



INTERCYT. INTERCULTURALIDAD, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

MODELOS DE INTERPRETACIÓN PRAGMÁTICA PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA: UNA REVISIÓN DE LOS MODELOS DE ESCANDELL, APIN Y MÁXIMAS GRICEANAS

Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos¹

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Rebecca Marilyn Rodríguez Ríos (2021): "Modelos de interpretación pragmática para la comunicación intercultural en el aula: una revisión de los modelos de Escandell, Apin y Máximas Griceanas", Revista Intercyt. Interculturalidad, Ciencia y Tecnología, ISSN pendiente (enero 2021). En línea: <https://www.eumed.net/es/revistas/intercyt/intercyt-enero-2021>

Resumen

En el presente documento se realiza una revisión de los modelos para el análisis pragmático propuesto por María Victoria Escandell Vidal, el modelo Apin propuesto por Pedro J. Sánchez Gómez, y las máximas de Grice, cuyo análisis se abordará desde un punto pragmático. Se resaltan los conceptos principales de éstos con la finalidad de orientar el análisis hacia una de las características fundamentales de cualquier cultura: la lengua; más específicamente a la función pragmática de ésta. El desarrollo del texto es de carácter descriptivo, se localizaron los conceptos clave en materia de modelos de interpretación pragmática del mensaje mediante una búsqueda de fuentes primarias como lo fue el libro de Introducción a la pragmática de María Victoria Escandell Vidal, además, se complementó acudiendo a fuentes secundarias de consulta las cuales se constituyeron por los portales digitales cuya base de datos incluyen revistas especializadas en idioma castellano.

Palabras clave: pragmática, comunicación intercultural, modelos pragmáticos, educación

PRAGMATIC INTERPRETATION MODELS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE CLASSROOM: A REVIEW OF DE ESCANDELL'S, APIN'S AND GRICE'S MODELS.

Abstract

¹Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas.
Maestro en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, área de especialidad análisis de contenido en redes sociales digitales.
Profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Unidad Académica Ciudad Valles.
Correo electrónico: rebecca.rodriguez@uicslp.edu.mx

This document reviews the models for pragmatic analysis proposed by María Victoria Escandell Vidal, the Apln model proposed by Pedro J. Sánchez Gómez, and the Grice maxims, whose analysis will be approached from a pragmatic point; highlighting the main concepts of these with the aim of orienting the analysis towards one of the fundamental characteristics of any culture: language and more specifically its pragmatic function. This text was developed in a descriptive way, the key concepts in terms of models of pragmatic interpretation of the message were located through a search for primary sources such as the book Introduction to pragmatics by María Victoria Escandell Vidal. In addition, it was complemented by consulting secondary sources, which were constituted in digital portals whose data base include specialized journals in Spanish language.

Key words: pragmatic, intercultural communication, pragmatic models, education

Introducción: La globalización y la interculturalidad en la educación. Una mirada crítica en perspectiva.

La interculturalidad como un enfoque analítico es cada vez más acogido por diferentes países, y es que, dentro del fenómeno de la globalización, aquellos que sean capaces de derrumbar las barreras que impiden una comunicación efectiva, aún en ambientes de interculturalidad, se proyectan como agentes del movimiento actual e incluso ejes fundamentales de una posible transculturación (aunque este término aún inquiete a varios académicos y grupos sociales). Cabe resaltar que aún conscientes de la importancia de crear en la sociedad una percepción cada vez más abierta al entendimiento de una cultura contigua, no se ha integrado a la raíz de formación del ente social (sistema educativo) un programa que desarrolle este tipo de competencias y coadyuve, si no a eliminar, a minimizar el impacto de aquellos que buscan insertarse en una cultura ajena a la propia, analizando y comprendiendo aspectos fundamentales que la integran para después buscar la adaptación e incluso una posible adopción, para este caso, la introducción del análisis pragmático en la dinámica escolar resulta ser una opción por demás atractiva pero poco explorada. La globalización fungirá como nuestro escenario de contexto

