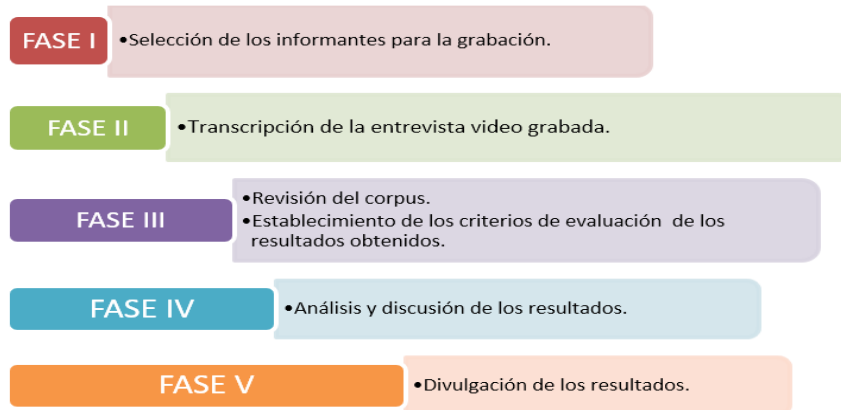
Para los fines de este estudio se seleccionó una muestra conformada por seis (6) adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 17 años. Estos jóvenes, todos habitantes de la región capital (Caracas), forman parte del grupo Scout Don Bosco “José Antonio Páez” y son estudiantes de educación básica y diversificada. La información fue recabada a través de una entrevista semiestructurada (video-grabada) que registró, aproximadamente, treinta (30) minutos de conversación. La temática elegida para el conversatorio no exigía ningún tipo de manejo teórico previo por parte de los entrevistados con lo cual se obtuvieron las expresiones en sus usos reales. Ahora bien, después de la recolección del corpus se procedió a la transcripción de la grabación, en la que se propuso analizar el uso de los marcadores interaccionales registrado en los enunciados emitidos en el discurso oral de los entrevistados, desde la perspectiva psicolingüística y pragmagramatical.

En el proceso de la recolección del corpus, los entrevistados tuvieron que enfrentarse a diversas temáticas ante las cuales en reiteradas ocasiones fue necesaria la elicitación de las respuestas por parte de los entrevistadores. En este punto son inagotables las posibles justificaciones por las cuales ellos quizá no mostraron interés; sin embargo, no se maneja ninguna hipótesis que pueda sustentarse teóricamente, por lo cual solo nos atrevemos a decir que por factores externos, vinculados a sus intereses recreativos, los adolescentes entrevistados se mostraron más espontáneos al momento de responder las interrogantes acerca de ser “scouts” que al “Facebook” pese al indiscutible esnobismo que ha causado esta red social en la actualidad. No obstante, lo que se podría afirmar ante esta premisa es la inminente importancia del entorno sociocultural vigotskiano.

A continuación, en la figura 1 se resumen las fases en las que se ejecutó la presente investigación:

Figura 1

Fases de la investigación



Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos del corpus se contrastaron con las competencias y las habilidades lingüísticas propias de la edad de los sujetos del estudio (Piaget, 1931) y (Halliday, 1978). Esto se evidenció en el uso de los marcadores interaccionales a través de los refranes empleados por niños y adolescentes desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical. Para analizar la información de la entrevista video grabada se asignaron los roles de auxiliar (AUX) 1, 2, 3 y 4 a los investigadores y su equipo y el rol de hablante (HABL) 1, 2, 3, 4, 5 y 6 a los sujetos entrevistados. La marca Línea 114 hace referencia a la ubicación del ejemplo dentro del corpus transcrito. Finalmente quedan estas dos estructuras: Línea 114. AUX 2 o Línea 115. HABL5.

