

La clase de inglés como L2: ¿Discurso interactivo o informativo? Una aproximación desde la Teoría de la cortesía lingüística

Mª del Mar Torrecilla López

Pilar Garcés Conejos

Universidad de Sevilla

The aim of the present paper is twofold. On the one hand, we intend to validate or contradict empirically R. Lakoff's (1989) thesis on the generalized absence of politeness lexical devices in those types of discourse she classifies as informative, and among which she includes the academic lecture. Our working hypothesis is that while this statement might hold true, to a given extent, in some instances of academic interaction, the special interactive nature of foreign language classes may make it necessary to review Lakoff's classification. On the other hand, by analyzing classroom discourse, we attempt to broaden the scope of application of politeness theory, which has been usually circumscribed to the domain of ordinary conversation.

I. Introducción

En su trabajo de 1989, Lakoff lleva a cabo una clasificación de los distintos tipos de discurso teniendo en cuenta la presencia o ausencia de estrategias de cortesía y la relevancia de éstas en los mismos. La autora sitúa en los dos extremos del continuum la **conversación cotidiana**, por un lado, como ejemplo de discurso interactivo y, por otro, **la clase** como ejemplo de discurso informativo. Lakoff describe en los siguientes términos la relación de la cortesía con estos tipos discursivos:

Since politeness strategies are designed specifically for the facilitation of interaction, it stands to reason that the more interactive a type of discourse is the more it will require adherence to politeness rules. Conversely the more a discourse type is designed for the sharing of information, the less important politeness will be, and the less it will be an integral

part of the system. It is not accidental, then, that virtually all of the work on politeness has focused on its use in ordinary conversation (1989: 102)

El propósito del siguiente estudio es doble. Primero, intentaremos constatar de forma empírica la posible validez de esta afirmación en el marco concreto de la clase de inglés como segunda lengua. En segundo lugar, con nuestro análisis pretendemos extender el estudio de las estrategias de cortesía a ámbitos distintos de la conversación cotidiana. En esta primera aproximación, nos centraremos tan sólo en el discurso del profesor. A nuestro parecer, éste es especialmente interesante porque el nivel de competencia lingüística de los alumnos es bajo y, por lo tanto, no muy revelador desde el punto de vista pragmático y además porque el discurso del profesor es el único modelo interactivo que los alumnos tienen como referencia durante gran parte del proceso de aprendizaje de la L2.

II. Método

En el presente estudio, hemos grabado, transcrito y, posteriormente analizado en términos de la teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson (1978) tres horas de clase de inglés como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que el nuestro es un estudio piloto, sin pretensiones de exhaustividad, sobre el tema, hemos escogido tres niveles y dos ámbitos académicos distintos. Una clase del último nivel de enseñanza secundaria, C.O.U. y una clase de cada uno de los dos niveles de lengua inglesa de primer y segundo curso de Filología, impartidos por el departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Sevilla, que supondrían una continuación respecto al nivel de C.O.U.

Con el fin de dar homogeneidad a los datos recogidos hemos seleccionado las clases de tres profesoras no nativas, de edad similar, a quienes no se informó de la naturaleza del estudio para el que eran grabadas.

Como indicábamos, nuestro modelo de referencia teórico es el propuesto por Brown y Levinson (1978). Pese a la gran validez descriptiva de su estudio, éste, desde nuestro punto de vista, presenta algunas carencias que dificultan su aplicación en ciertos contextos. Nos estamos refiriendo al análisis de la cortesía en el lenguaje conversacional o en el

discurso escrito que vaya más allá del acto de habla individual, en cuya descripción se centró el trabajo de Brown y Levinson.

Estas carencias, no obstante, no afectan a nuestro análisis, puesto que nos hemos centrado en la cuantificación de la presencia o ausencia de estrategias de cortesía en los actos de habla individuales, en los que hemos dividido el discurso del profesor y los alumnos. Nuestro objetivo, en este caso, no es llevar a cabo una constatación de cómo el Principio de Cortesía (Leech 1983) influencia la estructuración discursiva, para lo cual, el modelo citado sin revisiones, no nos sería de utilidad.

Sin embargo, los resultados de un estudio anterior (ver Garcés 1994) nos llevan a introducir una modificación en los presupuestos teóricos en los que sustentamos nuestro análisis. Brown y Levinson (1978, 1987) defendían la aplicación excluyente y jerárquica de las estrategias de cortesía. Esto se relaciona con la afirmación, por parte de los autores, de que el Hablante elegirá tan sólo una estrategia de cortesía por acto de habla. Esta tendrá una numeración más elevada en función de la merma que el Hablante crea que el contenido proposicional del acto suponga para la imagen del Oyente o para la suya propia. Las conclusiones del análisis al que hacíamos referencia indican que las estrategias de cortesía no se producen siempre de forma independiente en el discurso. Recursos de cortesía negativa, positiva e incluso la estrategia *off-record* confluyen no sólo en el mismo macro acto sino, en ocasiones, en un acto concreto.

