

Congreso Internacional ?La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía?. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2002.

El uso de pero en una interacción comunicativa en el aula.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2002). *El uso de pero en una interacción comunicativa en el aula. Congreso Internacional ?La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía?. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/84>

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



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>.

ÁREA TEMÁTICA:
La argumentación en las interacciones verbales

EL USO DE *PERO* EN UNA INTERACCIÓN COMUNICATIVA DEL AULA

Guadalupe Álvarez

Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET / Argentina
galvarez@mdp.edu.ar

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo es analizar uno de los usos de *pero* empleados en una interacción comunicativa que se lleva a cabo en la clase del área de Lengua del tercer ciclo de la Educación General Básica (EGB). Para realizar este análisis, partimos de la descripción general de *pero* que Oswald Ducrot propone en varias ocasiones (1972: 1984): “Cuando coordinamos dos proposiciones *p* y *q* por medio de *mais*, agregamos a *p* y a *q* las dos ideas siguientes: la primera es que una determinada conclusión *r*, que es la que se tiene presente mentalmente y que el destinatario puede encontrar, sería sugerida por *p* e invalidada por *q*; dicho de otro modo: *p* y *q* tienen, en relación con *r*, orientaciones argumentativas opuestas. La segunda es que *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).

En relación con esta propuesta, Ducrot (1984) determina tres consecuencias teóricas: a) esa definición presenta al *pero* con las características de un pronombre, porque el mismo se entiende sólo en el marco de la situación de habla; b) como se refiere a ciertos efectos presentados, la descripción del *pero* debe realizarse en términos pragmáticos; y, por último, c) esta descripción se basa en la noción de argumentación: “[...]si una oración tiene valor argumentativo debe inclinar al destinatario hacia tal o cual tipo de conclusión[...]” (Ducrot 1984:168).

Teniendo en cuenta las consecuencias teóricas que Ducrot (1984) establece a partir de la descripción general de *pero*, pensamos que un análisis, que utilice esta descripción como herramienta, permite estudiar de qué manera la producción e interpretación de cada conjunto *p pero q* están condicionadas por las relaciones con el resto de los enunciados presentes en la interacción comunicativa del aula, incluso con otros conjuntos *p pero q*.

Sobre la base de esta propuesta teórica, estudiamos un uso de *pero*: primero en una serie de enunciados producidos por la docente y, luego, en los enunciados de un alumno. Si bien comenzamos este análisis utilizando la descripción de *pero* tal como la propone Ducrot (1984), durante el desarrollo del trabajo, evaluamos dos cuestiones: 1) hasta qué punto es adecuada esa descripción para los ejemplos seleccionados, y 2) en qué medida es posible pensar la hipótesis sugerida por Sebastian T. McEvoy (1995)¹: “[...]in a *p but/mais q* sequence, it is not only the connective that determines the meaning of the *p* utterance, but also the *q* utterance that retroactively determines the meaning of the *p* utterance[...]”(Mc Evoy 1995: 52).

¹ Si bien Mc Evoy (1995) estudia únicamente los enunciados “I’m sorry” conectados con un enunciado descriptivo que sigue a *pero*, creemos que las conclusiones de su artículo pueden ser extendidas para analizar los enunciados de la presente exposición, teniendo en cuenta, en particular, sus observaciones sobre el conjunto *p pero q*.

1.2. Algunas observaciones sobre el corpus analizado

El corpus² analizado se recoge en una clase correspondiente al área de Lengua de un noveno año de la EGB de una institución educativa privada de Mar del Plata. La grabación de esta clase se realiza en abril de 2000, a principios del ciclo lectivo. La docente comienza el ciclo repasando temas vistos en años anteriores y, luego, toma una prueba diagnóstica para corroborar el conocimiento de los alumnos. La interacción comunicativa que analizamos corresponde a la primera parte de la clase en la cual la docente devuelve y comenta, tanto de manera general como individual, los resultados obtenidos en dicha evaluación. Los temas de estos comentarios son dos: el texto que los chicos tenían que analizar y el que tenían que producir. En esta interacción comunicativa participan una profesora del área de Lengua y los alumnos.