Análisis e interpretación de los resultados

En lo concerniente a los tipos de enunciados encontrados en el corpus se puede mencionar que, en su mayoría, se ajustan a cada una de las funciones propuestas por Clemente (2000). Así, en el caso de la función directiva se tienen los siguientes ejemplos:

Línea 114. AUX 2: *¿Qué dicen?, ¿Qué dicen las letras de las canciones?... ¿ninguno ha escuchado una canción de reggaetón?*

Línea 115. HABL5: *si en la calle, dale pues (dirigiéndose al HABL3) ¡explica!*

Lo anterior demuestra claramente la **función directiva** (dirigida a otro) en la que el adolescente es capaz de controlar las acciones de los demás a través de un verbo en modo imperativo, este tipo de respuesta también llamada *mando* por Skinner (1957) demuestra que aún el adolescente, a la par de lo que hacen los niños, expresan las necesidades tal como son; sin embargo, los rasgos suprasegmentales del enunciado hacen que la orden se vea atenuada y el mando devenido de la expresión imperativa queda encubierto.

Otro ejemplo de este tipo de función se encuentra en el siguiente enunciado:

Línea 152.HABL5: *¿Cómo es el acecho?*

Línea 153.HABL3: *Dile tú* (dirigiéndose al HABL5), *esta es la primera vez que yo lo hago.*

Sin embargo, a pesar de la evidente función directiva: “dile tú”, este enunciado toma al mismo tiempo matices de la **función interpretativa** puesto que, ante la interrogante, el entrevistado comprende que no puede contestarla por no tener suficiente conocimiento acerca de ella (“esta es la primera vez que yo lo hago”), con lo cual demuestra razonamiento al reconocer y asociar con sus propias experiencias una posible respuesta incongruente.

Asimismo, otro tipo de enunciado frecuente en el corpus reflejó la **función proyectiva**, de este modo, ante el tema de los refranes, la mayoría de los entrevistados reconocían los problemas y se anticipaban a las soluciones. De igual forma, fueron capaces de situarse en el lugar del otro asumiendo sus experiencias y sentimientos para poder interpretar los refranes. Nótese el siguiente ejemplo:

Línea 247.AUX 4: Quien madruga Dios lo ayuda, ¿lo han escuchado?, ¿a qué se referirá?

Línea 253.HABL2: *yo me paro como a las tres y media vivo en la Vega y estudio en San Bernardino, me paro temprano y tengo que llegar temprano al liceo todos los días tengo clases en la mañana y eso es un bien para mi pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.*

Este mismo enunciado podría enmarcarse dentro de la **función relacional** debido a que presenta recurrente expresión del *yo* (*lenguaje egocéntrico* desde el enfoque de Vigotsky) con el que el hablante logra expresar sus necesidades e intereses centrado en sí mismo, es en rigor una función propiamente autorregulatoria que va de lo

intersíquico a lo intrapsíquico. Otro enunciado que forma parte de la **función proyectiva** es el siguiente:

Línea 244.HABL2: *el trato que le den... que si por lo menos hay gente que piensa que si ay si él me traiciona yo también lo voy a traicionar le voy a hacer una jugada peor, como él me trate yo lo trato.*

Esta intervención refleja la capacidad de hacer comentarios imaginados asumiendo experiencias de otros, el hablante incluye elementos fónicos, varía el tono de la voz ajustándola al diálogo. Por medio de la **polifonía** inserta en su discurso el comentario de otro (“hay gente que piensa que...”), con relación a ello, y siguiendo a Villegas (2009), este tipo de declaraciones polifónicas permite limitar la responsabilidad del hablante y su grado de convicción ante lo dicho; son, al decir del autor, “una marca de atenuación, en consecuencia, de cortesía” (p. 315).

En este mismo orden de ideas los postulados semánticos de Halliday (1982) se centran en la adquisición de los significados con respecto a su carácter sociosemántico, perspectiva que lleva a este lingüista a plantear tres fases delimitadas por rango de edades en las que se abordan la adquisición y desarrollo del lenguaje: *Fase primaria:* 9-16 meses, el niño desarrolla la estructura lingüística en dos esquemas: sonidos y significados. *Fase secundaria:* 16-22 meses, el niño transita hacia el lenguaje adulto, y este estará constituido cuando el infante esté en la capacidad de producir sus propios enunciados valiéndose de la utilización de las palabras de los modelos (padres o mayores a su alrededor). Esto hace el camino a la *Fase terciaria:* 22 meses en adelante, consolidación de las etapas anteriores.

