

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA



REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2023

AÑO 11, NÚMERO

22



Verbum et Lingua, Año 11,
No. 22, julio-diciembre 2023, es
una publicación semestral editada
por la Universidad de Guadalajara,
a través del Departamento
de Lenguas Modernas por la
División de Estudios Históricos
y Humanos del CUCSH; Los
Belenes. Av. José Parres Arias
#150, San José del Bajío, C.P.
45132. Zapopan, Jalisco, México.
Teléfono: +52 (33) 38193300.
<http://www.verbumetlingua.cucsh.>
udg.mx, verbum@administrativos.

udg.mx. Editor responsable: Carlos
César Solís Becerra. Reservas
de Derechos al uso exclusivo
04-2013-081214035300- 203,
ISSN: 2007-7319, otorgados por el
Instituto Nacional de Derechos de
Autor. Responsable de la última
actualización de este número:
Departamento de Lenguas
Modernas, CUCSH; Alexis Missael
Vizcaino Quirarte, secretario
técnico. Fecha de la última
modificación:
1 de julio de 2023, con tiraje de
un ejemplar.

Las opiniones expresadas por
los autores no necesariamente
reflejan la postura del editor de la
publicación.

Queda estrictamente prohibida
la reproducción total o parcial de
los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización
de la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Dr. Ricardo Villanueva Lomeli

Vicerrector ejecutivo

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretario general

Mtro. Guillermo Arturo

Gómez Mata

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Juan Manuel

Durán Juárez

Secretaría académica

Dra. Katia Magdalena Lozano

Uvario

Secretaría administrativa

Lic. Xóchitl Ferrer Sandoval

Directora de la División

de Estudios Históricos y

Humanos

Dra. Lilia Victoria Oliver

Sánchez

Jefa del Departamento de

Lenguas Modernas

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Dra. Sara Quintero Ramírez

Dr. Gerrard Edwin Mugford

Fowler

Editor responsable

Mtro. Carlos César Solís

Becerra

Secretario técnico

Mtro. Alexis Missael Vizcaino

Quirarte

Asesor jurídico

Lic. Irving Eduardo García

López

Consejo editorial

Dra. María Luisa Arias Moreno

Universidad de Guadalajara,

México

Dra. Ruth Ban

Barry University, Estados

Unidos

Dr. Martin Becker

Universidad de Colonia,

Alemania

Dra. Olivia C. Díaz Pérez

Universidad de Guadalajara,

México

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig,

Alemania

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Dora Meléndez Vizcarra

Universidad de Guadalajara,

México

Dr. Juan Gabriel Nadal Palazón

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Mtro. Reynaldo Radillo

Enríquez

Universidad de Guadalajara,

México

Dra. Margarita Ramos Godínez

Universidad de Guadalajara,

México

Prof. Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo,

Alemania

Dra. Angela Schrott

Universidad de Kassel,

Alemania

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Dr. David Guadalupe Toledo

Sarracino Universidad

Autónoma de Baja California,

México

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig,

Alemania

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de

California en San Diego,

Estados Unidos

Comité Científico

Internacional

Dr. Francisco J. Álvarez Gil

Universidad de Las Palmas

de Gran Canaria, España

Mtro. Alfredo Barragán Cabral

Universidad de Guadalajara,

México

Dr. Philippe Blanchet

Université Rennes II, Francia

Dr. Adam Borch

Abo Akademi, Finlandia

Dra. Patricia Bou-Franch

Universitat de València,

España

Dr. Thorsten Carstensen

Indiana University, Purdue

University Indianapolis,

Estados Unidos

Dr. René Ceballos

Universidad de Leipzig,

Alemania

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig,

Alemania

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona,

Estados Unidos

Dr. Cesar Félix-Brasdefer

Universidad de Indiana,

Estados Unidos

Dra. Lucia Fernández Amaya

Universidad Pablo de Olavide,

España

Dra. Ana María Galbán Pozo

Universidad de la Habana,

Cuba

Dra. Deniz Gökürk

Universidad de California,

Estados Unidos

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara,

México

Dr. Werner Heidermann

Universidade Federal de

Santa Catarina, Brasil

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana,

México

Dra. María de la O Hernández

López

Universidad Pablo de Olavide,

España

Dra. Laura Aurora Hernández

Ramírez

Universidad Autónoma de

Tlaxcala, México

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa

Cruz, Italia

Dr. Dale Koike

Universidad de Texas,

Estados Unidos

Dra. Rabia Lahmar

Université de Tيارت, Algeria

Dra. Gudrun Ledegen

Université Rennes II, Francia

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México, México

Dra. Carmen Maíz Arévalo

Universidad Complutense

Madrid, España

Dr. Manuel Maldonado

Alemán

Universidad de Sevilla,

España

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch,

Sudáfrica

Dra. Kundalini Muñoz

Cervera Aguilar

Universidad Autónoma de

México, México

Dr. Manuel Padilla Cruz

Universidad de Sevilla,

España

Dra. Juliana P. Pérez

Universidade de São Paulo,

Brasil

Dr. Bernardo Enrique Pérez

Álvarez

Universidad Michoacana

de San Nicolás de Hidalgo,

México

Dra. María Elena Placencia

Birkbeck, Universidad de

Londres, Inglaterra

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do Rio

Grande do Sul, Brasil

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística

Aplicada de Santiago de

Cuba, Cuba

Dra. María Elena Sánchez

Arroba

Universidad de Quintana

Roo, México

Dra. Carmen Santamaría

García

Universidad de Alcalá,

España

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara,

México

Dra. Christiane Weller

Universidad de Monash,

Alemania

Verbum et Lingua está incluida en dos índices de calidad: LATINDEX; coordinado por el Sistema Regional para Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, y LatinREV; coordinado por FLACSO Argentina. También, está anexada a dos bases de datos: Actualidad Iberoamericana; manejado por el Centro de Información Tecnológica de La Serena-Chile, y MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas); editado por la Universitat de Barcelona. Por último, la revista firmó la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

ÍNDICE

Ensayos

- Beatriz Moriano Moriano
*El viaje vertical: silencio
y descortesía en la clase de
Español como Lengua Extranjera* 7
- Estefany Eliana Justo Hernández
Subestrategias y modificadores
internos de solicitudes empleados
por aprendices de inglés 27
- Elena Shorokhova
Una aproximación a la atenuación
en el acto de habla de la invitación
en el ámbito académico 45
- Gerrard Mugford
Nahomi Geraldly Palos Barajas
Carlos Francisco Parra Van Dyck
The muddier side of politeness:
Appropriation, control & enforcement 63
- Amandine Robert
*Bien sûr : surjouer l'assentiment
pour marquer la politesse ?* 77
- Rania Talbi-Boulhais
Les prépositions *A* et *DE* dans
l'expression de l'hypothèse en espagnol 95

María Luisa Arias Moreno Jorge Germán García Hughes El anillo de poder: El discurso político en las traducciones al francés de “El Señor de los anillos”	109
Sonny Angelo Castro Yañez La conformación del marcador discursivo <i>en cambio</i> : análisis diacrónico	129
Gaspar Ramírez Cabrera Estrategias epistémicas empleadas en la mitigación de enunciados asertivos por parte de estudiantes universitarios de Puebla, México	145
Alina María Signoret Dorcasberro Claudia Cuchet-Monterrubio Estudio preliminar sobre la adquisición de la lengua materna por parte de niñas y niños	163
Dr Kais Amri Ressorts comiques et valeurs rhétoriques des contributions verbales violentes dans le théâtre moliéresque	187
El Hadji Malick Sy WONE De l’usage d’injures dans les forums de sites d’information. Le cas du Senegal	203
Reseñas Danilo Orlando Vargas Nardiz Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen.	217

ENSAYOS



El viaje vertical: silencio y descortesía en la clase de Español como Lengua Extranjera

El viaje vertical: *Silence and Impoliteness in the Spanish as a Foreign Language class*

RESUMEN: Con el presente artículo de intervención pedagógica exponemos los resultados de la aplicación de una propuesta didáctica que gira en torno a la enseñanza de aspectos culturales y pragmáticos relativos al universo de hablantes de español y portugués. En particular, abordamos imágenes de cortesía y descortesía que emergen en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de la interacción con un fragmento de la novela *El viaje vertical* de Enrique Vila-Matas (1999) por parte de un grupo de jóvenes universitarios de nivel B2 en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Tras una introducción sobre los objetivos, el marco teórico y el contexto de esta investigación empírica, presentamos la secuencia de actividades que sirven como base a la interacción con el texto literario en cuestión y analizamos los datos recogidos mediante un registro de audio siguiendo un paradigma de investigación basado en una metodología cualitativa de análisis de datos y teniendo en cuenta los presupuestos de un enfoque de lectura intercultural. Los resultados ponen de relieve el potencial de este texto para la didáctica de la (des)cortesía en la medida en que interpela a los lectores y provoca reflexión crítica sobre la emergencia de imágenes de las identidades nacionales y generacionales, y sobre el valor del silencio en la comunicación intercultural.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, comprensión de lectura, pragmática intercultural, descortesía, ELE

ABSTRACT: With this pedagogical intervention article, we present the results of a didactic proposal that revolves around the teaching of cultural and pragmatic aspects related to the universe of Spanish and Portuguese speakers. In particular, we address images of courtesy and impoliteness that emerge in the Spanish as a foreign language (ELE) classroom through the interaction with a fragment of the novel *El viaje vertical* by Enrique Vila-Matas (1999). The focus group consists of young university students of the B2 level at the Faculdade de Ciências Sociais e Humanas of the Universidade Nova de Lisboa (Portugal). After an introduction of the objectives, the theoretical framework and the context of this empirical research, we present the sequence of activities (the basis for the interaction with the literary

Beatriz Moriano Moriano

bmoriano@fcsnh.unl.pt

CETAPS / Faculdade de Ciências

Sociais e Humanas, Universidade

Nova de Lisboa (Portugal)

ORCID: 0000-0001-9375-3156

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 12/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

text in question) and we analyze the data collected through audio recording. Subsequently, we follow a research paradigm based on a qualitative methodology of data analysis, taking into account the principles of an intercultural reading approach. The results highlight the potential of this text for the didactics of (im)politeness to the extent that it challenges readers and provokes critical reflection on the emergence of images of national and generational identities and on the value of silence in cross-cultural communication.

KEYWORDS: Intercultural Education, Reading Comprehension, Intercultural Pragmatics, Impoliteness, ELE

Introducción

En la presente investigación analizamos en qué medida el conjunto de saberes que reúne el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI) se pone en práctica a partir de la lectura de textos literarios y sirve de base para desarrollar un diálogo abierto, respetuoso y crítico en el que se incluyan cuestiones de cortesía y descortesía. Nuestro trabajo se inscribe en el ámbito universitario de enseñanza de ELE en Portugal y parte de una serie de presupuestos que exponemos en lo que sigue.

Primeramente, partimos de la necesidad de preparar a los hablantes para actuar como ciudadanos interculturales en una sociedad contemporánea cada vez más plurilingüe y más sujeta a continuos intercambios globales, en la que, además, peligran los valores democráticos.

Pese a su potencial como eje de acción para una ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2016), la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural (Byram y Zarate, 1996) ocupa un lugar accesorio en la práctica educativa (Alonso Belmonte y Fernández Agüero, 2013; Lantz y Davies, 2015; Jiménez-Ramírez, 2018). No olvidemos que dicho concepto representa una respuesta a la necesidad de relación y de comunicación con miembros de diferentes comunidades, promovida desde un *tercer lugar o lugar híbrido* de nego-

ciación de significados (Kramsch, 1993) en el que participan tanto las identidades culturales del hablante como las de hablantes de otras comunidades (Pegrum, 2008, p. 138). Por lo tanto, es un elemento crucial para la educación en lenguas extranjeras, un ámbito en el que necesitamos repensar objetivos y modelos de aprendizaje (Byram y Zarate, 1996).