Para llevar a cabo este trabajo hemos seleccionado una serie de enunciados en los que se manifiesta el uso de *pero* que pretendemos explicar³. Destacamos que, si bien hay algunos casos que presentan más de una proposición conectadas por *pero*, esto, como veremos, no incide en el análisis del conjunto *p pero q*.

2. El uso de *pero* en los enunciados de la docente

Aunque la docente realiza comentarios generales, además de los individuales, el uso de *pero* que estudiamos sólo se manifiesta cuando ella se refiere a una evaluación particular, ya sea que esté conversando con un alumno sobre su evaluación, o que, en el marco de los comentarios generales, ella ejemplifica con un caso específico. Para explicar este uso, citamos primero los casos en que se manifiesta.

	Primer miembro		Segundo miembro
1.	Hay alguien que que hizo una: un texto 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 estaba hablando/ Se desviaba de lo que estaba diciendo
2.	Y eran argumentos que estaban bien / se notaba la idea	pero	no se: podía explicar bien
3.	Y las oraciones no: en realidad son fuertes/ son buenas	pero	no me explicás por qué
4.	No estaba mal formulado el texto	pero	por ahí me tendrías que haber hecho un análisis un poco más profundo del libro
5.	<por ejemplo dice> El texto e: no se entiende / bárbaro/ eso es verdad	pero	vos me tenés que explicar <u>cuál</u> es la razón/
6.	Comparto la idea	pero	con quién compartís la idea

² Las pautas de transcripción empleadas en este fragmento son: 1) A: alumno, 2) P: profesora, 3) /: pausa intraturno, 4) ↑: tono ascendente, 5) <>: emisiones rápidas, 6) hola: énfasis, 7) e: : prolongación de vocal y 8) [] : superposición.

³ Durante la interacción comunicativa de la clase, advertimos otros usos de *pero* que no tendremos en cuenta en el presente trabajo. Como ejemplo de los casos no trabajados, podemos citar: “y después tenés que fijarte que: algunas cosas están mal/ pero sobre todo era el texto primero”.

7.	Estoy de acuerdo con la postura del libro acerca de:/ el tema que era	pero	ahí no decís con quién estabas de acuerdo
----	---	------	---

El primer miembro de los ejemplos menciona, en cada caso, uno o varios elementos que forman parte de las evaluaciones elaboradas por los alumnos: el texto, la hipótesis, los argumentos, las oraciones o una frase escrita.

En algunos ejemplos, como 1, 2 y 3, los elementos de la evaluación (texto, hipótesis, argumentos, oraciones) son calificados positivamente mediante adjetivos y adverbios como “muy lindo”, “muy bien” y/o “bien”.

En el ejemplo 4, negando que el texto de la prueba esté realizado incorrectamente (es decir, “mal”), se sugiere que es adecuado.

El primer miembro de los ejemplos 5, 6 y 7 reproduce, mediante estilo directo, una serie de palabras escritas por los alumnos en las evaluaciones.

En el caso 5, aquello que se reproduce es calificado positivamente mediante “bárbaro” y “eso es verdad”.

En relación con el primer miembro de cada ejemplo, notamos que no sólo se mencionan diversos elementos de la evaluación sino que, además, en los casos 1, 2, 3, 4 y 5, estos elementos aparecen calificados de manera positiva. Los ejemplos 6 y 7 sólo reproducen las palabras escritas por los alumnos, sin calificarlas ni positiva, ni negativamente. Sin embargo, como señalamos más adelante, la presencia de *q* permite advertir aspectos positivos en ellos.

Por el contrario, en todos los casos que analizamos, los miembros que suceden a *pero* señalan aspectos que se califican negativamente por medio de diversos recursos.

En el caso 1, “mezclaba” y “desviaba”, comprendidos en la situación de habla en la que aparecen, sugieren aspectos negativos de la evaluación, porque subrayan el fracaso de aspectos, como “coherencia”, valorados de manera positiva en la producción de textos en el aula⁴.

Los ejemplos 2, 3 y 7 niegan el desarrollo de determinadas actividades. Este desarrollo (negado) indica aspectos que hubiera sido conveniente u obligatorio realizar.