Esta modificación es muy relevante para nuestro estudio ya que debe ser tenida en cuenta a la hora de interpretar los datos obtenidos en el mismo: el número máximo de estrategias posible no tiene porqué coincidir con el número total de actos como implicaría una aplicación ortodoxa del modelo de Brown y Levinson.

Aunque, como hemos indicado, nuestro estudio tenga como fin principal constatar la validez de la hipótesis inicial respecto a la presencia o ausencia de recursos léxicos de cortesía en la producción lingüística de uno de los participantes -el profesor- en un discurso que, a priori, se consideraría informativo, la clase de inglés como lengua extranjera, consideramos que el interés del análisis se vería incrementado al estudiar los actos de habla individuales en el marco más amplio de las diferentes tareas que componen una clase. De este modo, podríamos comprobar si el contenido temático de cierto tipo de tareas conllevaba un

mayor o menor uso de recursos léxicos de mitigación cortés. Asimismo, podríamos analizar si existe una relación entre el carácter más o menos controlado, es decir más interactivo o más informativo, de la tarea y la presencia o ausencia en la misma de estrategias de cortesía, para establecer una posible correlación entre ambos continuums. Siguiendo a Tarone (1985) hemos distinguido tres tipos de tareas:

1. controladas: tanto el contenido como la forma de las respuestas se conoce de antemano.
2. semicontroladas: el contenido es predecible pero la forma no lo es.
3. libres: tanto el contenido como la forma de las respuestas no es predecible y la interacción es similar a la cotidiana.

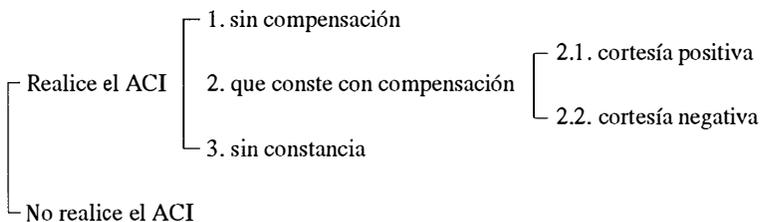
1. Premisas fundamentales del modelo teórico de Brown y Levinson:

Antes de proceder a su aplicación, creemos que sería de utilidad presentar un breve resumen de esos presupuestos básicos que luego pretendemos emplear.

Un concepto clave para el correcto entendimiento del modelo de Brown y Levinson es el de *face* (imagen). Los autores distinguen entre la **imagen negativa** -la necesidad que siente todo individuo adulto de una sociedad de que sus acciones no se vean impedidas o entorpecidas por los demás- y la **imagen positiva** -la necesidad que siente cualquier miembro adulto y competente de una determinada sociedad de que sus propias necesidades sean compartidas por otros-. El salvaguardar la imagen ajena o propia en todos los casos y circunstancias resulta tarea imposible. Prácticamente, cualquier interacción humana está compuesta por actos cuyo contenido proposicional merma la imagen. Brown y Levinson los denominan *Face Threatening Acts* FTA (Actos contra la Imagen, ACI) y presentan una detallada clasificación de los mismos.

Una vez establecida la clasificación de los ACIs, Brown & Levinson se centran en la parte más interesante e importante de su estudio: establecer una tipología de las estrategias lingüísticas que un Hablante utiliza cuando tiene que llevar a cabo un ACI pero al mismo tiempo se ve obligado, por consideraciones sociales, a mantener o tener en cuenta la imagen positiva y negativa de su interlocutor.

Los autores afirman que cuando el Hablante se encuentra en esta coyuntura valora las siguientes necesidades: “...(a) the want to communicate the content of the FTA x (b) the want to be efficient or urgent and (c) the want to maintain H’s face to any degree”. (Brown & Levinson 1978: 73) Después de valoradas, y siempre que (b) no sea más importante que (c), el H decide, en todos los casos, mitigar la amenaza al Oyente que su ACI lleva implícita. Para ello, puede hacer uso de las cinco estrategias lingüísticas que los autores presentan de forma esquematizada en el siguiente diagrama arbóreo:



Cuando el Hablante decide llevar a cabo un acto A que es intrínsecamente un ACI de modo que éste conste, *on record*, según la terminología de Brown y Levinson, los participantes en el intercambio conversacional no tienen duda sobre cuál ha sido la intención comunicativa que ha llevado al Hablante a realizar el acto A. Por ejemplo, si el Hablante dice: “Prometo venir mañana” no hay duda posible de que se ha comprometido a realizar un acto en el futuro y ese acto consta, *on record*, como una promesa.