Inmersos cada vez más en el vertiginoso e indiscutiblemente poderoso paradigma de la globalización, es difícil como sociedad dar cuenta de los procesos que suceden a la par del encuentro entre dos o más grupos culturales en un espacio físico, y, añadido actualmente, el espacio digital. Para ilustrar algunos de los tantos fenómenos que han surgido de la globalización podemos mencionar la llamada “apropiación cultural”, así también, las “culturas híbridas”, término acuñado por Néstor García Canclini en la época de los noventa, fenómenos que atentan contra la preservación de la identidad cultural y han sido foco de investigación en las ciencias sociales, ya que, se vive una notoria incertidumbre ante el panorama de conservación de la identidad cultural vs una completa integración en un solo ente-social-cultural global, “el nuevo paradigma globalización propuso un pensamiento único, pero al mismo tiempo generó una oposición a su ideología, planteada desde los grupos minoritarios y desde el ámbito regional” (Ortiz, 2012, p. 28). Es de resaltar los procesos de adaptación que inconscientemente han estado presentes a la par del crecimiento de los ámbitos sociales en donde

los intercambios globales han tenido lugar, uno de ellos, y quizás el más importante es el ámbito educativo, ya que el aula de clases es el lugar donde se forma al individuo, se lo convierte en un elemento social más, se le dota de conocimientos básicos, pero más importante converge y conoce estructuras familiares, pensamientos y culturas diferentes a él. Se forman además las competencias necesarias para ser funcionales dentro de la estructura social, por lo cual será el espacio de análisis en el presente trabajo.

Sin duda alguna el ya mencionado paradigma trae consigo una crisis de identidades, nacional, cultural e individual, con relación a esto, por supuesto que aparece la incógnita acerca de la relevancia que debe darse al hecho de mantener una identidad firme, lo suficiente para no perderse entre la mezcla de culturas que viene inmersa en la globalización; sin embargo, tan flexible que permita una conexión constante de intercambio económico, educativo y social. Los intercambios globales abarcan ahora un gran espectro de los rasgos sociales humanos, desde aspectos sociales, tecnológicos, económicos, políticos y culturales. Considerando que los rasgos culturales forman parte vital de la identidad de cada nación, el debate en torno a este es la inequívoca integración, ser patrimonio global, es decir, compartimos identidades globales, la identidad ya no se delimita por territorio, hay tradiciones que se encuentran en cualquier punto del globo, somos ahora, lo que pareciera ser una “cultura global”, en contraste con la integración, somos guiados en un ejercicio de poder por una cultura hegemónica. Este hecho ha sido un campo beneficioso y fértil para las industrias culturales y los medios masivos de comunicación, ya que dentro de una sola cultura global no se debe personalizar los contenidos que se ofrecen en cada región del globo, lo global sigue sirviendo a su propósito original, el campo económico, por otra parte, es de resaltar el peligro que esto supone para la diversidad cultural, al respecto Ortiz (2012) opina:

El nuevo paradigma denominado globalización trata de encontrar una nueva interpretación de la humanidad y, desde luego que, trata de integrar una historia universal en donde la diversidad cultural exige un lugar, desde los grupos de oposición al pensamiento único. (p. 28)

Coadyuvando a la aceleración y esparcimiento del pensamiento global están las herramientas y redes digitales, mismas que trajeron consigo un aumento de los espacios físicos de convergencia cultural, los cuales se han diversificado, ya no estamos a merced de esperar un encuentro delimitado por espacio y tiempo, las interacciones entre dos o más personas que no comparten la misma identidad cultural suceden cada vez con más frecuencia, enriquecidas por la curiosidad natural de “conocer al otro”, además potencializadas a través de las plataformas que ofrece internet. Resulta muy interesante resaltar que la sociedad misma se ha encargado de definir y difundir los aspectos fundamentales de convivencia en situaciones interculturales, valores como la tolerancia y el respeto hacia la “cultura ajena” son fuertemente defendidos por aquellos a favor de abrir más canales de comunicación y establecer conexiones con distintos miembros de un grupo cultural; sin embargo, el ideal de la interculturalidad está aún lejos de cumplir con su concepto.

Antes de avanzar conviene hacer un espacio para revisar el concepto de interculturalidad y como este se aborda dentro del aula, el cual, aún está en construcción debido a la dinámica que supone el paradigma social tan cambiante como diverso en el que nos encontramos, uno de los conceptos lo propone Simón (2011) “La interculturalidad como enfoque analítico, como apuesta política y entendida en su sentido más amplio tiene, cada vez, mayor acogida en muchos países, ya que plantea una propuesta de diálogo horizontal que resulta enriquecedor y deseable entre diversas culturas” (p. 56), dialogo que pretende sea libre de cualquier tipo de barrera cultural, La interculturalidad, desde su concepción misma, niega la existencia de asimetrías debidas a relaciones de poder, “asume que la diversidad es una riqueza. A diferencia del interaccionismo, la segregación o el olvido, que buscan eliminar las diferencias, la interculturalidad asume la diferencia no sólo como algo necesario sino como algo virtuoso”(Schmelkes ,2003, p. 27), por lo cual, hablar de interculturalidad supone ir más allá de la multiculturalidad, término comúnmente asociado a está pero que no constituye su concepto, mientras que la multiculturalidad define a un espacio de coexistencia entre varias culturas, esto no supone que exista una relación de valor significativamente equitativo para cada una de ellas, mientras que la interculturalidad prioriza el respeto por la identidad cultural, el conocimiento de los elementos que constituyen cada una de las culturas que conforman la red, evitando hacer de la “diferencia” un motivo de exclusión o justificación para crear relaciones de dominación simbólica.

