

V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS),
Semióticas de la vida cotidiana. FELS, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de
Buenos Aires), Ciudad de Buenos Aires, 2002.

Las estrategias de cortesía en los actos de habla de la docente.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2002). *Las estrategias de cortesía en los actos de habla de la docente*. V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS), *Semióticas de la vida cotidiana*. FELS, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), Ciudad de Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/67>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/y1W>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título del trabajo: Las estrategias de cortesía en los actos de habla producidos por una docente

Autor: Alvarez Guadalupe

1. Introducción

1.1 El tema

Este trabajoⁱ surge de una inquietud que provoca un trabajo previoⁱⁱ en el cual estudiamos el uso del conector *pero* en una interacción verbal de una clase de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica, que se lleva a cabo a principios del ciclo lectivo. Durante esta interacción, la docente devuelve y comenta las evaluaciones diagnósticas que los alumnos han realizado la clase anterior.

Para analizar el *pero*, consideramos la propuesta de Oswald Ducrot (1972, 1984): “Dadas dos proposiciones *p* y *q* coordinadas por medio de *pero*, *p* sugiere una conclusión *r*, que es invalidada por *q*. Además *q* tiene más fuerza en contra de *r* que la que *p* tiene a favor de *r*, de tal modo que el conjunto *p pero q* va dirigido en el sentido de *no-r...*” (Ducrot 1984:168).

A partir del análisis, nos llama la atención que, en las emisiones de la docente (excepto en el caso del alumno que obtuvo diez, el máximo de la nota)ⁱⁱⁱ: a) el primer miembro, o sea *p*, se refiere a uno o varios elementos de la evaluación y los califica positivamente y b) el segundo miembro señala aspectos negativos en relación con estos elementos, ya sea porque faltan actividades o porque el desarrollo realizado es incorrecto.

Considerando la descripción general propuesta por Ducrot (1984), hemos propuesto la siguiente conclusión para las emisiones que dan cuenta de las evaluaciones que no alcanzan el máximo de la nota: a partir del miembro *q*, el conjunto *p pero q* apoya la conclusión de que “el elemento de la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación (o felicidad, o éxito)”.

Este análisis del *pero* provoca el siguiente interrogante: ¿por qué se coordinan los aspectos positivos y los negativos, si lo que se pretende subrayar son los aspectos deficientes de las evaluaciones? O bien, ¿qué justifica la presencia del encadenamiento *p pero q*?

Motivados por estos interrogantes, en el presente trabajo analizamos las emisiones que produce una docente durante una interacción verbal en la clase, estudiando, en especial, sus estrategias de cortesía. Este análisis tiene como marco teórico y metodológico el modelo de la cortesía verbal desarrollado por Penelope Brown y Stephen Levinson (1978, 1987).

1.2 Algunos conceptos fundamentales del modelo de cortesía verbal de Brown y Levinson

En *Some universals in language usage* Brown y Levinson (1987) construyen un modelo de persona, “Model Person” (MP) (Brown y Levinson 1987), para explicar algunos aspectos del uso del lenguaje. El MP se caracteriza teniendo en cuenta dos propiedades: cara o imagen (*face*) y racionalidad (Brown y Levinson 1987).

Los autores subrayan que las personas se preocupan por cuidar la cara o imagen social. Esta imagen es interpretada como un deseo de cada individuo, que se manifiesta en dos maneras complementarias: 1) la imagen negativa es el deseo de que no nos impongan lo que tenemos que hacer, y 2) la imagen positiva es el deseo de que los demás aprecien los que nosotros apreciamos (Brown y Levinson 1987:62).