Asimismo, según diversos documentos de referencia de política educativa, la adquisición de las competencias necesarias para formar hablantes interculturales no se produce espontáneamente (*White Paper on Intercultural Dialogue*, 2008; *Autobiography of Intercultural Encounters*, 2009; *Competences for Democratic cultures*, 2016), ni por contacto con otra cultura (Deardorff, 2009; García Benito, 2009; Jiménez-Ramírez, 2018). En contrapartida, aprender a ser competente desde el punto de vista intercultural forma parte de un proceso que se puede desarrollar a través de la enseñanza explícita y a lo largo de la vida.

Conviene recordar que dar por evidentes las similitudes naturales entre componentes socioculturales de diferentes comunidades culturales puede provocar situaciones de inadecuación comunicativa (Miquel, 2005), incluso en el caso de culturas próximas como las que se relacionan en el contexto ibérico.

Otro aspecto en el que nos apoyamos es la falta de investigaciones empíricas que apliquen las orientaciones de los programas oficiales de las universidades portuguesas respecto al desarrollo de las habilidades y saberes interculturales en la práctica (Moriano Moriano, 2016).

Cabe destacarse que gran parte de la bibliografía específica revela la emergencia de ideas preconcebidas hacia la lengua española y sus hablantes al trazar el perfil del alumnado de ELE en Portugal (Ponce de León, 2006; Pérez Pérez, 2012; Madrona Fernández, 2014; Santos Rovira, 2015), lo cual puede afectar al comportamiento social, de ahí la necesidad de adoptar un enfoque de pragmática intercultural que tenga en cuenta la didáctica de la cortesía.

Por último, la pragmática intercultural como campo de estudio no cuenta con suficiente atención ni en la enseñanza de ELE en su ámbito global (Vivas Márquez, 2011; Méndez Guerrero, 2014; Domínguez García y González Plasencia, 2015) ni en el contexto educativo que nos ocupa.

En definitiva, con este trabajo, además de estudiar el binomio educación intercultural y lectura del texto literario, pretendemos reforzar la relación entre investigación teórica y empírica en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Presupuestos teóricos

Esta propuesta se asienta en el campo de la educación intercultural, tanto en el concepto de competencia comunicativa intercultural, como en los estudios de pragmática intercultural en los que se incluyen las cuestiones de cortesía.

Gran parte de las concepciones de competencia intercultural ponen de manifiesto las habilidades para una interacción eficaz, adecuada y flexible en relación con personas de otras identidades sociales o que percibimos como diferentes, en un proceso continuo de reajustes y tensiones que procura la comprensión mutua a través de la aceptación y la comprensión de otras perspectivas, valores y comportamientos (Byram y Zarate, 1996, p. 241; Oliveras, 2000, p. 32; Byram, Gribkova y Starkey, 2002, p.10; Guilherme, 2004, p. 297; Fantini, 2013, p. 391).

De entre estas concepciones, nos interesa especialmente el concepto de competencia comunicativa intercultural (Byram y Zarate, 1996), en la medida en que desarrolla un modelo de adquisición articulado en torno a cinco saberes interconectados. Se trata de los siguientes (Byram y Zarate, 1996; Byram 1997, p. 56-64; Byram, Gribkova y Starkey, 2002):

- i) *Saber ser*: actitudes de respeto, curiosidad, apertura y predisposición para gestionar la desconfianza hacia la otra cultura y neutralizar la confianza hacia la propia. Implica relativizar nuestro punto de vista y nuestros valores, creencias y comportamientos, admitiendo que no son universales y, por lo tanto, existen otras visiones del mundo. Del mismo modo, incluyen tolerancia hacia la ambigüedad, lo cual nos permite aceptar múltiples interpretaciones de una situación, y empatía, que supone la capacidad de cambiar de perspectiva y ponerse en el lugar del otro, imaginando cómo funciona su sistema de valores,

creencias y comportamientos, desde una perspectiva externa.

- ii) *Saberes*: conocimientos específicos y generales sobre prácticas y productos culturales asociados a grupos sociales del propio país y del país del interlocutor; información y referentes sobre relaciones históricas, así como sobre formas de interacción social ligadas a múltiples identidades; es decir, conocimientos del mundo del interlocutor, de sus procesos sociales y de sus productos culturales. En este grupo se incluyen tanto las imágenes sociales sobre otra cultura o comunidad, como las propias, vistas desde fuera (autoimágenes y heteroimágenes).
- iii) *Saber comprender*: habilidades de interpretación y de relación de eventos o de documentos procedentes de otra cultura. Consisten en interpretar un documento, explicarlo y conectarlo con documentos o hechos de la nuestra. Atendiendo a Byram y Zarate (1996, p. 241), entre las habilidades de relación se puede incluir la capacidad para identificar y explicar áreas problemáticas, de divergencias y contradicciones en las relaciones entre dos comunidades. Por ejemplo, esto se manifiesta en situaciones en las que intervienen actitudes marcadas por cuestiones nacionales, positivas o negativas.
- iv) *Saber aprender/saber hacer*: habilidades de descubrimiento e interacción necesarias para aprender algo nuevo, integrarlo en lo ya conocido y descubrir nuevas prácticas culturales llevando a cabo búsquedas, si es necesario, o dialogando bajo los condicionamientos de la comunica-

ción en tiempo real. Estas habilidades se vinculan con la forma de investigar y de preguntar a miembros de otras comunidades sobre sus creencias, valores y comportamientos, y, de manera inevitable, tienen que ver con el conocimiento de las convenciones de comunicación en otras culturas.

- v) *Saber comprometerse*: una conciencia crítica cultural con la que identificar ideologías subyacentes a prácticas, productos y perspectivas culturales tanto de otros países y culturas como de la propia comunidad, con el objetivo de cuestionarlas y evaluarlas a partir de criterios explícitos.

En definitiva, en el concepto de CCI acuñado por Byram y Zarate (1996) y desarrollado por Byram (1997) y Guilherme (2002) subyace una visión multidimensional que compartimos. Reconocemos que ofrece una perspectiva pedagógica que no se reduce a la enseñanza de contenidos culturales (el denominado *saber* o los conocimientos declarativos), sino que va más allá, y aborda la comunicación como un fenómeno complejo construido socialmente y no exento de contradicciones y de conflictos no siempre negociables (Byram y Zarate, 1996, p. 241).

Otro de los fundamentos teóricos del presente trabajo, como decíamos, lo constituyen los estudios de pragmática intercultural. El estado de la cuestión al respecto indica que este campo no cuenta con suficiente producción científica a escala global en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de ELE (Vivas Márquez, 2011; Méndez Guerrero, 2014; Domínguez García y

González Plasencia, 2015), un panorama que tiene su correlato en los estudios de ELE en Portugal.

En nuestro contexto educativo, el contraste entre el sistema de formas de tratamiento en Portugal y España constituye una de las áreas más exploradas. Ha recibido atención por parte de Vigón Artos (2006), Sobrín Sueiras (2011a, 2011b y 2014), Madrona Fernández (2014) y Santos Rovira (2015). La quinésica, por su parte, ha sido estudiada en una memoria de máster que se centra en las diferencias en la comunicación no verbal en la Península Ibérica (Vaz Orta, 2016), y en la que se concluye que España y Portugal operan códigos gestuales no siempre semejantes, pese a la evidente proximidad cultural. Sin embargo, el estado de la cuestión indica que los trabajos siguen siendo fragmentarios. No existen estudios panorámicos al respecto ni publicaciones científicas sobre aspectos como las estrategias de atenuación e intensificación, el turno de palabra o el significado cultural de los silencios.

Si “la cultura es, ante todo, una adhesión afectiva, un **cúmulo de creencias**¹ que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad” (Miquel y Sans, 2004, s/p), una de las creencias arraigadas en la pragmática del español de España sería la idea de que “la familiaridad es cómoda, por lo que en muchos de nuestros intercambios con desconocidos promoveremos una rápida confianza (no siempre cómoda para los miembros de otras culturas)”

¹ El destacado en negrita es nuestro.

(Miquel, 2005, p. 520). Esta cita nos parece especialmente relevante en nuestro contexto de enseñanza dadas las consecuencias que puede llegar a tener en la comunicación intercultural entre españoles y portugueses². Si bien esta creencia no implica que todo ciudadano, por sistema, y por el hecho de ser español, la haya interiorizado y esté influido por ella, constituye una tendencia pragmática del español de España que se manifiesta en diversos usos comunicativos y sociales, como en la selección de formas de tratamiento que ya hemos mencionado, pero también en la evitación del silencio como forma de búsqueda de puntos de contacto y de aparente familiaridad con desconocidos. El fragmento literario seleccionado para nuestra intervención pedagógica refleja estas últimas cuestiones en el incidente crítico que plantea.

En estrecha relación con lo expuesto, hay que tener en cuenta que el español de España y el portugués europeo se rigen por dos tipos de cortesía diferentes: positiva, en el caso del español, y negativa, en el portugués (Sobrín Sueiras, 2014, 2011a

² Nos referimos a la representación de los españoles en Portugal como comunidad de hablantes maleducados, irrespetuosos y prepotentes, además de poco colaborativos en la comprensión del portugués en las interacciones orales. Esta imagen se explica debido al volumen de voz en las interacciones, la extensión del tuteo a contextos en que en portugués europeo no se concibe, la menor frecuencia de pedidos de disculpas y de expresiones de permiso y agradecimiento, y la falta de negociación de la lengua del intercambio en la comunicación intercultural a favor del castellano.

y 2011b). La cortesía positiva buscaría fomentar una imagen de familiaridad y confianza con manifestaciones de intrusión, mientras que la negativa se basaría en apoyar una imagen de contención y reserva. Esto explicaría, en el español de España, la creciente extensión del tuteo como forma de tratamiento, la frecuencia de uso de hipocorísticos y del imperativo; y, en portugués europeo, el complejo sistema de formas de tratamiento, la frecuencia de uso de fórmulas de permiso como *com licença* y de actos de habla con intención de disculpa, entre otros fenómenos pragmáticos de ambas lenguas³.

En definitiva, a pesar de tratarse de lenguas y culturas próximas, la pragmática contrastiva en el universo de hablantes de España y Portugal es “donde más evidentes se hacen las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refiere” (Vigón Artos, 2006, p. 660). Tales diferencias, más allá de provocar errores de carácter lingüístico, afectan la imagen del otro, provocan fallos pragmáticos y tienen consecuencias en la configuración de imágenes negativas sobre los interlocutores. No obstante, apuntamos estas tendencias

³ Méndez Guerrero observa que para algunos especialistas existe “una clara relación entre la ‘presencia de silencio’ y la ‘cortesía negativa’ y la ‘ausencia de silencio’ y la ‘cortesía positiva’ (Haverkate 1994; Sifianou 1997; Contreras 2008; Camargo y Méndez 2013b)” (*apud* Méndez Guerrero, 2014, p.19), lo cual explicaría una mayor aversión al silencio en la cultura española que en la portuguesa, en la que la gestión de pausas entre los turnos de palabra recurre al solapamiento con menor frecuencia de la que se produce en español en determinados contextos.

pragmáticas divergentes con cautela, pues reconocemos la diversidad dentro de una misma lengua y la individualidad de cada hablante por encima de las creencias compartidas que pueden influir en los usos pragmáticos de la lengua. De hecho, uno puede ser influido por multiplicidad de culturas, no exclusivamente nacionales, en una relación flexible y cambiante a lo largo de la vida que tiene en cuenta la identidad personal y no solo la social (Holliday, Hyde y Kullman, 2010, p. 3).

Intervención pedagógica

A continuación, se presenta la secuencia didáctica que se aplicó en la intervención, precedida de su contexto de aplicación, del perfil de los participantes y de la metodología de análisis de datos.