En su versión moderada, el multiculturalismo acepta y preconiza la convivencia de culturas diferentes, de aquí la necesidad de principios éticos universales que hagan compatibles las diferencias y garanticen la cohesión social. Sólo así se lograría que la multiculturalidad se orientara hacia la interculturalidad, es decir, cuando las diferencias no se trastoquen en irreductibles e inconmensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas. (Comboni y Juárez, 2013, p. 10)

Dicho lo anterior, las relaciones que se den dentro de un ambiente intercultural no deberán estar sujetas a valores jerárquicos en donde se identifique una cultura dominante y se condicione la interacción (lenguaje, símbolos semióticos y semánticos) bajo una línea de interpretación unidireccional. Las consecuencias de dicha acción derivan inevitablemente al “nepantlismo”, el cual se define en términos de Miguel León-Portilla, como la aculturación y pérdida de identidad de las culturas subalternas ante una dominante.

Pero, qué pasa si el campo en donde debe desarrollarse un ambiente intercultural es un espacio dominando indiscutiblemente por la hegemonía de una sola cultura. El sistema educativo mexicano busca incluir elementos que generen un respeto hacia la diversidad cultural y lingüística del país, tal y como se establece en la recientemente renovada Ley General de Educación:

Promover la comprensión, el aprecio, el conocimiento y enseñanza de la pluralidad étnica, cultural y lingüística de la nación, el diálogo e intercambio intercultural sobre la base de equidad y respeto mutuo; así como la valoración de las tradiciones y

particularidades culturales de las diversas regiones del país; (Ley General de Educación, DOF2019, Art. 15 f.VII.)

Por supuesto, hablando del caso específico mexicano, un país como México resulta siempre relevante si se habla de multiculturalidad y diversidad lingüística, identificado ya mundialmente por ser uno de los países más diversos y ricos en identidades culturales, es de imaginar que los esfuerzos por la transición de la multiculturalidad a la interculturalidad en el ámbito educativo serían objetivos y planificados, basta decir, que esto no se materializa de la misma manera dentro de las aulas. Ante tanta diversidad, es difícil formar actores conscientes, que respeten y encuentren un punto de entendimiento para superar la barrera más importante en la educación intercultural: la comunicación. La multiculturalidad propia de la sociedad del siglo XXI exige una evolución de las instituciones para lograr crear un ambiente de interculturalidad y facilitar la integración de las culturas a partir del análisis pragmático de los textos hablados y escritos que se producen dentro de un aula de clases; sin embargo, poco ha sido difundido acerca de los modelos de análisis pragmático de la comunicación y su utilidad.

Comunicación intercultural: lenguaje, competencias y barreras.

Partiendo desde la premisa que lengua y cultura son un binomio indisociable, resulta ser esta una de las barreras más fuertes a superar en la transición de la multiculturalidad a la interculturalidad, aún más si nos referimos al ámbito educativo en donde la comprensión y decodificación que el individuo genere del mensaje recibido lo será todo en la consolidación de sus aprendizajes, resulta entonces de vital importancia incorporar y desarrollar en los agentes sociales educativos la llamada “competencia intercultural” definida por Chen y Starosta (1996) como la “(...) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (citado en Alsina, 1997, p. 13); sin embargo, la decodificación efectiva no siempre indica una comunicación efectiva, esto es, totalmente controlada y sin ambigüedades. Basta entender que los elementos lingüísticos que componen el idioma en una cultura son claramente complejos, Pérez (2008) describe de esta manera la relación simbiótica entre lenguaje y cultura: “La cultura es un magno sistema, de lenguajes, lenguas, textos y mecanismos de mediación expresiva de la más variada índole” (p. 38) para que se produzca un encuentro comunicativo deberemos pensar entonces en las competencias necesarias a desarrollar para el hablante intercultural.

Hablando de las competencias para lograr una comunicación intercultural efectiva, una de las primeras a nombrar recae en la capacidad que tenga el interlocutor de abrir sus horizontes de entendimiento; más allá de todo el conocimiento técnico en traducción y la aplicación de modelos de análisis, la comunicación no será posible si existe alguna barrera de juicio social ante la persona con quien se desea establecer conexión, es decir, la negociación de significados sólo podrá lograrse si antes se ha reconocido al receptor como un igual, la distancia social suele ser uno de los primeros tropiezos de la comunicación, no sólo intercultural, está establecida con base en el sistema jerárquico de la cultura hegemónica de la que se hizo alusión párrafos antes en este mismo texto.