Sin embargo, un Hablante puede decidir realizar un ACI sin constancia, *off record*, en cuyo caso se puede asignar más de una posible intención comunicativa al acto A y el Hablante no puede ser responsabilizado de haber querido realmente expresar el contenido X y haber cometido de este modo el ACI correspondiente. Al decir: “Se me ha estropeado el coche justo cuando tenía que viajar a Madrid”, el Hablante puede estar implicando el ACI: “Préstame tu coche”, pero si el Oyente le dice “No pienso dejarte el coche porque la última vez me lo estropeaste”, el Hablante puede muy bien defenderse diciendo que él nunca ha pretendido pedirselo, porque no hay constancia explícita de que así lo haya hecho. Brown y Levinson incluyen las siguientes

realizaciones lingüísticas como resultado de esta estrategia número 4, lleve a cabo el ACI sin constancia, relacionadas en todos los casos con la violación de las máximas del Principio de Cooperación de Grice (1975): “Linguistic realizations of off-record strategies include metaphor and irony, rhetorical questions, understatement, tautologies of all kinds, of hints as to what a speaker wants or means to communicate without doing so directly, so that the meaning is to some degree negotiable” (1978: 78)

Ejecutar un ACI **sin compensación** implica harcerlo de la forma más directa, clara, concisa y menos ambigua posible, es decir, siguiendo todos los requisitos de las máximas del Principio de Cooperación de Grice. Un ejemplo perfecto de esta estrategia lo constituye el imperativo. Normalmente, el Hablante utilizará la estrategia número 1 cuando no tema represalias por parte del destinatario del ACI y en circunstancias en las que ambas partes estén de acuerdo en que la imagen no es tan importante como la urgencia o la eficacia en la comunicación (“Apártate” dicho a alguien a quien ha estado a punto de atropellar un coche). También se utilizará esta estrategia cuando el peligro de mermar la imagen del Oyente sea mínimo, como en los ofrecimientos, peticiones o sugerencias que están hechas claramente para el interés del Oyente y que no requieren un gran esfuerzo por su parte (“Siéntate”, “Entre”). Un tercer supuesto en el que se utilizaría la estrategia que discutimos es aquel en el que el Hablante tuviera tanto poder sobre el Oyente que no le preocupara en absoluto mantener su imagen (un amo dando órdenes a su criado) o el apoyo necesario por parte de la audiencia para destruir la imagen del Oyente sin mermar la propia (el fiscal acusando a un criminal).

Llevar a cabo un ACI **con acción compensatoria** quiere decir que el Hablante intenta mantener la imagen de su interlocutor suavizando, en la medida de lo posible, la amenaza potencial que el contenido del ACI lleva implícita. Para ello, realiza las adiciones y modificaciones necesarias que indiquen que el Hablante no pretende o no desea manchar la imagen del Oyente y que, en general, reconoce las necesidades del Oyente como válidas y espera que éstas se vean satisfechas. Esta acción compensatoria tiene dos formas posibles, dependiendo de qué tipo de imagen, la positiva o la negativa, esté siendo amenazada. La **cortesía negativa** se relaciona con el fin social del individuo de no resultar una carga para los demás o entorpecer sus acciones y se manifiesta en esas determinadas formas con las que el concepto cortesía ha sido tradicionalmente asociado. La **cortesía positiva** es, quizá, menos obvia y se rela-

ciona con la característica más importante de la personalidad de un individuo en su interacción con otros que es, precisamente, lo que esa persona espera o requiere de los demás e incluye el deseo de ser admirado, comprendido, de que se esté de acuerdo con él, de que su conducta -presente o pasada-, creencias etc. merezcan aprobación. De lo anterior, se deduce que los valores de la cortesía positiva están fundamentalmente determinados por la cultura, por el grupo social al que se pertenece y son, en última instancia, idiosincrásicos.

Brown y Levinson afirman que cuanto más alto sea el riesgo potencial de un ACI a juicio del Hablante, éste codificará su mensaje utilizando progresivamente estrategias con una numeración más alta. De este modo, ACIs con un riesgo potencial bajo deberían ser codificados mediante la estrategia 1 (con constancia y sin compensación) y los más peligrosos, socialmente hablando, deberían o no ser llevados a cabo por el Hablante o no existir una constancia explícita del hecho. Esta postura implica la defensa del uso jerárquico y excluyente de las estrategias propugnadas.