Todo acto de habla es un acto que amenaza esta imagen. Brown y Levinson clasifican los actos según amenacen:

- a) imagen negativa del oyente (O): órdenes, pedidos, etc.
- b) imagen positiva del O: desaprobaciones, críticas, etc.
- c) imagen negativa del hablante (H): dar las gracias, etc.
- d) imagen positiva del H: pedir disculpas, etc. (Brown y Levinson 1987)

Como a las personas les interesa cuidar la imagen, cuando realizan actos que la amenazan, suelen emplear estrategias de cortesía. Así, estos actos se pueden llevar a cabo:

- 1) abierta y claramente, sin atenuación
- 2) abiertamente, con atenuación positiva, por medio de estrategias que reparan la imagen positiva.
- 3) abiertamente, con atenuación negativa, por medio de estrategias que reparan la imagen negativa.
- 4) no abiertamente, con más de una interpretación ambiguamente atribuible, tal que el actor no puede comprometerse con una intención particular (Brown y Levinson 1987:60).

Sobre la base de ejemplos del inglés, del tzeltal y del talmil, Brown y Levinson (1987) caracterizan diferentes estrategias de cortesía, considerando que la cortesía es un fenómeno pragmático universal basado en un principio racional. La racionalidad, como aplicación de un modo específico de

razonamiento, garantiza las inferencias desde los fines u objetivos a los significados que satisfagan tales fines (Brown y Levinson 1987:64).

En este sentido, los autores consideran que “...a face-bearing agent will tend to utilize the FTA-minimizing strategies according to a rational assessment of the face risk to participants. He would behave thus by virtue of practical reasoning, the inference of the best means to satisfy stated ends...” (Brown y Levinson 1987:91) [un agente con imagen social tenderá a emplear estrategias que minimicen el acto que amenaza la imagen social, de acuerdo a un principio racional sobre el riesgo de la imagen de los participantes. Este agente actuaría entonces a partir de un razonamiento práctico, basado en la inferencia de los mejores significados para satisfacer los fines dados^{iv}]

1.3 El corpus

El corpus de este trabajo forma parte de una interacción comunicativa, grabada en abril del 2000, que se lleva a cabo en una clase de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica de un colegio privado de la ciudad de Mar del Plata. Durante esta interacción, como hemos mencionado, la docente devuelve y comenta las evaluaciones diagnósticas. Por este motivo, no sólo comenta las evaluaciones para todo el grupo, además realiza comentarios de manera privada con cada alumno.

Los encadenamientos *p pero q* aparecen sólo en fragmentos de la interacción en los cuales la docente comenta, en voz alta y para todo el grupo, las evaluaciones. Dichos fragmentos, que resultan el objeto de análisis en este trabajo, comparten las siguientes características: a) la docente realiza comentarios sobre las evaluaciones de un grupo o de todos los alumnos y b) a modo de ejemplo de ese comentario general, hace alusión a la evaluación de un alumno específico.

1.3.1 Criterio de transcripción

Las pautas de empleadas para la transcripción son las siguientes:

A alumnos y P profesora,

/ pausa intraturno,

↑ tono ascendente,

< > emisiones rápidas,

hola énfasis,

e: prolongación de vocal

1.4 Hipótesis

Suponemos que, desde el punto de vista de las estrategias de cortesía, cuando la docente comenta las evaluaciones en voz alta y para todo el grupo, las emisiones de la docente se diferencian según a) afecten las evaluaciones de un grupo o de la totalidad de los alumnos y b) se refieran a evaluaciones individuales, correspondientes a alumnos diferenciados (individualizados) del grupo total.

2. Desarrollo

2.1 Los comentarios de la docente sobre las evaluaciones de un grupo o de la totalidad de los alumnos

Cuando la docente realiza comentarios generales, que aluden a las evaluaciones de un grupo o de todos los alumnos, emite dos tipos de actos que amenazan la imagen de sus oyentes: crítica y sugerencia (o recomendación).

Por un lado, en la medida en que la docente critica las evaluaciones, amenaza la imagen positiva de los alumnos. En este caso, el deseo de que la docente aprecie lo que ellos realizaron en la evaluación. O sea, lo que aprecian que es adecuado.

El sentido negativo de la crítica se manifiesta, de manera directa, mediante diferentes recursos:

a) los verbos, los sustantivos o los adverbios.