Otro de los factores a considerar es la habilidad del sujeto de establecer correctamente la intención del mensaje ya que este constituye su propósito, de esto depende que, independiente a los signos lingüísticos requeridos para establecer la comunicación, no se produzcan situaciones de ambigüedad. Por último, la asimilación, entendida como “el grado en el cual una persona armoniza o se hace similar a la cultura anfitriona, lo cual implica cambios actitudinales y cognitivos” (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012, p. 133) a partir de la asimilación es como comienza el proceso de normalización y ajuste, a través de los cuales el sujeto intenta reorientar su sistema completo de adaptación cultural, busca ahora la integración. Hay que mencionar, además una serie de aspectos actitudinales que afectan el desarrollo de la competencia intercultural: la flexibilidad, la curiosidad, la empatía, el humor, la paciencia y la más importante, base fundamental de todo ambiente multicultural, la tolerancia.

Lo dicho hasta aquí constituye la base de la reflexión acerca de la importancia de crear espacios de convergencia cultural, paso a paso ir transitándolos a espacios interculturales buscando activar las competencias necesarias en el interlocutor en una conciencia plena de que el contexto global en el que vivimos ya no es posible establecer muros de protección ni negar la entrada de elementos ajenos a la cultura propia, por otro lado, a ojos del mundo la acción de la alienación cultural resulta por demás aberrante. Todas estas observaciones sirvieron como base para que se produjeran modelos de interpretación varios: modelos contemporáneos, composicionales, co-orientados, de desarrollo, por mencionar algunos; todos estos modelos se orientan hacia la competencia intercultural más que a una interpretación del mensaje, la revisión propuesta en este trabajo se orienta específicamente a los modelos que ofrecen herramientas para la interpretación del mensaje emitido en un entorno multicultural, específicamente orientado hacia el análisis pragmático.

Método.

Con la finalidad de elegir cuáles serían las fuentes consultadas para la elaboración del presente artículo se estableció el criterio de una fuente primaria como eje de conceptos principales y la consulta de dos fuentes secundarias en donde presentara el análisis pragmático de textos escritos y orales. Se realizó una búsqueda en las bases de datos Redalyc y Dialnet, utilizando las siguientes palabras clave: modelo, análisis pragmático, aula, textos, lingüística y didáctica. Tras la combinación de las palabras clave se seleccionaron los artículos que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión: publicaciones provenientes de revistas cuya temática girara en torno a la didáctica y la lingüística, con registro ISSN, abstract, que presentaran claramente los elementos del modelo propuesto, un ejemplo de la aplicación del mismo y los resultados. Se descartaron aquellos que no ejemplificaran el modelo de análisis, así como aquellos que omitieran los resultados o no describieran una metodología clara. Siguiendo los criterios de selección se localizaron dos artículos, uno encontrado en la base de datos Redalyc y el otro en Dialnet.

Revisión de conceptos: Introducción a la pragmática- María Victoria Escandell Vidal

Como texto de revisión inicial se propone el libro de María Victoria Escandell Vidal, ya que en él se puede encontrar, además del concepto de pragmática, los elementos que intervienen en el modelo de

comunicación con elementos de análisis pragmático. Para Escandell (1996), reducir el proceso de comunicación sólo en las acciones de codificar y decodificar sin incluir agentes externos sería dar una visión parcial e inexacta de la compleja acción comunicativa, es por ello que propone la pragmática como parte de una estrategia global para el análisis de elementos propios del contexto los actores, elementos extralingüísticos en las acciones comunicativas que marcan una significativa diferencia en la dinámica de la codificación y decodificación del mensaje. A pesar de hacer notar la importancia de la pragmática dentro del campo del lenguaje y la comunicación, la autora reconoce que es una disciplina poco explorada y como todo ámbito nuevo de conocimiento, primero debe establecerse concretamente la importancia de este.

El primer concepto es por supuesto el de pragmática; dentro del libro la autora define a la pragmática como:

El estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretos, como su interpretación por parte del destinatario (Escandell, 1996, p. 13-14)