El ejemplo 6 presenta una elipsis. En este sentido, consideramos que se elide una negación con la partícula “no”, como “no me decís”, o una construcción que exprese alto grado de obligatoriedad (Halliday 1998), como “tenés que decir”. Cualquiera de estas opciones subraya una actividad que los alumnos no realizaron.

En los casos 4 y 5, se emplean recursos que expresan alto grado de obligatoriedad (Halliday 1998)⁵ en relación con una serie de actividades de la prueba. En tanto esas actividades, mostradas como “obligatorias”, están ausentes en las pruebas, se da cuenta de aspectos negativos de las mismas.

Como vemos, estos ejemplos manifiestan una organización común: el primer miembro se refiere a uno o a varios elementos de la evaluación (calificando su realización positivamente en cinco de un total de siete casos) y el segundo miembro señala aspectos negativos en relación con estos elementos, ya sea porque faltan actividades o porque el desarrollo realizado es

⁴ Según expresan los Contenidos Básicos Comunes, propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación, los alumnos deben poder “(...) producir escritos coherentes, bien conectados, con precisión y variedad léxica, adecuados a una situación comunicativa determinada, correctos ortográfica y gramaticalmente, con letras legibles y bien diagramados en el espacio de la página.” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: 37).

⁵ Halliday (1998) explica que la modalidad refiere al área de significado que se encuentra entre la polaridad positiva y la negativa. La modulación es un tipo de modalidad que expresa variaciones graduales en la obligatoriedad: poder /intentar/deber.

incorrecto⁶. Considerando la descripción general propuesta por Ducrot (1984), 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)”.

Además, creemos que este análisis se vincula con la idea expuesta por Mc Evoy: “[...] the *q* utterance that retroactively determines the meaning of the *p* utterance[...]” (Mc Evoy 1995:52). Así, el miembro *q* modifica el miembro *p*⁷, en tanto los aspectos negativos que aparecen en *q* señalan un menor grado de adecuación de los elementos de la evaluación mencionados en *p*. En el caso de 1, por ejemplo, si consideramos *p* (“hay alguien que hizo un texto muy lindo muy bien la hipótesis muy bien todo”) de manera aislada, podemos interpretar que el texto ha logrado el mayor grado de adecuación. Esta interpretación no es posible si leemos la totalidad del conjunto *p pero q*: si consideramos *q*, podemos entender que “muy bien” no excluye la posibilidad de que el texto posea errores y pueda/deba ser corregido. En los casos 6 y 7, la presencia del segundo miembro sugiere que no todo el elemento seleccionado en *p* es inadecuado sino sólo el aspecto que menciona *q*. Esto permite advertir los aspectos positivos que, si bien están sugeridos por *p*, no aparecen si consideramos el primer miembro de manera aislada.

Como explica Ducrot (1984), mediante el uso de *pero*, “[...] el enunciador alimenta la intención abierta de llevar a su destinatario a sacar cierto tipo de conclusiones [...]” (Ducrot 1984:142). Para completar la conclusión sugerida por los ejemplos analizados, recurrimos a otros enunciados producidos por la docente durante la interacción verbal, en particular a los comentarios generales, realizados por la docente antes de los comentarios individuales: “no se entregan las cosas así: / de primera versión / siempre hay que releerlas”. Teniendo en cuenta estas observaciones, podemos parafrasear la conclusión sugerida por *p pero q* como “no importa si determinados elementos de la evaluación presentan algunos aspectos de manera adecuada, los aspectos producidos incorrectamente indican que estos elementos no alcanzan el grado mayor de adecuación y, por lo tanto, la evaluación es perfectible”. Suponemos que, de esta forma, la docente justifica el hecho de que los alumnos hayan obtenido una nota menor al máximo, es decir, diez (10) puntos, y que las producciones deben ser revisadas y corregidas.

Sólo en el caso de un alumno, Patricio, que obtiene este máximo, el *pero* se emplea de manera inversa. Para comprender este uso, citamos un ejemplo.