Según los autores, la valoración del riesgo potencial de un determinado ACI - al que los autores denominan *W* (weight) y al que nos referimos como *S* (seriedad) -depende de los siguientes factores:

- (i) la distancia social (**D**) entre el Hablante y el Oyente (relación de carácter simétrico).
- (ii) el poder relativo (**P**) del Hablante sobre el Oyente o viceversa (relación de carácter asimétrico).
- (iii) el grado de imposición absoluta (**I**) que el ACI implica y que es determinado por factores socio-culturales.

III. Resultados y discusión

Todos los datos ofrecidos, están expresados en tantos por cien

TABLA DE DATOS

PORCENTAJE DE ACTOS CONTRA LA IMAGEN, ACI, (TIPO DE IMAGEN AMENAZADA, +=POSITIVA -=NEGATIVA
H=HABLANTE O=OYENTE)

CLASE DE COU

ACI +O	ACI -O	ACI +H	ACI -H
Noticias 4'7	Orden 21'08	Despedida 0'34	
Información 18'8	Pet. información 17'34		
Eval. Positiva 7'15	Recordatorio 2'39		
Desacuerdo 1'7	Oferta 1'7		
Cambio tema 0'68	Sugerencia 1'02		
Contradicción 0'34			
Acusación 4'42			
Expres. buenos deseos 0'34			
Corrección 4'42			
Broma 1'02			
Crítica 2'04			

CLASE DE 1º

ACI +O	ACI -O	ACI +H	ACI -H
Corrección Evaluación Neg. 4'14	Orden 20'07		Agradec. 0'24
Información 49'7	Pet. informac. 14'96		Excusa 1'02
Evaluación Pos. 23'13	Recordatorio 2'72		
Contradicción 0'69	Advertencia 0'24		
Cambio tema 1'02			

CLASE DE 2^a

ACI +O		ACI -O		ACI +H		ACI -H	
Broma	0'5	Orden	18'7	Disculpa	1	Agrad.	1'47
Información	38'4	Pet. informac.	6'9	Bienven.	0'5	Excusa	1
Eval. Positiva	6'9	Recordatorio	2'9	Admisión respon.	0'5		
Eval. Negativa Corrección	14'28	Oferta	0'5				
Cambio tema	0'5						
Desacuerdo	1'47						
Noticias	2'46						

FÓRMULAS	COU	1º	2º
1. Utilice fórmulas	5	1'02	5'02

ACI ON-RECORD	COU	1º	2º
1. Realice el ACI de modo que conste sin compensación	7	1'02	12

PORCENTAJE DE SUBESTRATEGIAS DE CORTESÍA PRESENTES

SUBESTRATEGIAS DE CORTESÍA POSITIVA	COU	1º	2º
1. Percátase o preste atención al O			
2. Exagere la simpatía hacia el O	2	0'66	0'45
3. Intensifique su interés por el O			
4. Use tratamiento que indique pertenencia al mismo grupo	6'66		
5. Busque el acuerdo	8'3	1'02	5'93
6. Evite el desacuerdo		0'2	0'45
7. Afirme la existencia de afinidad con el O	0'33	2'87	0'45
8. Bromee		0'2	
9. Conocimiento de las necesidades del O y respeto por ellas	16'33	50'92	32'4
10. Haga ofertas o promesas al O			
11. Sea optimista			
12. Incluya al O en la actividad propuesta	3'6		6'3
13. Dé o pida razones	4'6		1'82
14. Asuma la reciprocidad	0'3		
15. Haga regalos al O (bienes, comprensión, solidaridad)			

SUBESTRATEGIAS DE CORTESÍA NEGATIVA	COU	1º	2º
1. Sea indirecto de forma convencional	23		3'6
2. Preguntas, partículas mitigadoras	23	12'32	10'5
3. Sea pesimista		0'2	
4. Mitigue la imposición		0'2	
5. Sea deferente	0'33		0'91
6. Discúlpese			
7. Impersonalice (evite "yo" y "tú")	8'33	2'66	8'6
8. Reafirme el carácter general del ACI	0'66		
9. Nominalice	0'33		0'91
10. Realice el ACI para que conste como una deuda o para que el O no quede comprometido			