Las situaciones determinan el código del mensaje sin duda alguna pero más influye sobre la decodificación de éste, basta con revisar una de las frases que muchos conocemos directamente desde nuestro breviario cultural: “cuando una mujer dice *sí*, podría ser un *quizá* y si dice un *quizá*, podría ser un *no*”, ¿qué determina entonces que ese quizá pueda entenderse para el receptor como un no?, elementos de la situación que se produce en ese momento nos darán una pista, ¿cuál fue la cuestión que derivó a la respuesta de quizá? ¿qué efecto condiciona la respuesta?, podría ser que ese quizá provoque una reacción negativa en el emisor o quiera indicar cierto misterio, lo cierto es que ese quizás utilizado en esa situación concreta, con esos interlocutores concretos, no tendrá el mismo valor si se cambia alguno de los elementos de la práctica comunicativa. Acerca de eso, la acción de “leer entre líneas”, dicho de otra manera, la separación entre el significado concreto o literal de la palabra y la intención comunicativa que ésta lleva resulta un fenómeno interesante en la comunicación humana, contamos con cierta habilidad de inferir significados; sin embargo, agregando un elemento más a la ecuación como lo es el contacto con una cultura diferente las cosas se complican ya que los interlocutores no comparten un contexto en común y probablemente tampoco un código lingüístico en común, dependerá entonces de saber leer los elementos paralingüísticos que intervengan en el momento, ejecutar un análisis pragmático.

La necesidad de la pragmática.

Por supuesto que entendemos la existencia de la función pragmática del lenguaje, pero, como se puntualizó anteriormente, los seres humanos tenemos la función “natural” de la inferencia de significados, como es algo que parece tan normal como respirar, el hacerlo objeto de análisis pareciera perder relevancia, pero no así en el campo de la comunicación intercultural. Escandell (1996) resalta la aportación de la pragmática y enuncia sus ventajas:

(...) de un lado, complementa y matiza de un modo altamente eficaz las consideraciones gramaticales; del otro, y si se distinguen con nitidez los dos puntos de vista -el gramatical y el pragmático-, contribuye no sólo a dar una visión más precisa de la compleja realidad lingüística, sino sobre todo a simplificar notablemente la descripción del nivel estructural. (p. 23)

Elementos del modelo Escandell

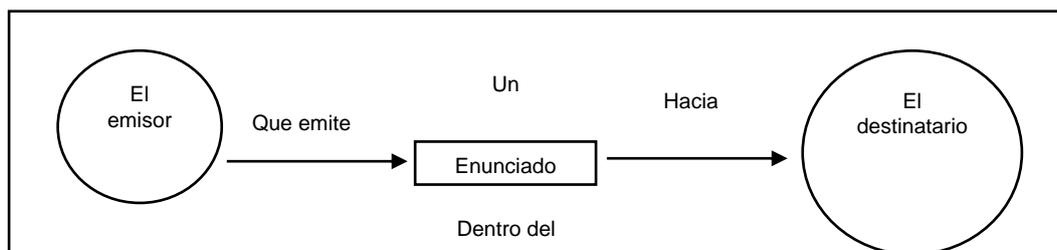
Para aquellos familiarizados con los modelos clásicos de la comunicación, en especial con el modelo establecido por David K. Berlo en 1960 no son ajenos a los términos de: emisor o fuente, receptor, mensaje, canal, codificación, decodificación y retroalimentación, este fue uno de los primeros modelos del proceso de la comunicación, describía una vía lineal del mensaje y no profundizaba en el contexto en donde se producía la comunicación, no fue sino hasta el modelo de Roman Jakobson que apareció la función referencial (contexto) en la ecuación. El modelo Escandell toma los elementos clásicos y los clasifica en componentes materiales y relacionales. En las siguientes tablas (tabla 1 y 2) se realiza una clasificación y descripción de los elementos posteriormente se integrarán en modelos ejemplos (figuras 1 y 2).

Tabla 1: Descripción de los componentes materiales

| Componentes materiales | Descripción |
|------------------------|--|
| El emisor | La persona que produce un signo lingüístico, ya sea oral o escrito, con una intención específica. |
| El destinatario | Persona o grupo de personas a las que se dirige el mensaje estructurado por el emisor. |
| El enunciado | Expresión lingüística producida en cada una de las intervenciones entre el emisor y el destinatario. |
| El entorno | Contexto o situación espacio-temporal en donde se realiza la acción comunicativa y provee información paralingüística. |

Fuente: Elaboración propia.