Contexto de aplicación

Esta propuesta didáctica fue llevada a la práctica durante el curso 2019/2020 con un grupo de jóvenes universitarios en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Se trata de estudiantes de las licenciaturas Línguas, Literaturas e Culturas y Tradução matriculados en su quinto semestre de Español de un total de seis semestres y que, por lo tanto, cursan el tercer y último año de carrera. Son usuarios de la lengua española con un nivel B2.1, es decir, que, en parte, tienen un dominio lingüístico independiente, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2001) y su *Volumen Complementario* (Consejo de Europa, 2021), lo cual implica la capacidad para reconocer implícitos e ironía en los textos, así

como para ofrecer información detallada y mediar información relativa a diferentes ámbitos (personal, profesional y académico) con cierta complejidad. Espanhol B2.1 es una asignatura⁴ de 6 créditos ECTS en la que se sigue un enfoque comunicativo centrado en el alumno y orientado hacia la interacción significativa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de una actitud tolerante hacia la diversidad cultural. El equipo docente que la imparte actúa como mediador de aprendizajes y procede de diversas áreas geográficas, tanto de España como de América Latina.

La selección del texto para nuestra intervención pedagógica no solo se debe a su grado de dificultad lingüística sino, principalmente, a las cuestiones interculturales que pueden emerger a partir de él.

Perfil de los participantes

Espanhol B2.1 es un grupo de tamaño medio, con 18 alumnos. Destacamos la presencia de tres estudiantes Erasmus, dos de ellos italianos y una polaca. Además, este grupo cuenta con un alumno con necesidades educativas especiales (síndrome de Asperger) que asiste a las sesiones acompañado de su psicólogo y que requiere un seguimiento más próximo por parte de la docente, además de un tiempo extra en la realización de pruebas. La integración de este alumno en las dinámicas de clase es relativamente positiva. Cabe añadir que tanto este alumno como parte de los alumnos de LLC han coincidido en algún momento

⁴ El programa de la asignatura puede consultarse en: <https://guia.unl.pt/pt/2022/fcsh/program/9252/coursel/711111118>

de sus estudios de español con la docente. Pese a cierta resistencia a la interacción oral no planificada, el ambiente de la clase es agradable.

En la siguiente figura se pueden observar algunas características del grupo:

Número de estudiantes	18
Sexo	Femenino (14) / Masculino (4)
Nacionalidad	Portugués/a (13), brasileño/a (1), ruso/a (1), polaco/a (1), italiano/a (2)
Edad	Entre 18 y 21 (15); Entre 22 y 25 (3)
Licenciatura	<i>Línguas, Literaturas e Culturas</i> (11) <i>Tradução</i> (3) <i>Ciências da Linguagem</i> (1) <i>Ciências Políticas</i> (1) <i>Economia</i> (1) <i>Mediação</i> – Estudiante Erasmus (1)

Perfil del grupo de participantes, Espanhol B2.1

El grupo evidencia un claro interés por aproximarse a la cultura hispana, patente en la participación voluntaria en actividades de extensión cultural fuera del programa de la asignatura. Según un cuestionario inicial de análisis de necesidades e intereses, los motivos por los que estudian

español son muy diversos, tanto personales (“es mi lengua materna”; “mi madre habla español hace más de 20 años”; “es una lengua interesante”; “me gusta la lengua y la cultura española”; “es una lengua que me encanta como suena”) como profesionales (“aprender lenguas es importante para mi futuro”) o lingüísticos (“es una lengua próxima al portugués”). Todos los participantes declaran haber visitado alguna vez países de habla hispana. Uno de los estudiantes indica que ha vivido durante 10 años en España.

En cuanto a las experiencias de lectura, han completado cinco lecturas extensivas sin adaptación integradas en las asignaturas de Español, una por cada semestre.

Metodología

Para llevar a cabo nuestro propósito de estudiar las relaciones entre el proceso de lectura y de educación intercultural en un contexto natural específico, adoptamos un paradigma interpretativo de investigación, de naturaleza etnográfica y basado en una metodología cualitativa de análisis de datos (Phatiki, 2014). De esta forma, procuramos observar, describir y analizar las voces de los participantes –estudiantes de nivel B2.1 de Español en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa – a la luz de la teoría revisada, sin pretender generalizar los resultados obtenidos. La posición que adoptamos en esta investigación es de observación participante, con una perspectiva émica o interna justificada porque a través de ella, en una doble relación de docente e investigadora, esperamos alcanzar un nivel significativo de comprensión de los fenómenos investi-

gados en el contexto natural de las aulas de Español.

Favorecemos la búsqueda de la implicación personal y afectiva en la lectura, el énfasis en la creación de significados como proceso guiado por el texto y en intersección con el papel activo del lector, la negociación de significados entre lectores y la función de la docente como guía que puede afinar – apuntar fragmentos, dirigir la atención – y aclarar cuestiones, todos ellos elementos que provienen del modelo de lectura de Rosenblatt (1978), pero que también podemos observar en Gonçalves Matos (2010 y 2012), Tomlinson (2003a, 2003b y 2003c) y Masuhara (2003). Estas referencias nos orientan en lo que concierne al diseño de una secuencia didáctica de diez actividades en función de varias fases. En la primera de ellas, antes de leer, los participantes se acercan al tema del texto desde sus experiencias personales (actividad 1); en la segunda fase, establecen el primer contacto con el texto a través de la comprensión oral (actividad 2) para centrar la atención del receptor en el significado global y no en la tentativa de comprender el texto palabra por palabra (Masuhara, 2003); en la siguiente fase, durante la lectura, tienen oportunidad de descubrir vocabulario clave (actividad 3) que aporta matices de significado fundamentales para profundizar en su interpretación (actividad 4); por último, en la fase posterior a la lectura, reflexionan sobre diferentes cuestiones interculturales, como el hecho de que la lengua del intercambio sea el portugués y no el español, al contrario de lo que suele suceder habitualmente (actividad 5). Recuerdan la importancia

de no dar por evidente la lengua del intercambio comunicativo en los encuentros interculturales (actividad 6); comparten las imágenes del turista español en Portugal (actividad 7); investigan los factores que pueden explicar las dificultades en la comprensión del portugués oral europeo por parte del universo de hablantes españoles y acceden a una visión compleja de los intercambios comunicativos (actividad 8); amplían características de la pragmática intercultural que no hayan surgido hasta ese punto, como el contraste en el sistema de formas de tratamiento, en el uso de hipocorísticos y en el solapamiento o pausas en los turnos de palabra (actividad 9); y profundizan en el texto a partir del pensamiento crítico y creativo (actividad 10).

Como método de recogida de datos, empleamos el registro audio de dos sesiones de clase en las que aplicamos la secuencia tras el consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, reducimos los datos obtenidos (Phatiki, 2014, p. 154) mediante reproducción, escucha, escritura etnográfica y selección de fragmentos pertinentes para nuestro análisis a partir de los objetivos de este trabajo. Para ello seguimos determinadas convenciones de transcripción adaptadas del Grupo Val.es.co⁵, concediendo a cada alumno un código (A1, A2, A3, etc.)⁶ y a la docente, investigadora participante, otro (P). Destacamos en cursiva los errores de carácter

lingüístico que producen los alumnos durante las sesiones.

Secuencia didáctica

El viaje vertical

Antes de leer

- 1.** Primero respondemos a estas preguntas en parejas. Luego ponemos en común nuestras experiencias con todo el grupo.
 - a. ¿Prefieres viajar con o sin compañía?
 - b. ¿Alguna vez has viajado sin compañía? ¿Cómo valoras ese viaje?
 - c. ¿Recuerdas alguna conversación extraña o sorprendente con una persona desconocida en un contexto de viaje? ¿Sobre qué tema? ¿Por qué te pareció extraña? ¿Qué es lo que más te sorprendió?

Primer contacto con el texto

- 2.** Escuchamos el texto, leído por la docente, y compartimos las primeras impresiones en pequeños grupos.
¿Coincidimos en algo?

Durante la lectura

- 3.** Leemos el texto y apuntamos en el siguiente cuadro cinco expresiones referidas a maneras de decir algo y a reacciones afectivas. Buscamos su significado en caso de que no lo sepamos. Después asociamos cada una al personaje correspondiente y ponemos en común con todo el grupo.

⁵ <http://www.valesco.es>

⁶ Cuando empleamos (A17, 29), por ejemplo, nos referimos al alumno 17 y al número de línea que se menciona en el análisis.

Maneras de comunicarse y reacciones afectivas	Qué significa	Quién se comunica y/o reacciona de esa forma
Ejemplo		
<i>“Por el retorno de la voz tan plúmbea como engolada, Mayol advirtió que se lo iba a explicar de arriba abajo”</i>	<i>Voz pesada y pedante; explicar algo con todo detalle</i>	<i>el taxista</i>
Mis anotaciones		

4. Seleccionamos algunas partes del texto que apoyen nuestra interpretación para responder a estas preguntas.
 - a) ¿Cómo describirías la conversación entre Mayol y el taxista?
 - b) ¿Cómo crees que se siente Mayol? ¿Y el taxista? ¿Por qué este último hace esos comentarios?
- Después de leer
5. Fíjate en la lengua de comunicación en este encuentro entre Mayol y el taxista portugués. ¿Es la lengua de comunicación más habitual entre portugueses y catalanes? ¿Y entre portugueses y españoles?
 6. ¿Crees que es importante negociar la lengua del intercambio comunicativo con una persona extranjera? ¿Por qué?
 7. ¿Qué imagen del turista español nos da este texto? ¿Es la más habitual?
 8. ¿Por qué motivos puede haber dificultades en la comunicación entre español y portugués? ¿Cuál de estos factores puede tener más peso? En grupos de 3-4, compartimos lo que sabemos sobre estas cuestiones, tomando notas breves y poniendo ejemplos.
 - a. Complejidad de la fonética en portugués europeo/vocalismo simple del castellano.
 - b. Tendencia a un volumen bajo en el portugués europeo y valores sociales asociados a esta práctica en diferentes contextos comunicativos/tendencia a un volumen alto en el español peninsular y valores sociales asociados a esta práctica en diferentes contextos comunicativos
 - c. Facilidad portuguesa para el plurilingüismo y actitudes hacia el contacto con otras lenguas extranjeras/polí-

tica lingüística española y actitudes hacia las lenguas extranjeras.

d. Patrones de cortesía negativa en el portugués europeo/patrones de cortesía positiva en el español de España.

e. Cultura de contacto con otras lenguas: versión original en Portugal/doblaje en la cultura audiovisual en España. Índice mundial de traducción por países, disponible en el *Index Translationum* de la UNESCO.

9. ¿Qué otras cuestiones lingüísticas influyen en la imagen del/de la turista español/a en Portugal?

10. ¿Cómo crees que continúa el encuentro entre Mayol y el taxista? ¿Aguantará Mayol su curiosidad por saber quién es el taxista? En grupos, imaginamos cómo continúa la historia y escribimos un final para este viaje.

Resultados de la aplicación

Durante esta sesión, trabajamos un fragmento de la novela *El viaje vertical*, en el que se produce un desencuentro intercultural protagonizado por Mayol, un jubilado catalán que viaja a Portugal, y un taxista portugués con quien entabla un animado diálogo y cuyo “carácter abierto” anima a Mayol a dejarse guiar y hacer un recorrido más largo hasta las afueras de Lisboa. El alivio inicial de Mayol por encontrar a alguien con quien hablar y salir de su aislamiento en su “triste andadura de turista y fantasma errante por las calles de Lisboa” (Vila-Matas, 2015, p. 129) se transforma en un episodio de frustración y conflicto intercultural conforme avanzan en su recorrido

hacia la Boca do Inferno y, en paralelo, la conversación entre ambos. El (des)encuentro que se produce es complejo y pasa por varios momentos críticos en los que entran en juego las identidades colectivas e individuales, y las desigualdades en las relaciones de poder.

En primer lugar, el conflicto surge cuando el taxista insiste en dirigir la conversación hacia dos temas: religión y paso del tiempo, afirmando su identidad espiritual y adscribiendo al pasajero a su mismo grupo generacional, sin conocer ni demostrar interés por descubrir cuál es su relación individual con la vejez como marca de identidad colectiva. Así, cuando el taxista afirma “[s]obre todo nos parecemos en que somos viejos” (2015, p. 130), la frase genera cierto malestar en Mayol, dado que “[é]l no se consideraba exactamente un viejo y, además, encontraba horrenda la solidaridad entre ancianos” (2015, p. 130).