SUBESTRATEGIAS OFF-record (ACI que no conste)	COU	1º	2º
1. Dé indirectas	1'66	0'2	0'45
2. Dé pistas que produzcan asociación de ideas	1'33	0'41	3'1
3. Dé por supuesto	0'33		0'45
4. Atenúe		0'41	
5. Exagere			
6. Use tautologías			
7. Use contradicciones			
8. Sea irónico	0'66		103
9. Use metáforas			
10. Use preguntas retóricas	0'66	0,6	
11. Sea ambiguo	0'66		
12. Sea vago	0'33		
13. Generalice	1		
14. Desplace al O	1		
15. Sea incompleto use la elipsis	16'66	26'28	18'7

PORCENTAJE DE ACIs MÁS COMUNES SEGÚN LAS TAREAS

ACI más comunes en tareas LIBRES	COU	1º	2º
Petición de información	13'44	50	17'24
Buenas/malas noticias	9'24	41'66	
Ofrecimiento	4'2	8'33	
Orden		25	10'34
Información			3'44

ACI más comunes en tareas LIBRES	COU	1º	2º
Orden	24'41	16'58	17'48
Petición de información	15'96	9'79	5'59
Corrección	6'10	4'27	16'78
Evaluación positiva	9'8	16'83	6'99
Información	21'12	50'50	38'46

3.1 Tipos de ACI

Un primer análisis de los datos, hace patente una clara diferencia entre la clase de COU y las clases de universidad. Mientras que en éstas la imagen amenazada por un mayor porcentaje y variedad de ACIs es la positiva del Oyente, en la clase de COU, el mayor porcentaje de ACIs merma la imagen negativa del Oyente. El que el ACI con un número más elevado en las clases de universidad sea la **transmisión de información** está en consonancia con el fin último de una clase, formar a los alumnos en la disciplina proporcionándoles la información necesaria al respecto. Hemos añadido este ACI -no incluido en la lista establecida por Brown y Levinson (1978, 1987)- al que clasificamos como amenaza a la imagen positiva del Oyente, pues pone de manifiesto la diferencia

de conocimiento entre los interlocutores, reafirmando la posición de poder del profesor. En este sentido, las afirmaciones de Lakoff (1988) y Lörcher y Schultze (1988) serían acertadas al calificar como discurso fundamentalmente informativo el lenguaje del profesor en el aula. Ahora bien, esto no implica que el contenido proposicional informativo haya sido codificado sin tener en cuenta recursos léxicos de mitigación cortés. Como muestran nuestras conclusiones, que discutimos en el siguiente apartado, el porcentaje de ACIs no compensados es muy bajo.

En la clase de COU, por el contrario, la mayor incidencia se registra en las **órdenes y peticiones de información**, ACIs contra la imagen negativa del Oyente. Relacionamos estos datos con el carácter más interactivo de esta clase, que tiene un número de alumnos muy reducido (unos veinte) y el mayor conocimiento personal que el profesor tiene de los mismos. El profesor promueve en todo momento la participación de los alumnos, en detrimento de su labor informativa. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en el contexto del lenguaje en el aula, estas **peticiones de información**, sobre todo en tareas controladas, son preguntas retóricas y, por lo tanto, no felices desde el punto de vista ilocutivo, ya que para que lo fueran es condición necesaria que el Hablante desconozca toda o parte de la información que solicita. Mientras que en el caso del profesor es evidente que éste conoce de antemano cuál va a ser la respuesta. No obstante, entendemos que la funcionalidad de estas preguntas retóricas no radica en obtener la información sobre la que se cuestiona, sino en la implicatura que deriva el profesor sobre el conocimiento de los alumnos y las necesidades de éstos que él debe subsanar, finalidad última de la clase.

Asimismo, tenemos que tener en cuenta que el alumno de COU está terminando un ciclo, que probablemente haya cursado en el mismo centro, por lo que el profesor tiene un conocimiento detallado de los manuales empleados y los objetivos teóricos de las programaciones de los años previos. En ese sentido, el profesor de COU parte con ventaja sobre los profesores de universidad, sobre todo en el caso del primer curso, respecto a la homogeneidad en el nivel de conocimiento de la lengua. Esta carencia de conocimiento previo es suplida, sobre todo por el profesor de primero, revirtiendo constantemente a la explicación de conceptos teóricos de un modo muy enfático, con gran número de repeticiones, para asegurarse que éstos quedan claros y proporcionar una homogeneidad de nivel al grupo. Otro factor de gran relevancia en la es-

tructuración y contenidos del discurso del profesor de universidad es el número de alumnos por grupo -alrededor de 90 en las clases analizadas - lo cual hace casi imposible la aproximación interactiva, entre otras cosas, porque dificulta el seguimiento personalizado.