8.	Lo único que podrías haber explicado un poco más/ en vez de copiar textualmente usar tus palabras/	pero	bueno está bien
----	---	------	-----------------

En el ejemplo 8, se caracteriza la evaluación de Patricio 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 Patricio no haya realizado esa actividad. En este ejemplo, advertimos, nuevamente, de qué manera *q* puede determinar el significado de *p*:

⁶ En *La enunciación* (1997), Catherine Kerbrat-Orecchioni considera que uno de los papeles más importantes de *pero* “(...) consiste en expresar una ‘denial of expectation’ [“negación de expectativa”] (Bendix 1966; Lakoff 1971), es decir, “la contradicción de una expectativa”: la paráfrasis de la secuencia “P pero Q” sería, según Zuber (1972: 85), “dado P, es sorprendente, que Q” (1997: 121).

⁷ También, suponemos que lo inadecuado del segundo miembro se refuerza por estar excluido del primer miembro; pero para afirmar esta idea necesitaríamos un análisis más exhaustivo, que excede los límites de este trabajo.

el *q* determina que, en este caso, la expresión “podrías haber explicado” supone que la actividad es una alternativa que no influye en la adecuación óptima de la evaluación. Más allá de que se realice esa actividad, la evaluación puede poseer el mayor grado de adecuación, como en el caso de Patricio.

Teniendo en cuenta que “[...]el *pero* induce, a título de consecuencias secundarias, efectos de sentido muy lejanos de su valor fundamental, pero que pueden preverse, sin embargo, a partir de este valor, y a partir del contexto[...]” (Ducrot 1984:175), pensamos que, durante esta interacción comunicativa, el uso de *pero* permite dar cuenta de diferentes resultados de la evaluación y, de esta forma, diferenciar a los alumnos entre sí. Por un lado, cuando la docente comenta las evaluaciones de los alumnos que no han obtenido el máximo de puntaje, el conjunto *p pero q* sugiere que la evaluación no ha alcanzado el mayor nivel de adecuación. Por otro lado, este mismo conjunto apoya la idea contraria en el comentario sobre la prueba del único alumno que obtuvo ese máximo. Esta diferenciación entre las evaluaciones (y, por lo tanto, entre los alumnos responsables) no se establece sólo a partir de *pero*; la docente utiliza otros recursos (adjetivos, por ejemplo) que diferencian la prueba de Patricio del resto.

9. P: ((dirigiéndose a Patricio)) excelente tu trabajo

10. P: me gustaría que escuchen el texto que hizo Patricio [...] la verdad muy bueno

Cabe recordar aquí las características que tienen las pistas de contextualización, definidas por Gumperz (1982, 1991): son constelaciones de rasgos de superficie de la forma de los mensajes, por los que los hablantes y oyentes interpretan qué actividad es, cómo el contenido semántico debe ser entendido y cómo cada emisión se vincula con la que le sigue y precede. Las apreciaciones dependen de juicios co-ocurrentes, no descansan en una pista única (Gumperz 1982, 1991). Si asociamos estas afirmaciones con el estudio realizado, podemos concluir que para entender cómo funciona el conjunto *p pero q* no es suficiente con analizar cada uno de ellos por separado. Es necesario establecer relaciones entre los distintos enunciados con estas características y otros recursos presentes en la interacción.

3. El uso de *pero* en los enunciados de los alumnos

El *pero* es un recurso que aparece también en los enunciados de los alumnos. Nos interesa analizar cómo se produce la interacción entre la docente y Florencia, una de las alumnas, en el momento en que la docente comenta su evaluación.

11. P: <por ejemplo> dice/ el texto no se 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/ ¿no son claros los términos que usa?/ ¿no hay suficiente información? /
¿no hay desarr[ollo

A: [sí pero yo acá había explic[ado

P: [¿no hay ejemplos?

12. P: vos pusiste/ e: comparto [la idea ((a partir de la superposición desacelera el

A: [no pero

ritmo)) de que con/ para algunas explicaciones puede ser útil pero para otras no/ <por ejemplo> la parte de la argumentación no la entiendo

A: pero había más

Considerando sólo el discurso de la alumna, las frases con *pero* no tienen primer miembro. Sin embargo, si tenemos en cuenta el discurso previo de la docente (y sus conclusiones), es posible reconstruir el conjunto $p \text{ pero } q$. Así, en el marco de esta situación de habla, “vos me tenés que explicar cuál es la razón”, y la conclusión que esta proposición apoya (analizada previamente), puede funcionar como primer miembro de “pero yo acá había explicado”. Frente a la idea de que la evaluación es inadecuada, este encadenamiento $p \text{ pero } q$, que incluye “yo había explicado”, apoya lo contrario. En relación con el ejemplo 12, es necesario considerar que la docente, antes de que aparezca “pero había más”, ha reproducido un fragmento para mostrar que “ahí no decís si estabas de acuerdo” y sugerir, de esta manera, que la evaluación no es totalmente adecuada. Por este motivo, pensamos que “había más” apoya lo contrario, es decir que la evaluación es correcta, mediante la idea de que lo que la docente solicita aparece en otro fragmento.