Los participantes en esta intervención didáctica no pasan por alto los desequilibrios de este frustrante diálogo, en el que el taxista busca puntos en común con el turista, pero falla su sensibilidad intercultural y las habilidades de descubrimiento e interacción. Así lo manifiestan en varios momentos de la discusión en clase. Es el caso de:

10 A17: el taxista sigue hablando aunque Mayol no quiera escucharlo

11 P: y es curioso porque en un primer momento necesitaba hablar ¿no?

12 A17: sí, y estaba muy contento por *el facto* que no había radio en el taxi pero después se:

13 P: [el hecho]

- 14 P: arrepiente
 15 A17: se arrepiente de que no haya radio
 16 P: porque la conversación se vuelve incómoda
 17 A17: exacto y el habla de;
 18 P: ¿de qué temas de conversación? el cristianismo
 19 A17: y la vejez
 20 P: que comparten, porque no es tan joven
 21 A15: yo pienso que es ahí que la conversación cambia porque: él reconoce que: que es viejo

La tensión de la escena va *in crescendo* y los estudiantes de este grupo de B2.1 admiten que, si por un lado el taxista busca adaptar su actuación como hablante, en la medida en que participa de la apertura al diálogo con su interlocutor, por otro lado, su grado de competencia comunicativa intercultural es ineficaz a la hora de negociar los temas de conversación y, principalmente, fracasa al desconsiderar la resistencia a participar en ellos por parte de su interlocutor y cliente. En suma, los estudiantes reconocen que el conductor del taxi no sabe escuchar y tampoco tiene curiosidad por descubrir al otro (A17, 29):

- 27 A17: y el taxista parece una persona eh: de las que no les gusta: hablar con otras personas
 28 y escuchar lo que las otras personas tienen que *dir* pero solo le gusta hablar hablar hablar
 29 independientemente de *quien* sean los otros
 30 P: ah ¿sí? ¿por qué piensas eso?

- 31 A17: está contando de su vida, de lo que: fue, de lo que: que va a hacer ahora para: para
 32 enseñar que no es solo un taxista y no tiene *interese* gran *interese* para- hasta el punto en
 33 que: pregunta *al* Mayor *se* es catalán o español solo para llegar a decir que *es* contento de ser portugués

Además, los participantes en esta sesión observan dos momentos especialmente ofensivos que afectan a las imágenes personales y colectivas de ambos personajes.

El primero se produce cuando Mayol pide silencio al taxista⁷ (72-73), tras escuchar sus divagaciones sobre paganismo, cristianismo, beneficios de la vejez, tormentas atlánticas o su anterior vida como supuesto agente de bolsa. Tal petición revela asimetrías en las relaciones de poder, en cuanto cliente y prestador de servicios, y ofende al taxista no tanto por el estilo directo con el que se formula como porque supone la interrupción de su monólogo. La petición de Mayol, además de no respetar el turno de palabra de su interlocutor, es interpretada por los participantes en esta sesión como un acto de habla fuera de lugar (A15, 68), incoherente (A15, 80) y excesivamente directo (A17, 95):

7 A pesar de activar varios mecanismos de atenuación, como son reconocer la buena compañía del taxista, justificar su petición, emplear el imperfecto de subjuntivo en “quisiera” y “un poco” junto a la acción verbal (“pedirle que se callara”), Mayol no deja de recurrir a un acto de habla directo que deja muy clara su intención de obligar al taxista a guardar silencio.

68 A15: pero aquí de acuerdo con Mayol hay una frase que es *surreal*

69 P: surrealista ¿cuál?

70 A15: es de Mayol diciendo para *se callar* un poco

71 P: ¡ah, sí! ¿cómo es? ¿cuál es la frase que has subrayado?

72 A15: “estoy dispuesto a reconocer que usted es un amable compañero de viaje pero ahora

73 quisiera pedirle que se callara un poco” (risas)

74 P: § “me gustaría concentrarme en el paisaje”

75 ¿qué te parece?

76 A15: ha, ha, no sé qué: di-, yo no diría eso

77 P: aguantarías la perorata o el monólogo irritante de: de otra persona

78 A15: sí

79 P: ¿por qué no lo dirías?

80 A15: porque pienso que: una persona como este taxista solo *he* hablado porque Mayol al

81 inicio le ha dado ¿cuerda?

<...>

95 A17: no parece maleducado, pero el verbo “callarse” parece muy fuerte, ¿no hay otra

96 expresión?

A este respecto, debatimos el valor del silencio en la comunicación intercultural. A15 narra una anécdota personal y confiesa que, tras un desencuentro con un taxista en el que surgieron temas de racismo y extrema derecha, en los trayectos en este medio de transporte opta por el silencio para evitar posibles conflictos (91). En este sentido, A13 y A5 declaran que para ellas

la petición de Mayol es tan innecesaria (99) como maleducada e incoherente con la propia iniciativa de iniciar una conversación, esto es, se intensifica por contraste con el acto de habla anterior (100):

91 A15: después de eso siempre controlo muy bien:, hay silencios que: que son muy importantes

<...>

98 A13: pero “me gustaría concentrarme en el paisaje”, hum, el hecho de el taxista *estar*

99 hablando no significa que él no pueda prestar atención al paisaje

100 A5: de hecho, fue él el que empezó a hablar, entonces es: *rude*

101 P: ah, *rude*, diríamos en español “brusco”

El segundo momento de la serie “ofender y ser ofendido” sucede debido al juicio de valor que el taxista expresa sobre la identidad en crisis de Mayol por el hecho de que este se afirme como catalán. Con su pregunta trampa (“¿los catalanes son españoles?” [2015, p. 132]), el taxista se adentra en el laberinto de identidades nacionales ibéricas, y de la respuesta de Mayol (“son catalanes” [2015, p. 132]) excluye cualquier relación personal positiva con *lo español*. Veamos el análisis realizado en el aula, en el que A17 cuestiona los implícitos con los que el taxista ataca la no pertenencia a una comunidad nacional por parte de su cliente:

46 A17: § ¿hay alguna expresión para

47 decir en español cuando una persona como Mayol dice “soy catalán” y el otro contesta:

48 “ah, entonces no gustas de España:” etc.
pero ¿hay una expresión para decir?, en italiano

49 es “poner las palabras en la boca de los demás”

50 P: si lo dices así se entiende, pero es “hablar por el otro”, es eso, ¿no?”

51 A17: sí, el otro no dijo que no le gustaba España, solo dijo que era catalán

52 A15: sí

Continuando con la delirante escena, el taxista apela a imágenes históricas de las relaciones ibéricas, descubre su identidad antiespañolista y a través de su forma de estar “de espaldas a España” reafirma la construcción de su orgullo nacional y de su perspectiva estática del mundo en una intervención que se caracteriza por la intromisión y la imprudencia. Esta adscripción identitaria funciona como mecanismo para distanciarse del cliente, con actitudes de rechazo y de censura hacia su identidad, con ausencia de empatía y de respeto hacia las filiaciones culturales del otro. Citamos unas líneas clave para facilitar la comprensión de nuestro análisis:

“Logró hacerle callar durante un buen rato, pero entre Estoril y Cascais la voz del taxista reapareció, sonaba ligeramente dolida:

–¿Puedo hacerle una pregunta? Me ha dicho que viene de Barcelona. Dígame, ¿los catalanes son españoles?

–Son catalanes.

–A usted no le gusta España. Como si lo viera... A usted no le gusta nada, a mí tampoco, sobre todo Castilla, León. No me gusta nada España. Mire, mi apellido es

Cardoso, no puedo sentirme más orgulloso de llamarme como me llamo. No puedo estar más contento de ser portugués. ¿Me comprende?

–No –dijo Mayol.

–¿No? Ahora me va a entender, es bien fácil. Yo, todos los domingos, cuando no trabajo, me dedico a pasear y me siento en uno de esos bancos, en uno de esos asientos públicos que el municipio ha puesto a disposición de los ciudadanos. Allí me quedo mirando el mar. ¿Y sabe por qué me encuentro tan bien sentado en uno de esos estupendos bancos?

–No –dijo Mayol.

–¿No qué? ¿Que no ha visto los bancos?

–Que no sé –dijo Mayol con fastidio– por qué se encuentra tan bien sentado frente al mar. Ni lo sé ni me interesa.

–Sí que le interesa. Me siento en uno de esos bancos, miro hacia la línea del horizonte, y me siento feliz porque estoy sentado de espaldas a España. ¿Qué le parece?

–Una solemne tontería –dijo Mayol.

–No se moleste usted, pero viendo su reacción tengo que decirle algo más. A mí no me gustaría nada ser catalán. Yo soy portugués, sé que me llamo Cardoso, sé quién soy, sé que soy un hombre que se sienta de espaldas a España, sé que moriré en Madeira, que es donde nací. ¿Lo ve? Hasta sé dónde moriré. Usted en cambio me parece que no sabe si es catalán o español. ¿Verdad que no lo tiene muy claro? Francamente, no me cambiaría por usted”.

(Vila-Matas, 2015, p. 132-133)

La reacción del taxista no pasa desapercibida para los estudiantes:

- 64 A17: creo que lo que el taxista dice es lo que dice que: eh: incomoda a a: Mayol porque
- 65 cuando dice “yo no quería estar- eh ser tú” no puedes decir una cosa así a: a un desconocido

Nótese, además, que la ambigüedad y la ironía con que se construye este texto –con un narrador-personaje que deja numerosos huecos a la interpretación y que abre la posibilidad de un giro argumental – estimulan la curiosidad y el cambio de perspectiva en el proceso de lectura (A5, 106-108), un proceso de construcción de sentido que, como vemos, es dinámico e interactivo:

- 105 ¿queréis apuntar algo más de vuestra primera reacción al texto o de algo que hayáis subrayado?
- 106 A5: ah: a mí al principio me parece que: la persona que va a viajar puede estar con
- 107 algunos problemas: eh personales, mentales, pero al final cambio y pienso que es
- 108 el taxista que podrá querer morirse o algo así en la Boca do Inferno
- 109 P: ah, la última actividad tenía que ver con imaginar la continuación, es una novela
- 110 A5: ¡ya:!! ya lo tengo todo planeado
- 111 A16: pero él dice que quiere morir en Madeira
- 112 P: en Madeira, no en la Boca do Inferno
- 113 A5: como después sé que tiene muchos problemas con su hermano y al final ah:
- 114 “avanzando al mismo ritmo con que el taxi se dirigiera a Boca do Inferno a una velocidad

- 115 cada vez menos moderada”, entonces es por eso que pienso que puede querer hacer algo
- 116 y el coche puede estropearse o algo así, no sé: es algo que...
- 117 P: sí, sí, son asociaciones que están justificadas por elementos del texto, ¿A8?
- 118 A8: como complemento de A5, en el texto también el taxista habla con Mayol que las
- 119 olas en el invierno en Boca do Inferno son muy peligrosas, rugen
- 120 P: ah, sí, entonces esto añade una información ¿qué es?
- 121 A5: conoce bien...
- 122 P: la zona, el terreno ¿no?
- 123 A5: sí

Los participantes imaginan un desenlace dramático del desencuentro entre el taxista y Mayol, y en ese proceso de construcción de sentido activan actitudes de empatía, capacidad de argumentación y de pensamiento creativo.

Discusión y conclusiones

Con esta intervención pedagógica, además de aportar anécdotas personales sobre experiencias de viaje, de ampliar vocabulario específico sobre formas de expresarse y reacciones afectivas, los participantes interpretan un episodio de fracaso en la comunicación intercultural. El texto funciona a modo de incidente crítico, interpela a los lectores y ayuda a reflexionar sobre el papel cultural del silencio y sobre su función en relación con las reglas de cortesía. A partir de este material emergen y se negocian, no solo diferentes puntos de vista, sino también diversas filiaciones culturales, imágenes de

identidades nacionales, históricas, generacionales y profesionales (español, catalán, portugués, antiespañolista, tercera edad, jubilado, taxista, turista) que forman parte del *saber* y que requieren comprensión crítica por parte de los participantes.