Debemos señalar asimismo la escasa incidencia de **evaluaciones negativas** y **correcciones** en las tres clases analizadas. En ninguno de los casos supera el $16,78 > 17\%$ del total de ACI presentes en las clases y además este tipo de ACI tan comprometedor en este contexto para la imagen positiva del Oyente aparece siempre compensado (en nuestros datos tan sólo se registra una ocasión en que una evaluación negativa no presente compensación) por diferentes estrategias de mitigación cortés. El profesor no escatima ninguno de los medios a su alcance para evitar al alumno situaciones en la que se sienta puesto en evidencia y ganar su confianza para promover su participación activa y su producción en el aula. Sin embargo, a la hora de evaluar positivamente, ese mismo profesor indirecto exagera su aprobación y el número de **evaluaciones positivas** sin compensar es mucho más elevado, por razones obvias.

3.2 Tipo de estrategias de compensación cortés

Una de las subestrategias de compensación más utilizadas por el profesor es la *off-record* 15: *Sea incompleto utilice la elipsis*, que viola la máxima de modo al presentar la información de manera poco explícita o incompleta, con el fin de animar la producción del alumno y mitigar la fuerza ilocutiva de la orden, dando más opciones a sus interlocutores, en el caso de los **directivos** (**órdenes**, **peticiones de información**). También se utiliza esta estrategia para mitigar las **correcciones** o **evaluaciones negativas**, evitando hacer explícita la valoración negativa y dando opciones a que el interlocutor pueda reformular su mensaje de la forma correcta.

Otra estrategia, en este caso de cortesía negativa, con un alto grado de incidencia es la *utilización de preguntas o partículas mitigadoras*. Esta estrategia mitiga, sobre todo, las **peticiones de información** y los **directivos** en general ya que de ese modo se aumentan las opciones que el Hablante da a al Oyente y con ello el grado de deferencia.

El profesor también tiende a mitigar los ACIs a la imagen de sus interlocutores con la estrategia de cortesía negativa *Impersonalice: evite*

los pronombres yo y tú. De este modo, también en el campo de los directivos el profesor hace una petición de información o pide que alguien realice algo pero sin concretar quién debe hacerlo, dando opciones a que lleven a cabo el acto aquellos alumnos que se sientan seguros de tener la respuesta apropiada, evitando así poner a alguien en el aprieto de tener que reconocer su falta de preparación o conocimiento.

Un dato interesante respecto al uso de estrategias de cortesía positiva es el que en tan sólo en la clase de COU se utilicen *términos de tratamiento que indican la pertenencia al mismo grupo*, es decir los nombres propios de los alumnos. Esto está en consonancia con esa mayor relación personal entre los interlocutores que no se produce en el ámbito universitario como consecuencia de la mayor ratio profesor/alumno.

Entre las estrategias de cortesía favorecidas por los profesores está la de *busque el acuerdo* con sus interlocutores que se expresa, en numerosas ocasiones, por medio de la repetición total o parcial del turno de habla inmediatamente anterior.

Observamos que la repetición tiene distintas funciones comunicativas en el marco del lenguaje en el aula. A menudo, el profesor repite íntegramente los turnos de palabra de los alumnos para paliar las malas condiciones acústicas de las aulas -sobre todo en el caso de las aulas universitarias -; otras veces repite corrigiendo tan sólo la parte errónea, buscando así el acuerdo y dando a la vez input comprensible.

Otra manifestación de esa mayor relación personal que se establece entre el profesor y los alumnos de COU se refleja en el uso de las estrategias de cortesía positiva: *Incluya al Oyente en la actividad propuesta, Dé o pida razones, Intensifique su interés por el Oyente.* Este tipo de estrategias son sólo utilizables en aquellos casos en que haya un cierto grado de familiaridad entre los interlocutores.

A nuestro parecer, en vista de los resultados del análisis, la función subyacente a toda actividad en el aula debe ser interpretada desde la perspectiva de una subestrategia de cortesía positiva -*afirme o dé por supuesto el conocimiento de las necesidades del Oyente y su respeto por ellas*- la necesidad de los alumnos que asisten a la clase de inglés es elevar el nivel de competencia en la lengua objeto desde un punto de vista

teórico o interactivo, siendo el primero el paso necesario para el segundo que se constituye en el objetivo último de todo aprendizaje de lenguas. Muchos de los ACI que hemos clasificado como **transmisión de información** están compensados por dicha estrategia. Como indicábamos, la transmisión de información merma la imagen positiva de los interlocutores al poner de manifiesto la desigualdad de conocimiento entre las dos partes. No obstante, esta merma está compensada por la presunción de que toda la información que el profesor transmite tiene como objetivo el beneficio del alumno. En este marco, debemos también interpretar la **función enfática** que lleva a cabo la repetición por parte del profesor de ciertas unidades léxicas, estructuras sintácticas que el alumno debe recordar etc. La mencionada estrategia de cortesía positiva también actúa como compensación de los **cambios de tema**, prerrogativa exclusiva del profesor en el contexto que nos ocupa. Cuando se produce un cambio de tema, que puede no agradar al alumno, se presupone que si el profesor lo lleva a cabo es porque favorece la tarea de aprendizaje.