A propósito de estas fases se caracterizaron las funciones básicas referidas a cada nivel. *Primera etapa: Fase instrumental*, cuando el niño reconoce su instrumento fonador (balbucea o señala algún objeto). *Fase reguladora*, forma de control para lograr lo que quiere (el niño llora hasta que cumplan una petición que ha hecho, y no cesa hasta obtener lo exigido). *Fase interactiva*, busca relación con los demás (extender los brazos a algún adulto). *Fase personal*, Pedir y exigir la atención, manifestaciones de egocentrismo, querer siempre que estén pendiente de él. *Fase heurística*, es la época en que empieza a explorar el mundo, curiosidad, pregunta ¿qué es todo? *Fase imaginativa*, representado por lo lúdico, juegos a solas, e igualmente tener amigos imaginarios. *Fase informativa*, investiga, descubre por sí mismo la razón de las cosas. Segunda etapa: *Fase macética*, confluencia de la personal y la heurística. *Fase pragmática*, fusión de la instrumental y la reguladora. Y se perfecciona la fase heurística. *Tercera etapa: Fase ideacional*, único ser vivo capaz de generar ideas. *Fase Interpersonal*, comunicación y

capacidad de conceptualizar. *Fase textual*, capacidad de estructurar un texto y los pensamientos, solo de humanos la coherencia y la cohesión.

Para Halliday las funciones enunciadas anteriormente no son de forma estricta la representación de la adquisición del lenguaje en el niño, sino los distintos patrones o métodos de los que el infante se vale durante el proceso del desarrollo lingüístico. La presentación de los distintos niveles es una muestra de lo que el niño hace, por ejemplo, en la primera etapa estas funciones podrán darse una a la vez y de forma sistemática, en cambio en las otras dos etapas convergen algunas de esas acciones allí descritas. En el desarrollo de estas funciones, Halliday (1982) afirma que hay una definición primordial: “el diálogo implica formas puramente lingüísticas de interacción social y al mismo tiempo ejemplifica el principio general por el que las personas adoptan papeles, los asignan, y aceptan o rechazan los que les asignan” (p. 256). Esto permite al niño situarse en un rol social, en el que tenga la oportunidad de expresar ideas, actitudes y pensamientos, asimismo asume su papel dentro del proceso comunicativo como hablante u oyente.

En líneas generales, los enunciados construidos por los entrevistados reflejan multifuncionalidad, lo que podría ajustarse a la *función ideacional o experiencial* descrita por Halliday (1982), en la que el hablante actúa de observador en relación al contexto social.

Igualmente, se incluyen como base para el análisis la clasificación de los marcadores interaccionales propuesta por Angulo, González y Pérez (1987), quienes categorizaron cuatro tipos de marcadores interaccionales fundamentados en los componentes funcionales del lenguaje según Halliday (1978): *Ideacional* (el lenguaje como reflexión), *interpersonal* (el lenguaje como acción) y *textual* (el lenguaje como textura). Además, la clasificación de las funciones del lenguaje establecida por Jakobson (1974) citado por Obregón (1985): la conativa, la expresiva y la referencial.

Bajo este orden de ideas, y tomando las consideraciones anteriormente expuestas, se analizaron los marcadores interaccionales presentes en el corpus atendiendo a la siguiente clasificación:

- a) Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*)
- b) Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*)
- c) Marcadores interaccionales referenciales (*relativos a referentes del discurso*)
- d) Marcadores interaccionales textuales (*relativos a la organización del discurso*)

Cabe destacar que, frente a los temas planteados para la discusión, la mayoría de los hablantes demostró a partir de sus respuestas grandes rasgos de orden narrativo a

pesar de que, *a priori*, las temáticas apuntaban hacia el discurso argumentativo. Con base en lo anterior, resulta oportuno incluir, a partir de la categorización de Angulo, González y Pérez (1987), la clasificación de los marcadores interaccionales tanto para el discurso argumentativo como para el narrativo. En el caso del corpus se halló una inclusión de ambas tipologías:

- a) Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*): ¿no?, ¿ves? ¿ve?, ya va..., mira, ¿verdad?, ¿cómo le digo?
- b) Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*): ay, yo creo que, yo opino que, yo pienso que, yo digo que, no sé, nooo, ¿Cómo es que se dice?
- c) Marcadores interaccionales referenciales (*relativos a referentes del discurso*): En realidad, así, ahí, y eso, y todo, y todo eso, y todas esas cosas.
- d) Marcadores interaccionales textuales (*relativos a la organización del discurso*): Bueno, o sea, pues, esteee..., yo creo que, yo opino que, yo pienso que, yo digo que, por lo menos, entonces, después, ehh..., ahh...

Hasta cierto punto, la mayoría de los marcadores interaccionales propuesta tanto para la narración como para la argumentación se evidencian en las respuestas de los entrevistados, en algunos con mayor frecuencia que en otros. Por tanto, conviene hacer énfasis en aquellos marcadores interaccionales con reiteraciones marcadas en el discurso en términos de su clasificación, función y uso.

Luego de analizar el corpus en función de los marcadores interaccionales con mayor uso por los entrevistados, se obtuvieron los siguientes resultados; no obstante, es válido aclarar que ello no implica que estos sean exclusivamente los marcadores interaccionales que emplean los adolescentes, sino que los que se mostrarán a continuación son los que operaron en su discurso durante la grabación:

- a) Marcadores interaccionales conativos, fáticos (*interpersonales*):

Este tipo de marcador interaccional no fue empleado por ninguno de los hablantes entrevistados.

- b) Marcadores interaccionales expresivos (*relativos al hablante*):

El corpus analizado mostró una única realización de este tipo de marcador interaccional, evidenciado en la Línea 220 HABL6: *¿Cómo es que es?*, cumpliendo una función retórica, explora dentro de su propio sentir respecto a lo dicho.

c) Marcadores interaccionales referenciales (relativos a referentes del discurso):

La muestra analizada reflejó usos reiterativos de este tipo de marcador interaccional, específicamente de las construcciones: *y eso*, *y esas cosas*, *cosas de esas*, *dicen cosas*, *esas cosas*, *todas esas cosas*, *todo*, *todo eso*, *más que todo*, *sobre todo*.

Al mismo tiempo, llama la atención puntualmente la selección de las proformas léxicas con valor nominal “*cosas*” y “*todo*”, las cuales cumplen funciones endofóricas o exofóricas, verbigracia:

Línea 25. HABL1: *O sea, me refiero a si son fotos, si son estados si son publicaciones, cosas de esas.*

Línea 253. HABL2: *yo me paro como a las tres y media vivo en la Vega y estudio en San Bernardino (...) y eso es un bien para mi pues, eso me va a generar que yo pase todo y tenga todo y siga adelante, lo que uno trata de hacer mejor siempre le va a salir bien.*

Igualmente, cada uno de los marcadores enunciados cumple funciones cohesivas, en la mayoría de los casos con la intención de mantener el hilo discursivo, lo cual demuestra, además, que los adolescentes ya manejan la *función ideacional* del lenguaje (Halliday, 1982), al ser capaces de emplear el lenguaje como reflexión de su propia experiencia con el mundo exterior.