El análisis de datos obtenidos revela actitudes de curiosidad y empatía (*saber ser*), habilidades de interpretación e identificación de áreas problemáticas (*saber comprender*), y cuestionamiento crítico de diferentes perspectivas (*saber comprometerse*), saberes que conforman el concepto de CCI y lo traducen en la práctica mediante la lectura compartida de este fragmento.

Para un análisis de resultados en mayor profundidad, sería interesante estudiar el perfil de cada participante mediante entrevistas

semiestructuradas y de la *Autobiography of Intercultural Encounters* (2009).

A diferencia de la vida real, el texto literario, en este caso la ficción creada por Vila-Matas, proporciona un lugar seguro desde el cual interactuar e investigar para la comprensión de conflictos en la comunicación intercultural. Por lo tanto, constituye una herramienta relevante para la formación de hablantes interculturales, como cualquier obra de ficción seleccionada de acuerdo con criterios específicos y trabajada desde un enfoque intercultural.

Por último, con la secuencia de actividades propuesta cumplimos el objetivo de ampliar el reducido conjunto de materiales disponibles para la didáctica de la pragmática intercultural en nuestro contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. En L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *Enseñar hoy una lengua extranjera* (pp.184-222). London: Portal Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. y Zarate, G. (1996). Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context. *Language Teaching*: 29, 239–243.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: 'Living Together as Equals in Dignity'*. Strasbourg: Council of Europe.http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/White%20Paper_final_revised_EN.pdf
- Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/autobiography-intercultural-encounters>
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009). *Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Domínguez García, N., y González Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la Pragmática Intercultural en ELE. *Estudios Humanísticos. Filología*, (37), 23–49. doi: <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i37.3249>
- Fantini, A. E. (2013). Multiple Strategies for Assessing Intercultural Communicative Competence. En J. Jackson (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 390-405). London: Routledge.
- García Benito, A.B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos, J. Carlos Martín, Virginia Delgado y M. Inmaculada Fernández, (eds.), *Actas del XIX Congreso Internacional ASELE*, 1, (pp. 493-505). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones.
- Gonçalves Matos, A. (2010). Modes of Reading Literary Texts in a Foreign Language in Intercultural Perspective. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 1, 66-74. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/et/article/view/4066>
- Gonçalves Matos, A. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Oxford: Peter Lang.
- Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holliday, A., Hyde, M. y Kullman, J. (2010). *Intercultural Communication. An Advanced Resource Book for Students*. New York: Routledge.
- Jiménez-Ramírez, J. (2018). *La enseñanza de la cultura*. Madrid: Arco Libros.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantz, C. y Davies, I. (2015). Global Education in Theory: The Centrality of Intercultural Competence. En B. Maguth, y J. Hilburn (eds.). *The State of Global Education: Learning with the World and its People* (pp. 41-60). London: Routledge.
- Madrona Fernández, A. (2014). Não sejam caramelo. ¿Qué contenido sociocultural se esconde tras este eslogan publicitario que sirve en Portugal para anunciar vuelos a numerosas ciudades españolas? En N. M. Contreras Izquierdo (ed.). *Actas del XXIV Congreso Internacional de la ASELE*(pp.443-454).Málaga: Universidad de Málaga.
- Masuhara, H. (2003). Materials for Developing Reading Skills. En B. Tomlinson (ed.) *Developing materials for language teaching* (pp.341-363). London: Continuum Press.
- Méndez Guerrero, B. (2014). ¡Mira quién calla! La didáctica del silencio en el aula de ELE. [Suplemento del número 3]. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 3. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/292601>
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-532). Madrid: SGEL.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *redELE*, 1. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [Publicación original en la revista *Cable* en 1992]. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

- Moriano Moriano, B. (2016). Consideraciones sobre lectura y dimensión intercultural: los programas de Español en las universidades portuguesas, *Ocnos*, 15, (1), 132-148. doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.933
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Pegrum, M. (2008). Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8 (2), 136-154, doi: <https://doi.org/10.1080/14708470802271073>
- Pérez Pérez, N. (2012). *Análisis del contenido cultural en libros de texto de español como lengua extranjera destinados a estudiantes portugueses*. [Tesis doctoral] Porto: Universidade do Porto. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67229>
- Phatiki, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Ponce de León, R. (2006). Reflexiones en torno al aprendizaje intercultural aplicado a la asignatura de Español en Portugal. En R. Bizarro (org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação* (pp. 249-259). Porto: Areal Editores.
- Rosenblatt, L. M. (1994 [1978]). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Santos Rovira, J. (2015). Cultural Perceptions and Language Attitudes in Second Language Learning - A Survey among University Students in Portugal. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6, 119-134.
- Sobrín Sueiras, M.I. (2011a). *(Algunas notas sobre) la pragmática en ELE en la enseñanza secundaria en Portugal*. [Memoria de máster] Biblioteca digital *redELE*, 12. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamaester/1-trimestre/isabelsobrin.html>
- Sobrín Sueiras, M. I. (2011b). Apuntes sobre pragmática contrastiva en clase de E/LE en la enseñanza secundaria en Portugal. En A.M. Sainz García y E. Tobar Delgado (eds), *Actas del IV Congreso de español en Portugal* (pp. 111-120). Lisboa: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sobrín Sueiras, M. I. (2014). Revisiones y algunas notas sobre competencia pragmática en E/le en alumnos de enseñanza secundaria en Portugal. En N. M. Contreras Izquierdo (ed.), *XXIV Congreso Internacional de la ASELE. La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, (pp. 687-695). Málaga: Universidad de Málaga.
- Tomlinson, B. (2003a). Introduction: Are Materials Developing? En B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 1-18). London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (2003b). Materials Evaluation. En B. Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 15-36). London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (2003c). Developing Principled Frameworks for Materials Development. En B. Tomlinson (ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (pp.107-129). London: Continuum Press.
- Vaz Orta, V. (2016). La comunicación no verbal en la Península Ibérica: análisis contrastivo entre España y Portugal [Memoria de máster]. *redELE*. Ministerio de Educación

- y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/virgnia-vaz-orta.html>
- Vigón Artos, S. (2006). La cortesía en la enseñanza de ELE a lusófonos. En A. Álvarez et al., (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del Congreso Internacional de ASELE* (pp. 658-669). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6233>
- Vila-Matas, E. (2015 [1999]). *El viaje vertical* (pp. 123-147). Barcelona: Debolsillo.
- Vivas Márquez, J. (2011). El relativismo cultural del silencio. Una propuesta para el aula de ELE desde la pragmática intercultural [Trabajo de grado]. *Marcoele*, 13.

Subestrategias y modificadores internos de solicitudes empleados por aprendices de inglés

Sub-strategies and internal request modifiers used by English language learners

RESUMEN: Las solicitudes o peticiones son actos de habla que forman parte de las interacciones diarias. Una solicitud ocurre cuando un hablante produce un mensaje para que su interlocutor realice una acción en beneficio del hablante (Blum-Kulka y Olshtain, 1984). Éstas pueden ser directas (*'Dame un vaso de agua'*) o indirectas (*'Tengo sed'*). Debido a que las peticiones se consideran actos de habla que amenazan la imagen del solicitante (Brown y Levinson, 1987), se tiende a emplear estrategias que modifiquen o mitiguen su fuerza ilocutiva. El presente artículo tiene como objetivo describir los recursos pragmalingüísticos (subestrategias y modificadores internos) que emplean los estudiantes mexicanos de inglés, nivel B1, para solicitar en dicha lengua, en distintos contextos relacionados con las siguientes variables contextuales: poder social, distancia social y nivel de intensidad de las peticiones. Para recabar el corpus de esta investigación se aplicaron cuestionarios en línea en la plataforma Google Forms a aprendices de inglés, con situaciones para obtener solicitudes en inglés. Los resultados obtenidos muestran que los aprendices todavía se encuentran desarrollando su competencia pragmalingüística, es decir, no cuentan con una variedad tan amplia de recursos lingüísticos para llevar a cabo peticiones en su lengua meta.

PALABRAS CLAVE: actos de habla, solicitudes, inglés, sociopragmática, pragmalingüística.

ABSTRACT: Requests are speech acts that are part of everyday interactions. A request takes place when a speaker produces a message in order to have the listener do an action that benefits the speaker (Blum-Kulka and Olshtain, 1984) and they can be direct (*'Give me a glass of water'*) or indirect (*'I am thirsty'*). Since requests are considered face-threatening speech acts (Brown and Levinson, 1987), it is tended to use strategies to mitigate their illocutive force. The objective of this article is to describe the pragmalinguistic resources (substrategies and internal mitigators) used by Mexican students of English, at the B1 level to request, in English, in different contexts related to the following contextual variables: social power, social distance and level of intensity of requests. To collect the corpus of

Estefany Eliana Justo Hernández

estefanyjh71@gmail.com

Universidad de Guadalajara, México

ORCID: 0000-0002-1436-7917

Recibido: 30/11/2022

Aceptado: 16/04/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

this research, online questionnaires were applied to English learners, on the Google Forms platform, with situations to elicit requests in English. The results show that the learners are still developing their pragmalinguistic competence; that is, they do not have a wide variety of linguistic resources to request in their target language.

KEYWORDS: speech acts, requests, English, sociopragmatics, pragmalinguistics.

1. Introducción

El aprendizaje del inglés ha adquirido una importancia significativa en el contexto globalizado actual. En México, el interés por el dominio del inglés ha crecido exponencialmente debido a su relevancia en ámbitos laborales, educativos y sociales.

Las diferentes formas de aprender inglés dependen de las necesidades u objetivos de cada aprendiz, entre las más comunes se encuentran el uso de aplicaciones digitales y cursos en línea o presenciales. Algo común en los cursos de enseñanza es que se centran en impartir conocimientos sobre reglas gramaticales y vocabulario que los alumnos puedan utilizar en su vida diaria, con el fin de desenvolverse en diversas situaciones socioculturales.

Sin embargo, en muchas ocasiones, la competencia pragmática se descuida en el proceso de enseñanza. La competencia pragmática es importante porque brinda a los hablantes la capacidad de determinar qué tan apropiada es una producción lingüística en determinado contexto (Kasper 1997). Asimismo, les permite llevar a cabo producciones lingüísticas llamadas actos de habla como disculpas, cumplidos, felicitaciones, rechazos o solicitudes.

Los actos de habla fueron propuestos por Austin (1962) quien estableció que podemos realizar acciones mediante enunciados. Un acto de habla de gran relevancia son las solicitudes, enunciados que producimos con mucha frecuencia en la vida

cotidiana. En el campo del aprendizaje de lenguas las solicitudes han sido ampliamente estudiadas (Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Cohen y Shively, 2007; Orozco, 2009; Flores Salgado, 2011; Lenchuk y Ahmed, 2019).

El interés por éstas radica en que al solicitar, los hablantes de cada lengua elegirán unas estrategias sobre otras, de acuerdo con las limitaciones, normas sociales y patrones lingüísticos de cada cultura (Blum-Kulka y Olshtain, 1984). En este artículo se busca describir los recursos pragmalingüísticos: subestrategias y modificadores internos usados por aprendices mexicanos de inglés para solicitar con respecto a las siguientes variables contextuales: poder social de los hablantes, distancia social entre los hablantes, nivel de intensidad o de imposición de la solicitud.

2. Marco teórico

2.1 Competencia pragmática

Dentro del ámbito de aprendizaje de lenguas, hay un concepto que resulta fundamental como punto de partida, nos referimos a la competencia lingüística.

Este término es definido por Hymes (1972, p. 54) como el conocimiento tácito que los hablantes tienen sobre una lengua. Asimismo, se considera que la competencia lingüística les permite producir un número ilimitado de oraciones, a partir de un número finito de elementos (Habermas, 1970,

p. 360-361). De la misma forma, junto con la competencia lingüística, los hablantes poseen competencia pragmática, es necesario aclarar que ambas son diferentes y una no reemplaza a la otra.