Respecto a la estrategia *realice el ACI de modo que conste sin compensación*, debemos señalar la escasa incidencia de los mismos en un contexto en donde se presupone una gran asimetría de la variable P, que según Scollon y Scollon (1983) suele propiciar el uso de la estrategia **on record** por parte del interlocutor que ostenta el poder, y de deferencia, cortesía negativa, por parte de sus interlocutores.

3.3 Tipos de ACI en las diferentes tareas identificadas

En lo que concierne a las tareas controladas, los ACIs más frecuentes son la **transmisión de información**, la **orden**, la **petición de información** y la **evaluación positiva y negativa**. Este clase de ACIs configura el discurso en una línea prototípica del lenguaje en el aula.. Por ello, en la evaluación de estas tareas coincidimos parcialmente con la afirmación de Lörcher y Schultze (1988:189)

The structure of (foreign) language classroom discourse - at least in its mainly teacher-dominated form - can functionally be described as a sequence of exchanges which consist of an initiation (I), a response (R) and a follow-up (FU). As a rule the teacher initiates an exchange by using an elicitation or directive in order to prompt the pupil to perform a verbal (reply) and a nonverbal (react) utterance. Subsequently the teacher

comments and/or evaluates the pupil's response. Taking this empirically validated - structural pattern of classroom discourse as a basis, the pupil is confined to the communicative role of a respondent. The pupil is solely able to perform replicative utterance in the target language. From this fact it is clear that foreign language classroom discourse gives the pupils hardly any opportunities to practise initiating, commenting or evaluating utterances in the foreign language, not to mention opportunities to elaborate the utterances according to everyday politeness maxims. (189)

Los datos recogidos, sobre todo los de la clase de primero de universidad, confirman esta organización estructural del discurso en la interacción profesor-alumno. En lo que no estamos de acuerdo es que, ni siquiera en estos casos de total control, se descuide la interacción entre las partes y no se haga uso de los recursos de cortesía, como implicaba la afirmación de Lakoff a la que hacíamos referencia, ya que el profesor en los tres casos analizados se ocupa de compensar con recursos lingüísticos de cortesía estos ACI.

En lo que se refiere a las tareas libres, lo que tenemos que destacar es la semejanza de este tipo de intercambio con la interacción en la conversación cotidiana, como demuestra la variedad de actos que la integran y la escasa incidencia de **órdenes** y **evaluaciones positivas o negativas** que podrían presuponerse en un contexto en el cual la variable **P** está tan desequilibrada en favor del profesor. Es en esta clase de tarea, y en menor grado en las semicontroladas, cuando el alumno tiene la posibilidad de producir un discurso de tipo interactivo, no sujeto al patrón descrito por Lörcher y Schultze (1988).

IV. Conclusiones

A tenor de los resultados obtenidos lo primero que debemos concluir es que el lenguaje del profesor en el aula tiende, en todo momento, a mitigar los contenidos proposicionalmente amenazantes de la imagen de los interlocutores. Los motivos para este comportamiento interactivo en un ámbito que se supone informativo son varios.

Por un lado, estas compensaciones se ocuparían de reducir el alto nivel de ansiedad que suscita una clase, especialmente de lenguas modernas, reduciendo el filtro afectivo. Como indican Krashen y Terrell

(1983: 29): “ ... the affective filter acts to prevent input from being used for language acquisition, acquirers with optimal attitudes are hypothesized to have a low affective filter. Classrooms that encourage low filters are those that promote low anxiety among students, that keep students off the defensive”.

Por otro, el profesor de L2 tiene la tarea añadida, a parte de formar a los alumnos en el conocimiento teórico de la lengua, de servir como modelo discursivo interactivo a sus alumnos. Esta idea ha sido ya expresada por Kasper (1990:206): “ ... where the instructional discourse goal is to enable students to use a foreign language outside the classroom, the instructional determined transaction bias of classroom communication conflicts with the specific objectives and requires that institution-external, appreciably more interactional focused conversational norms be observed”.