Fig. 1 Componentes materiales en el modelo



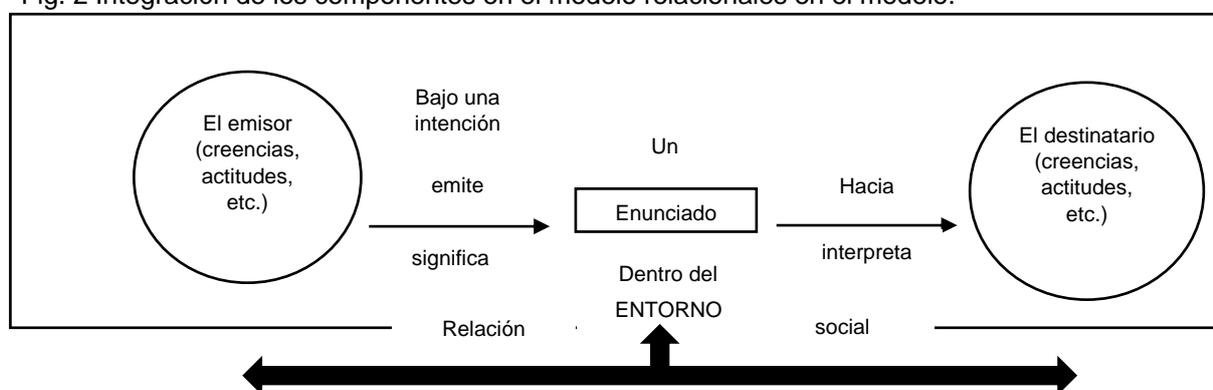
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Descripción de los componentes relacionales.

| Componentes relacionales | Descripción |
|------------------------------|---|
| Información pragmática | El conjunto de experiencias y conocimientos relativas al mundo tanto del emisor como del destinatario. |
| Intención | Relación dinámica entre emisor y destinatario que busca establecer relaciones determinadas por las actitudes y la información pragmática con la que cuentan. |
| Relación social | El grado de cercanía en el cual los interlocutores se encuentren dentro del estrato social. |
| Significado e interpretación | El significado lo constituye los elementos codificados por el emisor en el enunciado, mientras que, la interpretación está dada a través de la decodificación que el destinatario haga de éste. |

Nota. Se debe mencionar que la información pragmática incluye también las creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de los interlocutores, entra en juego la identidad cultural de cada uno de ellos. Fuente: Elaboración propia.

Fig. 2 Integración de los componentes en el modelo relacionales en el modelo.



Nota. En esta figura se presentan los elementos del modelo Escandell, el emisor que cuenta con información pragmática a partir de sus creencias, actitudes etc. bajo una intención emite un enunciado al cual dota de significados hacia el destinatario, quién a su vez, interpreta condicionado por su propia información pragmática; todo esto dentro del contexto o entorno desde donde se identifica la relación social entre los interlocutores. Fuente: Elaboración propia.

Un modelo pragmático de la comunicación escrita en el aula de ciencias. "El modelo ApIn".

Propuesto por Pedro Sánchez Gómez, expone un modelo cuyo objeto de análisis son los textos escritos producidos dentro del aula de ciencias a nivel superior, la revisión de este artículo aportará

una perspectiva diferente para la evaluación que se produzca dentro del aula. Los textos escritos están presentes en cualquier dinámica escolar, la elaboración por parte de los alumnos requiere diversas competencias de acuerdo a la temática del mismo; sin embargo, la correcta redacción, coherencia, cohesión y ortografía sin duda conforman los primeros elementos a observar para el docente, ahora bien, en cuanto a la evaluación también se requiere la correcta interpretación por parte del lector, supongamos, por ejemplo, que se ha encargado un texto de argumentación hacia un tema específico dentro de un aula de derecho a nivel superior, el tema es el aborto, claro está que si el docente realiza una interpretación homogénea del contenido de todos los textos perderá el sentido inicial, después de todo, la argumentación también se relaciona con el contexto de la persona que la sustenta.

Habrá que acotar que dentro del aula intercultural suceden, por inexperiencia o desconocimiento del entorno cultural del otro, interpretaciones incorrectas de textos, tanto del docente al alumno como del alumno al docente. El docente, bajo una postura de autoridad se rige bajo ciertas normas establecidas en la dinámica del aula, una de ellas es la forma unidireccional de interpretación: si no lo comprendo como yo busco comprenderlo, entonces es incorrecto. En el contrato didáctico de toda aula se reconoce al docente como el autor modelo, los estudiantes lo utilizarán como referencia en sus propios textos ya que el determinará de primera la intención bajo la cual se produce y el valor del mismo traducido a una calificación. Sánchez (2003) hace una referencia a la interpretación de “diccionario” y la diferencia de la interpretación “enciclopédica”, como se cita a continuación:

El sentido de un texto no se puede, en general, establecer a partir de un análisis de sus componentes cuando éstos se analizan como si fuesen entradas de un diccionario; esto es, cuando se tiene en cuenta únicamente su valor semántico aislado y sus propiedades sintácticas. Para interpretar un texto se requiere de un código (o códigos) organizado en forma no ya de diccionario, sino de enciclopedia, en la que cada entrada incluya información contextual e información circunstancial sobre un término dado. (p. 309)

Así pues, la interpretación -componente relacional del modelo de comunicación pragmática- aplicada al contexto escolar requiere que el destinatario (docente) contemple que el término buzo tendrá relación con mar y deporte, pero también como expresión coloquial. La acción de interpretar un texto escrito tiene cierto nivel de dificultad sobre los textos orales, ya que no somos capaces de leer directamente el contexto desde donde se produjo el mismo, así que es un juego de intenciones, ya que es lo único que se puede inferir aún sin conocer el contexto del emisor (autor) del texto.