La competencia pragmática se refiere al conocimiento para determinar qué tan apropiada es una producción lingüística en un contexto social particular (Canale y Swain, 1980; Kasper, 1997). Es dicha competencia la que permite a los hablantes participar en conversaciones, producir distintos tipos de discursos o llevar a cabo actos de habla (Kasper y Rose, 2001, p. 1). En el estudio de la competencia pragmática se pueden distinguir dos tipos de competencia: sociopragmática y pragmalingüística.

2.1.1 Competencia sociopragmática

La competencia sociopragmática es definida por Trosborg (1995, p. 11) como la capacidad de distinguir si un acto de habla ya sea una promesa, una disculpa o una solicitud, se considera adecuado en una situación determinada. La competencia sociopragmática no se considera específica de la lengua, sino de la cultura (Infantidou y Scheneider, 2020, p. 3).

De esta forma, podemos decir que no basta conocer las reglas lingüísticas y gramaticales, es necesario también conocer las normas sociales y culturales porque son éstas las que determinarán si una producción lingüística se considera más o menos apropiada. Brown y Levinson (1987, p. 244) sustentan que los hablantes emplean su competencia sociopragmática cuando adaptan sus producciones tomando en cuenta las siguientes variables contextuales:

poder social, distancia social y nivel de imposición de un acto de habla.

El poder social se refiere al estatus del hablante con referencia al oyente (Usó-Juan y Martínez-Flor, 2008, p. 253). Un ejemplo son las relaciones jefe - empleado, profesor - estudiante o empleado - empleado. La distancia social implica el grado de familiaridad o cercanía entre los interlocutores (Trosborg, 1995, p. 148) independientemente del estatus social que tengan. De acuerdo con el grado de cercanía, los hablantes pueden considerarse amigos, conocidos o desconocidos. Finalmente, el nivel de imposición se relaciona con el tipo de exigencia por parte del hablante en cuanto a bienes o servicios por parte del oyente (Félix-Brasdefer, 2008, p. 17), por ejemplo, pedir un lápiz no tiene tanta imposición con pedir prestado un bien material más costoso como un automóvil o una casa.

2.1.2 Competencia pragmalingüística

A diferencia de la competencia sociopragmática que incluye aspectos sociales y culturales, Infantidou y Scheneider (2020, p. 3) explican que la competencia pragmalingüística es la capacidad de utilizar recursos lingüísticos específicos de cada lengua (como intensificadores, mitigadores sintácticos y léxicos, estrategias de franqueza o sinceridad) para llevar a cabo un acto comunicativo.

Las diferencias culturales que se encuentran en cada lengua dan como resultado que las formas lingüísticas que se prefieran para realizar actos de habla sean distintas. Un ejemplo de ello se puede ver en actos como disculpas, Spencer-Oatey (2008, p. 43) menciona que en algunas

culturas los hablantes prefieren disculparse brindando explicaciones a las partes ofendidas, mientras que en otras basta asumir la parte de culpa correspondiente.

Pese a que la competencia sociopragmática y la pragmalingüística son distintas, ambas interactúan y están presentes en producciones realizadas por los hablantes y son fundamentales para que los aprendices de una lengua se comuniquen de manera apropiada (Tateyama, 2009, p. 134). Lo anterior porque ambos tipos de competencia les permiten interactuar con los hablantes de la lengua meta de forma que no existan malentendidos en la comunicación.

2.2 Solicitudes

Una solicitud o petición se define como un acto donde un hablante le pide a su interlocutor que realice una acción en beneficio del mismo (Schauer, 2019, p. 21).

Las peticiones son un acto de habla que se ha estudiado tanto con hablantes nativos como con estudiantes de segundas lenguas y lenguas extranjeras. El interés hacia la producción de solicitudes se basa en que éstas requieren el uso de la competencia sociopragmática, para adecuar la producción con base en poder social, distancia social y nivel de imposición, así como el uso de la competencia pragmalingüística para seleccionar las estrategias, subestrategias y modificadores para cada solicitud.

Dentro de las investigaciones de solicitudes con hablantes nativos, se encuentra un estudio realizado en México a cargo de Orozco (2009), el cual buscaba identificar los factores que propician el uso de la perífrasis verbal con el verbo *poder* en solicitudes producidas por 36 hablantes nativos

de español en su variante mexicana. La recolección de datos se hizo mediante un cuestionario oral con característica de juego de rol, donde cada participante asumía su propio rol social, es decir, no tenían que representar un rol distinto. El cuestionario tomaba en consideración las siguientes variables: poder y distancia social, tipo de petición y características de los participantes (edad, sexo y escolaridad).

Los resultados de Orozco (2009) mostraron que en las perífrasis con poder los tiempos verbales más frecuentes son el presente y el pospretérito en indicativo, y su uso más frecuente corresponde a situaciones de relaciones asimétricas y distantes. Respecto a las características de los participantes, las mujeres, los hablantes jóvenes y los hablantes de baja escolaridad son quienes recurren más a dicha perífrasis.

Por otra parte, una investigación sobre solicitudes producidas por estudiantes de inglés como lengua extranjera se realizó en Estados Unidos, por Cohen y Shively en 2007. El objetivo era observar el desempeño de 67 aprendices de español y 19 aprendices de francés antes y después de estudiar un semestre en un país donde se hablaba su lengua meta. Se pretendía observar también si su producción de actos de habla se veía influenciada al recibir una instrucción basada en estrategias. Con el fin de comparar la producción de hablantes nativos y no nativos, el estudio incluyó también hablantes nativos de francés y español.

Los participantes fueron divididos en dos grupos, uno experimental y otro de control. El grupo experimental recibió instrucción pragmática, para llevar a cabo actos de habla, mediante una guía de estrategias

para el aprendizaje de idiomas y culturas, y un curso de introducción a dicha guía. El grupo de control, en cambio, no recibió ninguna instrucción especial durante su estancia en el país extranjero.

La recolección de datos se llevó a cabo antes de que los estudiantes visitaran el país extranjero y poco antes de que su estancia terminara. El instrumento empleado consistió en pruebas de finalización del discurso. En cada prueba se incluían situaciones con solicitudes y tres variables: poder social, distancia social y grado de intensidad.

De acuerdo con sus resultados, Cohen y Shively (2007, p. 202) plantean que si bien la estancia en el país de la lengua meta sí tuvo un impacto significativo en el desempeño de los estudiantes, la instrucción pragmática al grupo experimental no reflejó una diferencia notable comparada con el grupo de control. Otro resultado que vale la pena mencionar es que, a pesar de la estancia en el país extranjero, los aprendices no lograron un desempeño igual al de los nativos. Por ejemplo, los nativos usaron más condiciones preparatorias en las solicitudes que los estudiantes.

Otra investigación en México con estudiantes de inglés fue llevada a cabo por Flores Salgado (2011), su objetivo era comparar las solicitudes y disculpas realizadas por aprendices mexicanos de inglés como lengua extranjera, también se buscaba observar el desarrollo pragmático de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

La población del estudio se conformó por 36 hablantes nativos de español, 12 hablantes nativos de inglés y 36 hablantes nativos de español estudiantes de inglés; de niveles básico, intermedio y avanzado. Para la recolección de datos el instrumen-

to empleado fue una modificación de la tarea de producción oral de dibujos animados. En cada dibujo se les presentaba una situación a los participantes. Dicha situación estaba acompañada de una breve explicación del contexto comunicativo de los interlocutores; su estatus social y su nivel de cercanía.

En los resultados se observó el uso de nueve subestrategias para realizar las solicitudes, las cuales se clasificaron en tres categorías: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas.

El nivel de inglés de los aprendices tuvo influencia en su selección de estrategias. Los estudiantes de nivel básico prefirieron más estrategias directas que los de nivel intermedio o avanzado. De igual manera, se observó que los estudiantes avanzados tienen un desempeño diferente al de los hablantes nativos, por ejemplo, los estudiantes usaron estrategias convencionalmente indirectas con menos frecuencia que los hablantes nativos de inglés.

2.3 Estructura de solicitudes

Dentro de una solicitud se pueden distinguir tres partes fundamentales (Blum-Kulka (1984), un término de dirección, un núcleo o acto principal y adjuntos. De acuerdo con Brown y Levinson (1987, p. 107), el término de dirección es una estrategia para expresar los puntos en común que el hablante tiene con el oyente. Un término de dirección puede incluir el nombre o apellido del hablante, el rol formal que éste desempeña (jefe, profesor, licenciado) o una palabra que expresa la relación con el mismo, por ejemplo: amigo.

El núcleo hace referencia al elemento mínimamente necesario para expresar la

fuerza ilocutiva de las peticiones (Usó-Juan y Martínez-Flor, 2008, p. 350; Toledo Vega y Toledo Azócar, 2014, p. 54). Los adjuntos, por su parte, son elementos de carácter no obligatorio que se encuentran antes o después del núcleo (Pan, 2012, p. 121), y se utilizan para mitigar o aumentar la intensidad de las peticiones (Safont, 2007, p. 169).

A continuación se ejemplifica una solicitud y se señala las partes que la componen: ‘Oye, (Término de dirección) // ¿me puedes prestar tus apuntes? (Núcleo) // Es que no encuentro los míos.’ (Adjuntos)

Los núcleos de las solicitudes se llevan a cabo mediante estrategias que implican distintos niveles de franqueza. Con base en estos niveles Blum-Kulka y Olshtain (1984, p. 201), clasifican las solicitudes en tres tipos: directas (‘Cierra la ventana’), indirectas (‘¿Puedes cerrar la ventana?’) e indirectas no convencionales (‘Tengo frío’). La diferencia entre cada tipo de solicitudes radica en la

intención ilocutiva (Toledo Vega y Toledo Azócar, 2014, p. 53), por ejemplo, las solicitudes indirectas no convencionales dan pistas sobre el objeto o la acción deseada, mientras que las solicitudes directas son neutras y expresan abiertamente lo que se desea conseguir (Bertomeu, 2019, p. 144).

Dentro de las estrategias, que se componen por las tres partes antes mencionadas de las solicitudes, se observa también el uso de subestrategias. Estas últimas dependerán de los recursos lingüísticos con los que cuente cada lengua, ejemplo de ellos son fórmulas de disponibilidad, imperativos o fórmulas de sugerencias. Para el objetivo de este artículo, tomando en cuenta el contexto sociocultural de los participantes, resulta especialmente conveniente la taxonomía propuesta por Flores Salgado (2011) utilizada en estudios sobre solicitudes producidas por estudiantes mexicanos de inglés, presentada en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategias y subestrategias para solicitudes propuestas por Flores Salgado (2011, pp. 247-249).

Estrategia	Subestrategia	Ejemplo
Directas	Imperativos	‘Préstame tu celular.’
	Expresión de obligación	‘Tienes que prestarme tu computadora.’
	Performativos	‘Le pido que me dé unos días más para entregar el trabajo.’
	Expresiones de deseo	‘Quisiera pedirle un día más para enviarle mi reporte.’
	Expresiones de necesidad	‘Necesito que me prestes un libro.’
Indirectas	Fórmulas de habilidad	‘¿Me puedes prestar tu laptop?’
	Fórmulas de disponibilidad	‘¿Me daría un día más para entregarle el proyecto?’
	Fórmulas de sugerencia	‘¿Y si aplaza la entrega del proyecto un día más?’
Indirectas no convencionales	Pistas	‘Mi computadora no sirve y tengo que entregar un trabajo mañana.’

Las estrategias y subestrategias que se empleen en una solicitud dependerán de diversos factores contextuales, dentro de los que Brown y Levinson (1987) destacan:

- El poder social, es decir estatus social de los interlocutores y la simetría o asimetría de su relación. Por ejemplo, la relación puede ser jefe - empleado, profesor - alumno o alumno - alumno.
- La distancia social se refiere a qué tan cercanos son los hablantes en términos de relación interpersonal ya que la distancia será menor si se trata de una relación amistosa, o será mayor si se trata de una relación entre conocidos.
- El nivel de intensidad de la solicitud toma en cuenta el objeto o la acción que se pide, debido a que solicitar una gran cantidad de dinero no se puede comparar con pedir prestado un lápiz o algún objeto similar.