1. P: algunos ma:nda:ron/ verdura directamente

2. P: MUCHOS se confundieron con el tema del ejemplo

3. P: otro tema con que tuvieron problemas es el de analogía

En el caso 1, notamos que, mediante el verbo “mandaron” y el sustantivo “verdura”, la docente califica negativamente la evaluación y, mediante el adverbio “directamente” descarta la posibilidad de otro tipo de calificación.

En 2, el verbo “confundieron” supone que el desarrollo propuesto por los alumnos es inadecuado.

El sustantivo “problemas” del ejemplo 3 sugiere que las pruebas poseen aspectos realizados incorrectamente.

b) partículas o construcciones que expresan negación, como “no”, “nada que ver”, “tampoco”.

4. P: no había una tesis / no había argumento
5. P: algunos daban argumentos y la conclusión no tenía nada que ver con la conclusión que daban
6. y después algunos pusieron que había definiciones/ que tampoco había definiciones

c) recursos prosódicos

La prolongación de vocales en la palabra “mandaron” (ejemplo 1) y la elevación de volumen en la palabra “muchos” (ejemplo 2) intensifican el sentido negativo de la crítica.

d) paralelismos sintácticos

La repetición de las construcciones sintácticas, como en el ejemplo 4, intensifica la crítica, en tanto el paralelismo incluye la sucesión de aspectos negativos.

e) exposición detallada del desarrollo adecuado de determinado tema, manifestando la ausencia de este desarrollo en las evaluaciones.

7. P: ¿qué es el ejemplo? / en una argumentación/ es un-caso-puntual que da cuenta de lo que está pasando/ <supongamos> / si en este texto /contaran lo que pasó a él / que él se enfermó de sida a los veinticinco años/ e: por una cuestión de drogas <lo que sea> / cuenta su caso / eso sería un ejemplo

A: =había ejemplos

P: no había ejemplos

f) enumeración de una serie de errores, presentado, en algunos casos, como el anterior, el desarrollo adecuado. Así la docente alude al “tema del ejemplo”, “la analogía”, “las definiciones”.

Por otro lado, la docente recomienda a los alumnos una serie de tareas para superar los inconvenientes de las evaluaciones. Por ejemplo,

8. P: tienen que meditar acerca de lo que escriben/ volver a leer los textos que escriben

Estas emisiones presentan recursos que sugieren, de manera directa y con un alto grado de obligatoriedad (Halliday 1998), la realización de estas tareas. Como vemos en 8, “tienen que” da cuenta de este alto grado de obligatoriedad.

Este tipo de actos amenaza la imagen negativa de los alumnos, el deseo de que no les impongan lo que tienen que hacer. La realización directa de estas sugerencias pueden comprenderse si tenemos en cuenta, como explican Brown y Levinson, que este tipo de acto suelen realizarse sin emplear estrategias de cortesía cuando el peligro de la imagen de O es pequeño y el acto, como un pedido o una sugerencia, puede ser de interés del oyente y no requerirle demasiado sacrificio (Brown y Levinson 1987:69).

2.2 Los comentarios de la docente sobre evaluaciones individuales

Las emisiones con las cuales la docente comenta evaluaciones individuales presentan características diferentes a los comentarios de las evaluaciones de un grupo o de la totalidad de los alumnos. Para estudiar estas diferencias, nos referimos a dos ejemplos que aparecen, junto con los comentarios generales, en los fragmentos que hemos seleccionado.

9. P: hay alguien que <no me acuerdo quién es> que hizo una: un texto muy muy lindo muy bien e: la hipótesis muy bien todo/ pero tenía oraciones que por ahí: se mezclaba / quién era el sujeto / de qué se está hablando / se se desviaba de lo que estaba diciendo / y eran argumentos que estaban bien / se notaba la idea/ pero no se: podía explicar bien

10. P: Florencia / el caso de Florencia / ella no está mal lo que dice /está bien / lo que pasa es que no da las razones/ <por ejemplo dice>/ el texto e: no se entiende/ bárbaro / eso es verdad / pero vos me tenés que explicar cuál es la razón / digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada personal / ustedes tienen que explicar por qué↑ no se entiende /

Vemos que tanto en el ejemplo 9, como en el 10, la docente emite cláusulas u oraciones coordinadas, logrando con esta coordinación realizar, simultáneamente, críticas y elogios. Es decir, antes de subrayar los aspectos inadecuados de la evaluación y, por lo tanto, amenazar la imagen positiva del alumno, realiza un elogio. Así, mediante sustantivos, adjetivos y adverbios, como “verdad”, “bárbaro”, “lindo” o “muy bien”, valora de manera positiva la evaluación y repara la imagen de los alumnos.