Cabría entonces preguntarse, a tenor de estos resultados, por qué la presencia de recursos mitigadores es tan generalizada en este tipo de discurso, siendo las tesis de Lakoff (1989) y de Lörscher y Schulze (1988) opuestas a ellos. De manera intuitiva, pensamos que la propia naturaleza de la clase de lenguas modernas genera un discurso que difiere, en gran parte, de la lección magistral tipo pues aunque contiene elementos cuya función fundamental es la transmisión de información, tiene como meta hacer a los alumnos competentes de un modo interactivo, para lo cual el propio discurso del profesor es el único modelo que los alumnos tienen como referencia interactiva en L2. Además, tenemos que tener en cuenta la noción de **poder encubierto** como base de la interacción alumno-profesor, puesto que aunque es evidente que el profesor ostenta de manera significativa el poder desde el punto de vista fáctico, jerárquico y de conocimiento es obvio y evidente que sin alumnos no hay clase y que ésta tiene lugar tan sólo en función de ellos. Esta idea se relaciona con la que expone Lakoff (1989:116): “In OC [Ordinary Conversation] relations remain constant and equal. In many non-reciprocal formats, like the lecture, they remain unequal throughout... One could argue that even here, power assignment is more complex. Rather than holding the audience’s presence and attention by brute force, the speaker is granted attention voluntarily by the audience. The effect is that the audience has considerable though covert power over the speaker”.

En última instancia no debemos olvidar el hecho de que aprendemos a hablar, fundamentalmente, para ser interactivos, lo que implica

una observancia constante de los parámetros de la cortesía lingüística y, por ello, quizá de forma inconsciente, codificamos nuestro discurso atendiendo a los mismos. Esta codificación afecta también a discursos de tipo informativo como el del lenguaje en el aula. Sin embargo, tenemos que tener presente que en ésta se produce una interacción no entre el profesor y los alumnos como personas reales, sino entre representaciones similares a las del escritor y lector implícitos, como apuntan Scollon y Scollon (1983:175). De cualquier manera, entre estas dos representaciones se presuponen unos lazos de solidaridad que ambas partes respetan, respeto que se codifica lingüísticamente mediante la utilización de recursos léxicos de cortesía.

NOTAS

1. Para un análisis detallado de las funciones comunicativas de la repetición en el ámbito de la clase de inglés como L2 ver Martí Viaño, M.M. y P. Garcés Conejos (en prensa)

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, P & S. Levinson. 1978 "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena". En Esther Goody (Ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge: C.U.P. pp. 56-289
- . 1987. *Politeness: Some Universals of Language Use*. Cambridge: C.U.P.
- Davies, E. 1986. "Politeness and the Foreign Language Learner" *Angloamerican Studies* 6,2: 117-130.
- Garcés Conejos, P. (en prensa) "Revisión Crítica de Algunos de los Postulados de la Teoría de la Cortesía Lingüística Propugnada por Brown y Levinson" *Quaderns de Filologia: Studia Linguistica*.
- García, C. 1989. "Apologizing in English: Politeness Strategies Used by Native and Non-native Speakers". *Multilingua* 8,1: 3-20
- Gleason, J. B. et al. 1984. "What's the Magic Word: Learning Language through Politeness Routines". *Discourse Processes* 7:493-502.
- Kasper, G. 1990. "Linguistic Politeness: Current Research Issues". *Journal of Pragmatics*, 14: 193-218.

- Krashen, D. S. & T.D. Terrell. 1983 *The Natural Approach* Oxford: Pergamon Press.
- Lakoff, R. 1989. "The Limits of Politeness: Therapeutic and Courtroom Discourse". *Multilingua* 8: 101-129.
- Leech, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lörscher, W. & R. Schultze. 1988. "On Polite Speaking and Foreign Language Classroom Discourse". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 26, 3: 183-199.
- Martí Viaño, M.M. & P. Garcés Conejos (en prensa). "Communicative Functions of Repetition in Classroom Interaction" *RESLA*.
- Obilade, T. 1984. "Mother Tongue Influence on Polite Communication in a Second Language" *Language and Communication* 4,4:295-299.
- Scarcella, R. & J. Brunak. 1981. "On Speaking Politely in a Second Language" *International Journal of the Sociology of Language* 27:59-75.
- Scollon R & S.B.K. Scollon 1983. "Face in Interethnic Communication". En J.C. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman. pp. 156-188.
- Tarone, E. (1985). "Variability in Interlanguage Use. A Study of Style Shifting in Morphology & Syntax". *Language Learning* 35, 3:273-403.