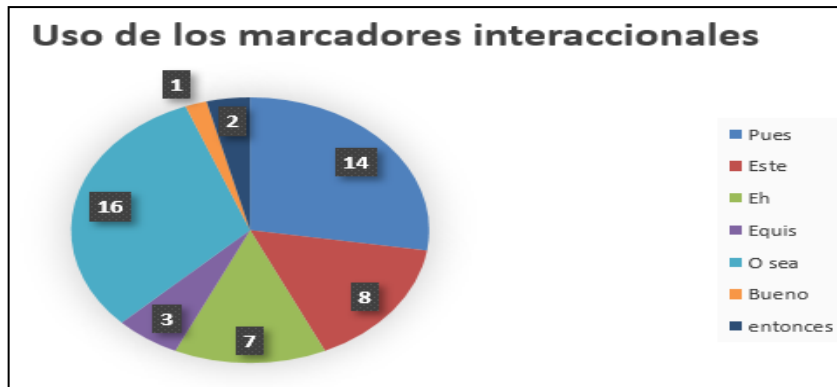
d) Marcadores interaccionales textuales (relativos a la organización del discurso):

Se encontraron numerosos marcadores interaccionales textuales con la intención de continuar, retomar o aclarar la idea, del tipo: *o sea*, *pues*, *por lo menos*, *equis*, *este*, *ehh*, *primeramente*, *incluso*, *entonces*.

Todos ellos, de alguna manera se vieron reflejados con mayor frecuencia en algunos de los hablantes, tal es el caso de los entrevistados distinguidos con el número 2 y 5, quienes registraron 14 marcas de “*pues*”. De igual forma, se encontró el marcador *este* con 8 usos, *ehh* con 7, *equis* con 3, el marcador *o sea* con 16 registros; con menor frecuencia los marcadores *bueno* y *entonces* con 1 y 2 realizaciones, respectivamente:

Figura 2

Uso de los marcadores interaccionales



Fuente: elaboración propia

Con base en lo anterior, es evidente que el marcador *o sea* tiene significativas realizaciones en el habla de los entrevistados, por lo que se piensa que el mismo puede ser interpretado de acuerdo con las funciones que cumple en dichas manifestaciones.

En rigor, el marcador *o sea*, tal y como lo propone Casado Velarde (1993) tiene un valor multifuncional, por lo que conviene distinguir los siguientes empleos:

1. Reformulación de lo dicho: con carácter de precisión, rectificación, eufemismo e inclusión.
2. Explicitación de lo no dicho: con relación a lo presupuesto o a lo deducible.
3. Ponderación: con la intención de intensificar lo dicho.

Bajo este marco referencial, las realizaciones del marcador *o sea* en el corpus se ajustan a varias de las subcategorías señaladas por Casado Velarde. Así pues, se tienen como ejemplificación los siguientes enunciados:

1) “*O sea*” con función de reformulación y explicitación:

Línea 170. HABL2: *primer lugar, también nos dan regalos o sea nos regalan material para nosotros utilizarlo en las actividades.*

2) “*O sea*” con función de reformulación-conclusión:

Línea 274. HABL2: *abierta, mira cállate, o sea lo cortas, lo dejas así.*

3) “*O sea*” con función de reformulación-rectificación:

Línea 25. HABL1: *O sea, me refiero a si son fotos, si son estados si son publicaciones, cosas de esas.*

4) “*O sea*” con función de reformulación-precisión:

Línea 155. HABL1: *Se realiza en las noches como para que no te vean, más que todo el objetivo es buscar y encontrar algo sin que te vean, o sea tienes que ir acechando bien para que no...*

La variedad de los sentidos que puede expresar este tipo de marcador se encuentra en estrecha dependencia con respecto a la entonación y a la intención del hablante de tratar de guiar la interpretación del oyente hacia lo que él quiere decir realmente, esto es, en palabras de Grice el “Principio de Cooperación” que debe prevalecer en todo acto comunicativo. Por lo tanto, queda entendido que el lenguaje no solo es expresado por la sociedad, también es creado por ella, y esa creación estructura de manera equipolente las relaciones que subyacen entre las palabras seleccionadas para configurar el discurso, es decir: lo dicho se ve supeditado a las marcas léxicas que develan lo realmente comunicado por el hablante.