Como vemos, el uso de *pero* de la alumna modifica el uso que advertimos en los enunciados con los cuales la docente comenta su evaluación. A partir del conjunto $p \text{ pero } q$ los enunciados de la docente apoyan la conclusión: “la evaluación es, teniendo en cuenta algunos aspectos, inadecuada y perfectible”. La alumna defiende su evaluación apoyando la conclusión contraria.

4. Conclusiones

A partir del análisis del uso de *pero*, advertimos que este recurso manifiesta, primero, determinada modalidad *y*, luego, adopta una modalidad diferente. Además, mostramos que de esa manera el conjunto $p \text{ pero } q$ permite apoyar tanto una conclusión como la conclusión opuesta. También durante este análisis, intentamos demostrar de qué manera q modifica el significado de p .

Luego, sugerimos que el funcionamiento descrito sirve para diferenciar los resultados de las evaluaciones y que esta diferenciación es un efecto de sentido que el *pero* induce a título de consecuencias secundarias (Ducrot 1984).

Destacamos también que, aunque el *pero* es un elemento relevante para diferenciar las evaluaciones de los alumnos, no es el único. Por el contrario, la docente utiliza otros recursos, como adjetivos, para señalar diferencias.

Por último, analizamos el caso de una alumna que defiende su evaluación a partir del mismo funcionamiento que la docente insta para caracterizar la evaluación del único alumno que obtuvo diez. Si bien la alumna se opone a la opinión de la docente sobre su evaluación, lo hace mediante el mismo recurso que la profesora utiliza, es decir, el conjunto $p \text{ pero } q$.

Para terminar, queremos introducir algunos pensamientos que Michel Foucault⁸ expuso en *Vigilar y castigar* (1975), considerando que son útiles para la reflexión en torno al análisis

⁸ Si bien, en este texto, Foucault está caracterizando el éxito del poder disciplinario, dominante en las instituciones disciplinares (cárceles, hospitales, escuelas, etc.) durante los siglos XVII-XIX, sus observaciones nos resultan pertinentes para reflexionar en torno al análisis realizado. Según el autor, tal éxito se debe “(...) al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen (...)” (Foucault 1989: 175).

realizado. En las instituciones disciplinarias (cárceles, hospitales, escuelas), el castigo es un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción: “[...] este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar, la calificación de las conductas y de las cualidades, a partir de dos valores opuestos del bien y del mal, en lugar de la división simple de lo vedado tal como lo conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo, toda la conducta cae en el campo de las buenas y las malas notas, de los buenos y de los malos puntos. Es posible, además establecer una cuantificación y una economía cifrada [...]” (Foucault 1989: 185). Como explica Foucault (1989), el examen es el instrumento que permite justamente diferenciar y sancionar a los alumnos. La enseñanza se trata cada vez más de “[...] una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar [...]” (Foucault 1989: 191).

Bibliografía

- DUCROT, O. (1984), *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.
- DUCROT, O. (1982), *Decir y no decir*. Barcelona: Editorial Anagrama. 1972
- FOUCAULT, M. (1989), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1975
- GUMPERZ, J. (1982), “Contextualization conventions” en Gumperz, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1991), “Contextualization and Understanding” en Duranti, A. y Goodwin (eds.) *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.R. (1998), *An Introduction to Functional Grammar*. London: A /Renalum Press Ltd.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997), *La enunciación*. Buenos Aires: Edicial.
- MC EVOY, Sebastian T. (1995) “I’m sorry but...”: the assessment of the descriptive meaning of prima facie non-descriptive or at most only semi-descriptive utterances” en *Journal of Pragmatics*, vol 24, N° 1 y 2.