La importancia de los factores contextuales anteriores radica en que se espera que los aprendices de inglés cuenten con competencia sociopragmática (Trosborg, 1995, p. 11), es decir, que tengan la capacidad de adecuar sus solicitudes con respecto a variables contextuales. También se espera que los estudiantes hayan desarrollado su competencia pragmalingüística (Infantidou y Scheneider, 2020, p. 3), que hace referencia a la capacidad de utilizar diversos recursos lingüísticos para llevar a cabo producciones en la lengua meta.

2.4 Modificadores de solicitudes

A menudo las solicitudes pueden poner en riesgo la imagen social de los interlocuto-

res (Brown y Levinson, 1987), por tal motivo los hablantes tienden a utilizar diversos recursos lingüísticos con el fin de mitigar o suavizar el impacto de la petición. Estos recursos, que se denominan modificadores internos y externos y se ejemplifican en la Tabla 2, no ejercen influencia sobre la proposición semántica ni sobre el nivel de franqueza expresado en el núcleo de la solicitud (Blum-Kulka y Olshtain, 1984, p. 201).

Los modificadores internos se encontrarán dentro del núcleo e incluyen la perspectiva; es decir si la solicitud se dirige hacia el hablante (*¿Puedo abrir la ventana?*), hacia el oyente (*¿Puedes abrir la ventana?*), hacia ambos (*¿Podemos abrir la puerta?*) o es impersonal (*¿Se puede abrir la ventana?*).

Los mitigadores sintácticos y léxicos también forman parte de la modificación interna (Toledo Vega y Toledo Azocar, 2014, p. 56). Algunos tipos de ellos son: cláusulas condicionales, tiempos y modos verbales, así como expresiones de cortesía, marcadores interpersonales o degradadores.

Los modificadores de tipo externo, en cambio, se presentarán antes o después del núcleo de la solicitud (Schauer, 2019, p. 26). Éstos se dividen en alertadores y movimiento de apoyo. A su vez, dentro de éstas dos categorías se encuentran recursos más específicos como uso de apodos, términos de cariño, llamadas de atención, preparadores y explicaciones.

Tabla 2. Modificadores internos y externos de solicitudes, tomados de Flores Salgado (2011), con algunas modificaciones.

Modificadores de solicitudes		
Internos	Perspectiva	Orientada al hablante: ‘¿Puedo apagar el aire?’ Orientada al oyente: ‘Cierra la ventana, por favor’. Orientada al hablante y oyente: ‘¿Está bien si prendemos el aire?’ Impersonal: ‘¿Se podría aplazar la junta?’
	Mitigadores sintácticos	Interrogativas: ‘¿Me puede prestar su celular?’ Negación: ‘¿No hay problema si cierro la ventana?’ Preguntas etiqueta: ‘Préstame tu celular, ¿no?’ Modo subjuntivo: ‘Es necesario que use tu computadora’. Cláusula condicional: ‘Si pudieras cerrar la ventana te lo agradecería’ Oraciones en pretérito: ‘Quería pedirte que me prestes tus notas’. Modales: ‘¿Podría pedirte prestados tus apuntes?’
	Frases y mitigadores léxicos	Marcadores de cortesía: ‘Por favor’. Subjetivadores: ‘Creo que tus apuntes me servirían mucho’. Degradadores: ‘¿Sería posible entregarle el proyecto mañana?’ Atenuantes: ‘¿Me dejas hacer una llamadita de tu celular?’ Marcadores interpersonales: ‘¿Puedo tomar prestado tu libro, ¿verdad?’
Externos	Alertadores	Título/rol: ‘Maestro’, ‘doctor’, ‘vecino’ Apellido: ‘López’, ‘Sánchez’ Nombre: ‘Carlos’, ‘María’ Apodos o diminutivos: ‘Mari’, ‘profe’ Términos de cariño: ‘Amigo’, ‘hermano’ Llamadas de atención: ‘Oye’, ‘disculpa’
	Movimientos de apoyo	Preparadores: ‘Me gustaría preguntarle algo’. Conseguir un compromiso previo: ‘Quisiera pedirte un favor’. Explicaciones: ‘Mi computadora se descompuso, ¿puedo usar la tuya?’ Desarmadores: ‘Veo que no estás usando tu celular, ¿me lo prestas?’ Promesas: ‘Deme un día más y le entregaré el mejor trabajo’. Minimización de costos: ‘¿Puedo usar tu laptop? Sólo si ya acabaste tu tarea.’

Como se mencionó anteriormente, el presente estudio se enfoca en solicitudes porque son un acto de habla donde se ven reflejadas las subestrategias y modificadores léxicos y sintácticos que los hablantes de una lengua conocen. Por tal motivo, este artículo tiene como finalidad responder a la interrogante: ¿Cuáles son las subestrategias y los modificadores internos que los aprendices de inglés como lengua extranjera utilizan al solicitar en situaciones con distintas variables contextuales (poder social, distancia social y nivel de imposición)?

El objetivo del estudio es analizar el tipo de subestrategias y modificadores internos empleados de acuerdo con las diversas variables contextuales. Nuestra hipótesis sugiere que los estudiantes utilizarán el mismo tipo de subestrategias indirectas y los mismos tipos de modificadores internos: sintácticos y léxicos para sus solicitudes, sin tomar en cuenta las variables contextuales.

3. Metodología

A continuación, se presenta una descripción de la población y los instrumentos a los que se recurrió para obtener los resultados que serán analizados en esta investigación de tipo cualitativa y cuasi experimental.

3.1 Participantes

La población seleccionada para este estudio estuvo compuesta por 10 participantes mexicanos, hablantes nativos español en su variante mexicana, de entre 14 y 15 años. Todos ellos estudiantes de inglés en una escuela particular de idiomas del es-

tado de Jalisco. Al momento de aplicar el instrumento, los estudiantes asistían a un curso de nivel B1¹, con una duración de dos meses y 40 horas de instrucción. Cabe aclarar que para fines de esta investigación no se tomaron en cuenta variables como género, nivel educativo, conocimiento de otras lenguas, haber vivido o visitado países angloparlantes o contar con certificaciones oficiales de inglés.

3.2 Instrumentos y aplicación

Un semestre antes de la presente investigación se llevó a cabo un estudio piloto, cuya población se conformó de 13 hablantes mexicanos de español como lengua materna, estudiantes de nivel universitario. En el pilotaje, los instrumentos utilizados fueron pruebas de finalización del discurso: 4 solicitudes en inglés y 4 solicitudes en español. En ambos idiomas las pruebas tomaban en cuenta las siguientes variables: poder social, distancia social y nivel de intensidad del acto de habla. Los participantes respondieron de forma escrita las pruebas en la plataforma Google Forms, la mitad de los estudiantes realizó las pruebas en inglés y la otra mitad en español.

Los resultados mostraron que en las solicitudes en inglés y en español los aprendices recurren en mayor medida a las estrategias indirectas. En cuanto a las subestrategias observadas, las más frecuentes fueron el uso de los modales *can/could* en inglés y *podría/puede/puedes* en español.

La recolección de los datos analizados en este artículo se realizó mediante 3 prue-

¹ Con respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

bas de finalización del discurso escritas en inglés. En éstas se les presenta a los participantes una situación detallada y se les pide que respondan de forma oral o escrita lo que dirían en tal situación (Gass y Selinker, 2008, p. 84). El instrumento se diseñó tomando en cuenta el entorno sociocultural de los estudiantes, es decir, no están basadas en estudios anteriores, y cada una contenía las siguientes variables contextuales: poder social P (igual = o menor -), distancia social D (menor - o mayor +) e intensidad del acto de habla I (menor - o mayor +). Las pruebas de finalización del discurso fueron respondidas de manera escrita por los participantes mediante la plataforma Google Forms. El siguiente es un ejemplo de cómo se presentó cada prueba a los participantes:

S1-EN²: You and a friend are watching a movie in her living room. You start to feel cold and ask your friend to turn off the air conditioning. What are the exact words that you would say to your friend?

3.3 Procedimiento de análisis

Mediante los instrumentos utilizados en esta investigación se obtuvieron un total de 30 solicitudes. El primer paso consistió en dividir las peticiones siguiendo la categorización de Blum-Kulka y Olshtain (1984): término de dirección, acto principal o núcleo y adjuntos. El siguiente paso fue etiquetar los núcleos de solicitudes en estrategias directas, indirectas e indirectas no convencionales. Posteriormente, con base

² Situación 1, inglés.

en la taxonomía de Flores Salgado (2011), se identificaron las subestrategias con el fin de establecer cuáles eran los adjuntos y los términos de dirección, y así poder clasificarlos en modificadores internos o externos. Finalmente, se observó y analizó el uso de los recursos contenidos en cada parte de la solicitud con respecto a las variables contextuales poder social, distancia social y nivel de intensidad.

Como se mencionó anteriormente, una de las variables en las pruebas de finalización fue el poder social. Las situaciones donde el poder social es igual incluyen relaciones simétricas, es decir, independientemente de la cercanía de los hablantes ambos se encuentran en el mismo estatus de poder social (amigo – amigo, vecino – vecino). Contrariamente, la situación de mayor poder social se trata de una interacción asimétrica donde el interlocutor tiene un estatus social superior al del hablante (jefe – empleado).

Respecto a la variable de distancia social, ésta podía ser menor representando interacciones donde el hablante y el interlocutor tienen una relación cercana (hablante – amigo) sin tomar en cuenta su estatus social. Por otra parte, las relaciones donde la distancia social es mayor se tratan de interacciones donde la relación del hablante y su interlocutor es distante (hablante – jefe, hablante – conocido), esto sin tomar en cuenta el estatus social que ambos puedan tener.

Finalmente, también se contó con situaciones de menor intensidad en la solicitud, lo que se traduce en que el objeto o la acción que se pide no representa un gran costo o esfuerzo para el oyente (pedir

que se apague el aire acondicionado, pedir prestado el celular para hacer una llamada). Por otra parte, la intensidad mayor se observa en las solicitudes donde lo que se pide implica un costo o esfuerzo superior para el oyente (pedir más tiempo para entregar un proyecto).

No se tomaron en cuenta errores gramaticales u ortográficos, debido a que eso implica otro tipo de análisis que va más allá de los alcances de esta investigación.

4. Resultados

En la Tabla 3 pueden observarse las ocurrencias y los porcentajes de las subestrategias y los modificadores internos observados en las 30 solicitudes. De manera general, se

puede mencionar que las fórmulas de habilidad tienen mayor preferencia en las tres solicitudes, dejando en segundo lugar a las fórmulas de disponibilidad.

En cuanto a los modificadores internos, la variedad de éstos es mayor en la solicitud 2, con un total de 7 tipos distintos: perspectiva orientada al oyente, interrogativas, cláusulas condicionales, modales, marcadores de cortesía, subjetivadores y atenuantes.

Resulta conveniente discutir los hallazgos de cada solicitud en particular con el fin de analizar más a fondo la relación entre el poder social, la distancia social y el nivel de intensidad y las subestrategias y modificadores empleados en tales situaciones.

Tabla 3. Porcentajes y ocurrencias de las subestrategias y modificadores internos empleados en cada solicitud.

Tipo de subestrategias	Solicitud 1	Solicitud 2	Solicitud 3
Fórmulas de habilidad	90% (n=9)	60% (n=6)	100% (n=10)
Fórmulas de disponibilidad	10% (n=1)	40% (n=4)	0% (n=0)
Modificadores internos	Solicitud 1	Solicitud 2	Solicitud 3
Perspectiva orientada al hablante	10% (n=1)	0% (n=0)	60% (n=6)
Perspectiva orientada al oyente	90 % (n=9)	100% (n=10)	40% (n=4)
Interrogativas	100% (n=10)	100% (n=10)	100% (n=10)
Cláusulas condicionales	10% (n=1)	10% (n=1)	0% (n=0)
Modales	90% (n=9)	100% (n=10)	100% (n=10)
Marcadores de cortesía	70% (n=7)	30% (n=3)	40% (n=4)
Subjetivadores	0% (n=0)	10% (n=1)	0% (n=0)
Atenuantes	0% (n=0)	10% (n=1)	10% (n=1)

4.1 Subestrategias en solicitud 1

La primera prueba de finalización del discurso se presentó como una situación donde los hablantes debían pedir a un amigo que apagara el aire acondicionado, las variables en esta situación fueron las siguientes: P=, D-, I-.