Elementos del modelo Apln

En la tabla 3 se describen los elementos enunciados dentro del modelo de interpretación Apln para textos escritos en el aula, los cuales son:

Tabla 3. Descripción de elementos del modelo Apln.

| Elemento | Descripción |
|----------------------------|--|
| Docente/ Investigador | Inicialmente se presenta como el autor modelo, determina los parámetros de producción de textos, así como su intención dentro de la dinámica de clase, para, posteriormente interpretarlos. |
| El alumno | El lector modelo, con base en los parámetros e intención establecidos por el docente, produce un texto. |
| Competencia “enciclopedia” | La capacidad de los actores comunicativos de inferir significados no-literales a una palabra, es decir, no conceptos estilo diccionario. |
| Interpretación pregunta | Ésta es puesta en dinámica por el docente a partir de la interpretación de las habilidades del alumno, rige los conceptos clave de la intención del texto. |
| Interpretación respuesta | Surge de la interpretación del alumno hacia la pregunta (tarea) expuesta por el docente, se sintetiza en una elaboración de texto o formulación de hipótesis hacia la intención del docente. |

Fuente: Elaboración propia

Análisis pragmático de las máximas griceanas en textos orales y escritos

Una vez abordada la interpretación de elementos pragmáticos en los textos escritos, es el turno de los textos orales, en este artículo de Horacio Miranda Ubilla y Marisa Guzmán Munita se realiza un análisis conversacional utilizando como sustento teórico las máximas de Grice – establecidas por Paul Grice en 1975- . Los elementos pragmáticos dentro de las conversaciones son un punto siempre a observar para los lingüistas y especialistas de la comunicación, nos comunicamos todo el tiempo, a veces sin estar conscientes del código que empleamos para establecer la conversación, una vez más se pone en énfasis la evolución de los estudios lingüísticos de un sentido lineal a una apertura de significados y modos de interpretación; al respecto Miranda y Guzmán (2012) opinan:

No cabe duda que con nuestra conducta lingüística trascendemos los límites de los significados semánticos convencionales, para incursionar en el mundo de los significados pragmáticos. Esto se manifiesta en las realizaciones cotidianas, en las que la carga pragmática de los enunciados puede dar lugar a mensajes muy distintos de lo que se expresó literalmente. (p. 231)

El modelo de Grice abona desde la parte intercultural a una identificación de los principios de cooperación, lo cual ayudará, tanto a la persona que desee integrarse como a la persona que integra,

a actuar en una conversación de la manera más cercana posible al otro y así mantenerla fluida y provechosa para ambos interlocutores, basta con enfocarnos a hacer nuestra contribución a la conversación dependiendo al propósito y la interacción lingüística que se identifique en ese momento Yule (1996)

Las máximas griceanas

Las máximas griceanas deberán ser entendidas como regulativas y no imperativas, quienes no apliquen el sentido literal de alguna de ellas dentro de la conversación no estará transgrediendo ninguna regla gramatical. Dicho anteriormente el modelo de Grice recae en el principio de cooperación en la conversación; es decir, que las personas que participen en ese encuentro realmente tengan la intención de hacerlo, este principio se puede transgredir por muchas situaciones, pero como la principal encontramos las razones culturales, “relacionadas, por ejemplo, con mantener relaciones amistosas en buen pie, por temor, deferencia, etc.” (Miranda y Guzmán, 2012, p. 243) como parte de las competencias interculturales, un buen hablante debe identificar que máximas se pueden transgredir y cuales observa y privilegia en pos de establecer el lazo comunicativo. En la tabla 4 se identifican y describen las máximas de grice.