Consideraciones finales

Sobre la base de todo lo anteriormente establecido, conviene precisar que luego de haber analizado el corpus desde dos aspectos fundamentales: pragmagramatical y psicolingüístico, se logró verificar que los adolescentes (entrevistados) emplean con mayor frecuencia los marcadores interaccionales textuales (*o sea, pues, por lo menos y este*), relativos a la organización del discurso, al tiempo que incluyen en sus enunciados marcadores interaccionales referenciales (*y esas cosas, todo eso, todas esas cosas, y eso*). Se evidenció además la reiteración de las proformas léxicas con valor nominal (*cosa y todo*), en usos menores se encuentran los marcadores interaccionales expresivos (*cómo es que se dice*) y, finalmente, en cuanto a los marcadores interaccionales fáticos no se encontró ninguna realización.

Asimismo, en el contexto de las funciones de los enunciados emitidos por los hablantes se corrobora lo propuesto por Clemente (2000) en cuanto al uso social del lenguaje. A su vez, se comprobó que se pueden utilizar, como bien propone la autora, las categorías preescolares como bases para los estudios, puesto que no hay diferencias importantes entre las funciones y modalidades de uso; en cualquier caso, se incrementa el empleo cognitivo-explicativo de los enunciados, y, sobre todo, la posibilidad de poder hacer previsiones sobre hechos futuros.

En esta investigación, lo anterior queda sustentado en el tipo de respuestas que dieron los entrevistados en torno al tema de los refranes, puesto que sus apreciaciones apuntaban hacia la reflexión, lograron hacer intercambio de roles, evidenciaron manejo de estructuras complejas; sin embargo, se sigue comprobando dificultades para conceptualizar, lo que indica que aún en la adolescencia resulta compleja la verbalización de las acciones.

No obstante, en otros aspectos como el uso del lenguaje para influir en el comportamiento de los otros, para expresar su experiencia del mundo exterior y de su propio mundo, los entrevistados muestran un ligero acercamiento al lenguaje adulto que según la teoría de Halliday (1982), comprende la simultaneidad del uso de tres metafunciones: la ideacional, la interpersonal y la textual.

En suma, la perspectiva pragmagramatical y psicolingüística del lenguaje permite explicar la naturaleza de la lengua, su organización interna y conformación en términos de las funciones que en su empleo se evidencian, por lo que resultó provechoso el análisis del corpus sobre la base del contexto situacional, puesto que, no todo el significado de lo que se dice está exclusivamente en las palabras expresadas. Conviene incluir en estas líneas que la intención del presente estudio, en un plano mucho más amplio y ambicioso, se centra en proponer nuevas líneas investigativas a partir de los hallazgos expuestos que apunten hacia la ampliación del panorama de estudiar la forma en cómo se conjugan, dentro de los actos comunicativos reales, toda la copiosa bibliografía destinada a la explicación del desarrollo/adquisición del lenguaje.

Finalmente, cabe señalar que la presente investigación deja abierto el campo a las sugerencias y a la inclusión de corpus más amplios con el propósito tanto de verificar los hallazgos como de sumar aportes centrados en el estudio del lenguaje que, en los tiempos actuales, exige posturas innovadoras a la luz de la incorporación multidireccional de las diferentes disciplinas aunadas a la lingüística; y aún más, con su relación en el contexto de la enseñanza en torno a la funcionalidad comunicativa de la lengua como un instrumento que permite la interacción social.

Implicaciones pedagógicas

La escuela y el hogar son los lugares por antonomasia en los que se desarrollan las habilidades lingüísticas, por esta razón los jóvenes se encuentran en constante interacción con sus familiares, compañeros, profesores y con toda la realidad exterior, y ante estas circunstancias reaccionan. No obstante, la educación tiene la tarea de no solo proporcionarle al individuo conocimientos, sino incentivar el desarrollo de sus

habilidades y destrezas (competencia lingüística) que serán necesarias en el campo laboral y personal.

Desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, con marcadas implicaciones pedagógicas en términos de la comprensión y producción de informaciones, esta investigación analizó el uso de los marcadores interaccionales a partir de lo cual fue posible concluir que los estudiantes que conformaron la muestra del estudio recurrieron progresivamente al empleo de estos marcadores con la intención de(re)formular sus pensamientos y expresarlos de manera más clara, conscientes de que a través de estos mecanismos sus interlocutores podrían comprender sus puntos de vista con menos ambigüedad. Todo esto reporta una premisa de gran impacto para los estudios del discurso en edades tempranas (educación básica-diversificada), sobre todo porque al existir este filtro es probable que la competencia pragmática también esté operando en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los hablantes aún sin que la escolaridad regular incluya las nociones básicas sobre este aspecto. Los hablantes saben lo que los otros esperan de su intervención en un contexto dado.

Para ello es indispensable el desarrollo de las competencias básicas desde un nivel temprano, superando las deficiencias lingüísticas que yacen en la sociedad actual, por lo que se requiere de la cooperación de todos los participantes del sistema educativo; a saber, docentes, alumnos entre otros elementos claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la educación debe considerar el estudio del lenguaje desde una perspectiva psicolingüística y pragmagramatical, esto brindaría la posibilidad de comprender el comportamiento de los procesos vinculados con la adquisición y desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en el marco de la interacción comunicativa, escenario que, sin dudas, ha sido motivo de múltiples discusiones por la complejidad que supone establecer correspondencias biunívocas con los constructos teóricos que atienden estos temas y que se convertirían en los pilares fundamentales de la enseñanza de la lengua materna en los distintos niveles educativos.

El estudio del uso de los marcadores interaccionales tiene amplias repercusiones en la educación, pues demuestra que los seres humanos se valen de distintas habilidades que optimizan el proceso comunicativo; situación que potencia el valor lingüístico de los mensajes que se intentan transmitir, siempre buscando que el interlocutor acceda de manera eficiente a la información. Todo esto capacita a los jóvenes para detectar la ironía, la subjetividad y el doble sentido en todo discurso, así como también la solidez de los argumentos y los datos proporcionados por un hablante. De allí surge la necesidad de investigar el uso de los marcadores interaccionales en situaciones reales, a fin de fortalecer los métodos utilizados en el campo educativo para la enseñanza de la lengua y contribuir con la formación de ciudadanos críticos, específicamente en el

español de Venezuela, puesto que los refranes utilizados en el estudio son de la tradición venezolana.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La evaluación del lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Aljibe.
- Angulo, L., González, N. y Pérez, N. (1987). *Los marcadores interaccionales en el habla de niños de 13 años*. (Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional de Lingüística).
- Barrera, L. y Fraca, L. (1997). *Psicolingüística y desarrollo del español I. Retina*.
- Beinhauer, W. (1964). *El español coloquial*. Gredos.
- Borreguero, M. y Loureda, Ó. (2013). Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la NGLE? *Revista LEA: Lingüística española actual*, 35(2), 181-210.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Ariel.
- Casado Velarde, M. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. (Cap.4). Arco-Libros.
- Clemente, R. (2000). *Desarrollo del lenguaje*. Octaedro
- Grice, P. (1975 ed.). *Lógica y conversación*. Tecnos.
- Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Ariel.
- Obregón, H. (1985). *Introducción al estudio de los marcadores interaccionales del habla dialogada en el español de Venezuela*. C.I.L.L.A.B.
- Piaget, J. (1976 [1931]). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Guadalupe.
- Serrano, M. (2006). *Gramática del discurso*. Akal.

Skinner, B. (1981[1957]). *Conducta verbal*. Trillas.

Villegas, C. (2009). Enunciados declarativos y pragmática. *Revista Letras*, 51, (79), 261-319.

ⁱ Esta investigación es producto de un proyecto, en curso, intitulado Análisis de los niveles fonéticos, morfológicos, sintácticos, léxico-semántico, y pragmático en un corpus del español de Venezuela. Recibió financiamiento por FONDEIN-2016 y está identificado con el número 16-129. Y este artículo se construye como parte de los primeros avances de la investigación presentados en el trabajo de ascenso a la categoría de profesor Asistente en la UPEL/IPC, el trabajo tuvo por nombre: Uso de los marcadores interaccionales y la formación de conceptos a través de los refranes empleados en el español de Venezuela: un estudio psicolingüístico y pragmagramatical.