Teniendo en cuenta estas observaciones, podemos considerar que el empleo de los encadenamientos *p pero q* se entiende a partir del concepto de cortesía. La docente incluye elogios para reparar la imagen positiva que las críticas amenazan. El *pero* es el recurso que le permite coordinar estos actos. A partir de este recurso, es posible la presencia de un elogio sin que de ello se concluya que la evaluación está realizada óptimamente. Por el contrario, la conclusión de *p pero q* sugiere que la evaluación no alcanza el grado mayor de adecuación y debe ser revisada.

3. A modo de conclusión

A partir de este análisis concluimos que el *pero* es un recurso que permite a la docente emplear estrategias de cortesía para reparar la amenaza de la imagen de los alumnos que sus actos (crítica y sugerencia de actividades) producen.

En *Some universals in language usage*, Brown y Levinson (1987) proponen que los hablantes eligen las estrategias de cortesía de acuerdo con el riesgo de amenaza de la imagen social y que este riesgo está condicionado por tres parámetros: a) la distancia social entre H y O, b) el poder relativo de H y de O y c) la imposición absoluta en una cultura o contexto particular (Brown y Levinson 1987:74).

A partir de esta propuesta, nos preguntamos qué factor incide para que, desde el punto de vista de las estrategias de cortesía, los actos de habla de la docente presenten diferencias. En nuestros ejemplos, como hemos analizado, se producen diferencias entre los actos que caracterizan los comentarios generales y los que caracterizan los individuales. Así, suponemos que la docente evalúa que el riesgo de amenaza es menor cuando la crítica o la sugerencia alude a un grupo o a la totalidad de los alumnos que cuando alude a un individuo en particular. El factor identidad individual/identidad grupal de los alumnos condiciona este riesgo.

Además, en relación con esa idea, encontramos que la docente se preocupa por no individualizar los comentarios, como en las aclaraciones (11 y 12) incluidas en los ejemplos 9 y 10, respectivamente:

11. hay alguien que <no me acuerdo quién es>

12. digo tu ejemplo porque me acuerdo justo porque (lo nombraste recién)/ no por nada personal/

Si bien los comentarios de 9 y 10 se refieren a un alumno en particular, son realizados en tanto son válidos en relación con el grupo.

El uso de diferentes estrategias de cortesía puede comprenderse si postulamos que el hablante modifica su posicionamiento (“footing” (Goffman 1981))^v durante la interacción. De esta perspectiva, la docente adopta diferentes posturas con respecto al oyente y, según el riesgo de la imagen, selecciona sus estrategias de cortesía. Suponiendo, como hemos dicho, que este riesgo es mayor cuando los comentarios pueden afectar a un alumno en particular, notamos que, cuando se refieren a evaluaciones individuales, la docente no sólo incrementa el uso de estrategias de cortesía, además intenta no asociar el comentario con un individuo particular (o, al menos, reduce la importancia de la asociación entre ese comentario y el individuo).

En síntesis, a partir de este estudio, podemos observar que la cortesía verbal codifica, por medio de diversos recursos lingüísticos, las relaciones entre los hablantes y los oyentes. En este caso, la relación que la docente establece cuando habla con los alumnos según se refiera a la evaluación de uno, un grupo o la totalidad. De esta forma, con un caso particular, nos damos cuenta cómo este fenómeno permite reconocer que en los usos que las personas hacen del lenguaje están representadas las relaciones sociales (Brown and Levinson 1987).