Tabla 4. Descripción de las máximas de Grice

| Máxima | Descripción |
|---------------|---|
| De cantidad | Mantener en los enunciados solamente la cantidad de información necesaria según el propósito de la conversación (evitar la saturación de información) |
| De calidad | Procurar que la información dada sea veraz, no decir nada que no se tenga certeza sea cierto o no se tenga el conocimiento suficiente. |
| De relevancia | Lo compartido deberá ser apegado al tema de conversación que se estableció en el momento |
| De modo | Evitar las ambigüedades siendo claro, preciso y breve en nuestras intervenciones |

Fuente: Elaboración propia

El uso de las máximas de Grice dentro del aula intercultural requiere el conocimiento de que, aún establecidas, la práctica más común es que alguna de ellas se omita en el uso cotidiano del lenguaje; por ejemplo, en la siguiente conversación:

- a. ¿Cómo te fue con tus amigos?
- b. Me divertí

Se puede inferir que en esta conversación el sujeto “b” transgrede la máxima de cantidad, ya que, aunque no está excediendo la información, ilustra el extremo contrario: está dando muy poca

información; sin embargo, bajo la máxima de cooperación podemos también concluir que “b” está dando sólo la información necesaria a la cantidad de preguntas que recibió sino que agrega en ese “me divertí” un significado intrínseco, “me divertí” puede dar referencia de actividades recreativas para el sujeto “b” y por el tono que se utiliza en el código utilizado también podría implicar que “a” y “b” son personas con alguna relación cercana, padre e hijo, hermano-hermana, etc. Culturalmente hablando, incorporar la conciencia de estos elementos en una conversación logrará una integración y comprensión de los modos de interacción en diferentes grupos, por ejemplo, en la cultura japonesa tradicional es normal que las conversaciones sean con intervenciones cortas (máxima de cantidad) y siempre buscando la pertinencia de lo que se dice (máximas de calidad y relevancia), por otro lado en la dinámica de una cultura latina como lo es la sociedad mexicana, las máximas de cantidad por lo general se ven transgredidas en pos de la “buena conversación”, es muy común incluir metáforas e ironías para mejorar “el ambiente”. Compartir un código lingüístico abona el cincuenta por ciento para el desarrollo de una conversación lo demás es abonado por los elementos que la rodean y cada cultura presenta una dinámica diferente.

Discusión y Conclusiones

El enfoque pragmático de la comunicación es, sin duda alguna, un elemento a considerar para mejorar las interacciones dentro de un aula intercultural, además de la integración y reforzamiento de los valores como la tolerancia, el respeto y la valoración mutua; además de acortar las distancias sociales que se generan a partir de la jerarquización; sin embargo, esto no sería posible sin la conciencia nuestra posición dentro del contexto multicultural en donde estamos situados e invitar a la reflexión de todos los agentes involucrados en la dinámica. Los modelos presentados abordan el análisis pragmático desde diferentes perspectivas, se aplican a textos orales y escritos, pero convergen en los siguientes puntos:

1. La comunicación no puede ser concebida de manera lineal, ya que los elementos que la componen son dinámicos. Reducir el proceso a una codificación y decodificación lineal atendiendo solamente a elementos gramaticales sería negar la complejidad del proceso.
2. La interpretación –proceso que le da valor a los significados- depende tanto del contexto del individuo, sus creencias, tradiciones, identidad cultural, etc., como del espacio temporal en donde se ubique la práctica comunicativa; es por ello que un solo signo lingüístico, aunque comparta el mismo código resulta con diferentes significados.
3. Como parte de las competencias para una comunicación intercultural se debe integrar la habilidad de interpretar a modo “enciclopedia”; es decir, buscar complementar el concepto denotativo de la palabra con información contextual y circunstancial.

Siendo conscientes de esto, se podría lograr una armonía comunicativa en un espacio escolar multicultural, la finalidad de esto es migrar a la interculturalidad efectivamente, derrumbar las barreras que se presentan –además de la que supone no compartir el mismo lenguaje- en pos de una convivencia que permita lograr los objetivos de aprendizaje, después de todo, aquel alumno que se siente comprendido tiene mayor posibilidad de desarrollar su potencial, que es, a fin de cuentas la meta de todo profesor a cualquier nivel educativo.

Referencias.

- Alsina, M. R. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers internacionals*, (36), 11-21.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4741761>
- Comboni, S., Juárez, J. M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, (66), 10-23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34027019002>
- Escandell, M.V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Madrid: Editorial Ariel, S.A
- Ley General De Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 30 de septiembre de 2019.
- Miranda, H. y Guzmán, M. (2012). Análisis pragmático de las máximas griceanas en textos orales y escritos. *Literatura y Lingüística*, (26), 229-246. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=352/35225006014>
- Ortiz, D. M. (2012). Diversidad cultural. Ciudad de México, México: Red Tercer Milenio.
- Pérez, H. (2008). Hacia una semiótica de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, (9), 35-58.
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=346/34600903>
- Sánchez, P.J. (2003). Un modelo pragmático de la comunicación escrita en el aula de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 307-318.
Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/1607>
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (36), 131-151. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1729/1676>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 26-34. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005>
- Simón, C. (2011). La interculturalidad y la pragmática en el aula. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 13 (número especial), 55-70. Recuperado de: <http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/artE-6.pdf>