Incluso, sobre la base del análisis, coincidimos con las observaciones que expone Norman Fairclough (1992) cuando explica la dimensión social del lenguaje: "...Discourses do not just reflect or represent social entities and relations, they construct or "constitute" them..." (Fairclough 1992: 5)

4. Notas

ⁱ Este trabajo está incluido en un proyecto más amplio que propone caracterizar, desde una perspectiva pragmático (Verschueren 1995, Mey 1994) -discursiva (Lavandera1988), la interacción comunicativa que se lleva a cabo en las clases de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.). Esta caracterización se basa en un modelo de análisis determinado por una unidad básica: la secuencia.

Consideramos, como propone Mey, que la pragmática no es un componente, junto (o subordinado) a otros como la fonología o la sintaxis. En términos de este autor, la pragmática resulta una perspectiva sobre la actividad humana, como el uso del lenguaje, que intente enfatizar ciertos aspectos de tal actividad (Mey 1993:45-46). Desde este punto de vista, interesa el tratamiento de la secuencia como "...etapa intermedia (aunque obligada) para comprender cuál es la naturaleza social del habla..." (Lavandera 1988:27).

ⁱⁱ Este trabajo, denominado "El uso de *pero* en una interacción comunicativa del aula", ha sido presentado en el Congreso Internacional "La Argumentación", que se llevó a cabo en Buenos Aires desde el 10 al 12 de julio del 2002.

ⁱⁱⁱ En el caso de los comentarios de la evaluación del alumno que obtuvo el máximo de la nota, el encadenamiento *p pero q* se emplea de manera inversa, como en "lo único que podrías haber explicado un poco más/en vez de copiar textualmente usar tus palabras/ pero bueno está bien". En este ejemplo se caracteriza la evaluación por medio de "podrías haber explicado" que, expresando posibilidad en el pasado, presenta como alternativa, no como obligación, la realización de una actividad. Esto permite que el segundo miembro califique de manera positiva estas explicaciones, aun cuando el alumno no haya realizado esa actividad. Más allá de esta actividad, la evaluación puede poseer el mayor grado de adecuación.

^{iv} La traducción es nuestra.

5. Bibliografía

Brown P. y Levinson S. (1987) *Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

Ducrot, O. (1972) *Decir y no decir*. Barcelona: Editorial Anagrama. 1982

Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.

Goffman, E. (1981) "Footing" en *Forms of Talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Halliday, M.A.R. (1998) *An Introduction to Functional Grammar*, London, A /Renal Press Ltd.

Lavandera, B. 1988. "The study of language in its socio-cultural context", en: F. Newmayer (ed.) *Linguistics: The Cambridge Survey: IV Language: The socio-cultural Context*. London: Cambridge University Press:1-13, o traducción española en Frederic Newmayer (ed.) *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge: El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid: Visor:15:27.

Mey, J.L. 1983. *Pragmatics. An introduction*. Oxford:Blackwell.

Resumen

El objetivo de este trabajo es estudiar las estrategias de cortesía empleadas por una docente, a partir del modelo de la cortesía verbal propuesto por Penelope Brown y Stephen Levinson (1978,1987). En particular, analizamos una interacción comunicativa que se lleva a cabo en una clase de Lengua en la cual la docente devuelve y comenta las evaluaciones realizadas por los alumnos. De esta forma, proponemos reconocer de qué manera están representadas las relaciones sociales en los usos que las personas hacen del lenguaje (Brown y Levinson 1978).

Abstract

The present work is framed within Brown and Levinson's model of verbal politeness (1978,1987). Its main purpose is to explore the politeness strategies used by a teacher. We study a spoken interaction that takes place in a classroom, where the teacher talks about the evaluations made by the pupils. This approach allows us to see the connection between the language usages and the social relations (Brown y Levinson 1978).

Datos personales

Nombre: Guadalupe Alvarez

Dirección: Sanchez de Bustamante 876 Dpto. 4

Código postal: 1173

Teléfono: 4865-6759

E-mail: unaguadadelmundo@hotmail.com