Las solicitudes para esta situación incluyeron estrategias indirectas. A su vez, las subestrategias empleadas (Tabla 3) consistieron en: fórmulas de habilidad 90% ($n=9$) y fórmulas de disponibilidad 10% ($n=1$). En las fórmulas de habilidad se cuestiona la capacidad del hablante o del oyente para realizar la solicitud (1). Para realizarlas los aprendices hicieron uso de los modales *can* y *could*.

(1) 'Can you turn off the air conditioning?' (S1-S5)³

El modal *can* puede considerarse menos cortés que el modal *could*, por tal motivo este resultado puede ser un reflejo de que en situaciones simétricas que representan poder social igual, menor distancia y menor intensidad, los participantes prefieren solicitudes menos corteses.

Las fórmulas de disponibilidad toman en cuenta las condiciones del hablante o del oyente que permiten se lleve a cabo la solicitud, por ejemplo, preguntando si está bien realizar una acción, como se ve a continuación:

(2) 'Is it ok if I turn off the air conditioning?' (S1-S6)

No se observaron otros ejemplos de fórmulas de disponibilidad, por lo que la

³ Situation 1, speaker 5.

variedad total de subestrategias en la solicitud 1 evidencia que los aprendices prefieren recurrir al mismo tipo de interrogantes sobre las que tienen dominio.

4.2 Modificadores internos solicitud 1

El primer modificador interno analizado fue la perspectiva, es decir a quién se dirige la solicitud. La dirección de la solicitud puede incluir sólo al oyente, al hablante, a ambos o puede ser impersonal. En la solicitud 1, predominó la orientación hacia el oyente 90% ($n=9$), seguida de la perspectiva hacia el hablante 10% ($n=1$). De esta forma, podemos decir que los aprendices tienden a dirigir las solicitudes hacia sus interlocutores cuando se trata de relaciones de poder simétricas, con menos distancia social y menos intensidad en los actos de habla.

Los siguientes modificadores analizados fueron los mitigadores sintácticos (Tabla 3). Todos los núcleos de las peticiones se realizaron mediante oraciones interrogativas 100% ($n=10$), la mayoría siguiendo la estructura *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (3), otros ejemplos contenían una sintaxis diferente. No obstante, no se considera que el marcador de cortesía *please*, dentro del núcleo en el ejemplo 4 modifique la fuerza ilocutiva de la petición.

(3) 'Could you turn off the air conditioning? Please' (S1-S1)

(4) 'Can you please turn off the air conditioning?' (S1-S2)

Otro recurso sintáctico que se observó en estas solicitudes fue el uso del condicional *if* 10% ($n=1$), en un ejemplo de

fórmula de disponibilidad (anteriormente presentado (2).

Un siguiente ejemplo de modificación interna son los mitigadores léxicos, más específicamente marcadores de cortesía como la palabra *please*. En casi todas las peticiones 70% ($n=7$) se encuentra tal marcador de cortesía. Esto quiere decir que a pesar de la cercanía y la poca intensidad del acto de habla, los aprendices prefieren atenuar la solicitud mediante expresiones cordiales.

En la mayoría de los ejemplos el marcador de cortesía se presentó al final de la petición. Sólo un hablante utilizó la palabra en medio del núcleo de la solicitud (4). A pesar de la posición no convencional de *please* el marcador se considera modificador y no parte del acto principal.

4.3 Subestrategias en solicitud 2

La segunda solicitud implicaba que los participantes en el rol de empleados le pidieran a un jefe tiempo extra para finalizar un proyecto. Las variables involucradas se presentan a continuación, P+, D+, I+.

Las estrategias indirectas fueron las únicas observadas. En cuanto a las subestrategias, las fórmulas de habilidad son las más recurrentes 60% ($n=6$), y en menor medida se encuentran las fórmulas de disponibilidad 40% ($n=4$). Al igual que en la solicitud 1, las fórmulas de habilidad de la segunda petición incluían el uso predominante de *can* sobre el modal *could*, a pesar de que esta última situación implicaba una relación asimétrica entre los interlocutores, así como más distancia social e intensidad en el acto.

No obstante, una diferencia con respecto a la primera solicitud es que en la

solicitud 2 las fórmulas de disponibilidad se realizaron mediante otros modales (ejemplos 5 y 6), lo que significa que los aprendices sí conocen otras formas de expresar disponibilidad, pero probablemente no tengan total dominio sobre las mismas.

(5) *'Boss, I've been having some problems doind the project, would you be able to give me one day more to finish it?'* (S2-S1)

(6) *'Will you please give another day to deliiver it? I was very busy'* (S2-S4)

4.4 Modificadores internos en solicitud 2

Una vez más la perspectiva fue el primer modificador interno analizado (Tabla 3). No hubo variedad en el uso de orientación de la solicitud, todas 100% ($n=10$) estuvieron orientadas hacia el oyente. Se observa entonces que, en las situaciones donde las tres variables tienen un nivel mayor, los aprendices optan por no incluirse en las peticiones, dejando así en sus oyentes la responsabilidad de llevar a cabo la acción deseada.

De los mitigadores sintácticos que pueden emplearse al solicitar, los participantes recurrieron únicamente a las oraciones interrogativas 100% ($n=10$). Los núcleos de las solicitudes con fórmulas de habilidad tuvieron dos patrones sintácticos: *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (7) y *modal + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (8). Es necesario recordar que los errores gramaticales quedan fuera del análisis de este artículo, por lo tanto, el posible error gramatical de la falta de objeto indirecto en el ejemplo 7 no será discutido.

(7) *'Hey boss, can you give just one day more to present my project please?'* (S2-S3)

(8) *'Can you give me one more day to finish the project?'* (S2-S3)

Las fórmulas de disponibilidad se llevaron a cabo mediante interrogativas con *would* and *will*, siguiendo dos estructuras: *Modal + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* y *Modal + sujeto + marcador de cortesía + verbo + objeto directo*. Pero también se realizaron mediante cláusulas condicionales de la siguiente forma: *condicional + sujeto + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (9) y *condicional + sujeto + modal + verbo + objeto indirecto + objeto directo* (10).

(9) *'Hi boss, so I need to tell you something about the project I didn't finish so I need you to ask if you gave me and extra day to present it, please.'* (S2-S2)

(10) *'hello boss I've already almost ready what you asked me I wanted to ask you if you would give me one more day please'* (S2-S8)

Hubo más variedad de frases y mitigadores léxicos en la solicitud 2 con respecto a la primera. Estos recursos fueron marcadores de cortesía 30% ($n=3$), subjetivadores 10% ($n=10$) y atenuantes 10% ($n=1$).

El primer recurso mencionado fue *please*, en tres de sus cuatro ocurrencias se posicionan al final de la petición, y sólo en una se posicionó dentro del núcleo del acto. No está de más recordar que, aunque *please* se encuentre dentro del núcleo, no cambia ni modifica la fuerza ilocutiva del mismo. Las pocas ocurrencias de *please* nos dicen que los participantes prefieren no recurrir

a marcadores de cortesía para suavizar el impacto y, así, reducir el poder y la distancia social de la solicitud 2.

Los subjetivadores son otro tipo de modificación interna. Éstos expresan creencias que el hablante o el oyente pueden tener acerca de la petición o de su resultado. Por ejemplo, a continuación se enlista una solicitud donde el hablante considera posible que el oyente estará satisfecho con el resultado de la petición y por tal motivo accederá a realizarla.

(11) *'Hi boss, I'm doing the project and I think you will love it but I need more time. Can you give me some extra day?'* (S2-S7)

Los atenuantes son recursos que intentan minimizar el costo que la solicitud podría representar para el hablante. Ejemplo de ello fue el uso del adverbio *just* empleado en el ejemplo 7, donde el hablante intenta minimizar el tiempo extra que está pidiendo.

4.5 Subestrategias en solicitud 3

La situación en la tercera prueba de finalización involucraba las siguientes variables P=, D+ e I-, y consistió en que los participantes pidieran prestado un celular a un vecino a quien conocían poco.

Las estrategias indirectas fueron las únicas registradas en estas solicitudes. A su vez, las subestrategias (Tabla 3) sólo incluyeron fórmulas de habilidad 100% ($n=10$) (12). Como sucedió en situaciones anteriores, *can* fue el modal más utilizado, seguido por *could* and *may*.

(12) *'May I use your phone?'* (S3-S5)

4.6 Modificadores internos en solicitud 3

El primero de los modificadores internos (Tabla 3) etiquetado como perspectiva tuvo dos tipos de orientación: hacia el hablante 60% ($n=6$) seguida por orientación hacia el oyente 40% ($n=4$). En esta situación donde el poder social es igual, la distancia es mayor y la intensidad menor los participantes prefirieron enfocar la solicitud en una acción que podían realizar ellos mismos si el oyente así lo aceptaba.

Un segundo tipo de modificación interna observada fue la mitigación sintáctica. En su totalidad las solicitudes se realizaron mediante oraciones interrogativas con las estructuras sintácticas *modal + sujeto + verbo + objeto indirecto* (12) y con menos frecuencia *modal + sujeto + verbo + objeto directo* (13).

(12) *'hello neighbor can help me what happens is that I am away from home and I need to make a call could I lend your phone to make the call please?'* (S3-S8)

(13) *'May I use your cellphone'* (S3-S5)

El verbo con más ocurrencias en las interrogantes fue *borrow*, seguido por *lend* y finalmente *use*. Lo anterior muestra una variedad de recursos por parte de los aprendices para solicitar el préstamo de un objeto. Es interesante señalar que en algunos casos, los aprendices utilizaron *borrow* donde debían usar *lend*. Sin embargo, este tipo de errores no se analizan en el presente artículo.

Los siguientes modificadores internos analizados fueron frases y mitigadores léxicos como marcadores de cortesía 40%

($n=4$) y atenuantes 10% ($n=1$). El marcador de cortesía *please* sólo tuvo 3 ocurrencias, al final de cada petición. Los atenuantes son un tipo de frase que pretende minimizar la intensidad del acto de habla e intentan aclarar que el oyente no se vería afectado al aceptar la solicitud. Los atenuantes en la solicitud 3 se llevaron a cabo usando dos estrategias, la primera fue el uso de los adverbios *very* y *quickly* (14). Una estrategia más fue el sintagma nominal *couple of minutes* en el ejemplo 15.

(14) *'Can you lend me your phone to make a very quickly phone call?'* (S3-S6)

(15) *'Hi, I don't have battery on my phone and I need to make a very important call so can I borrow your phone a couple of minutes?'* (S3-S6)

5. Discusión

El objetivo de este artículo consiste en dar respuesta a la interrogante de cuáles son las subestrategias y modificadores internos empleados por aprendices de inglés para solicitar en distintas situaciones. Los resultados obtenidos muestran que los aprendices están en una etapa en la que siguen desarrollando su competencia pragmatolingüística y el dominio de un amplio rango de recursos lingüísticos para solicitar. Sin embargo, conviene aclarar uno a uno los aspectos relevantes en este artículo.

El primer aspecto que vale la pena mencionar son las estrategias y subestrategias. Las estrategias directas no tuvieron el primer lugar de frecuencia en ningún contexto, esto puede deberse a que los aprendices no acostumbran a ser muy francos o explícitos en sus peticiones, o al

menos prefieren no serlo en las situaciones presentadas.

Las estrategias indirectas fueron las preferidas en todas las solicitudes independientemente de las variables contenidas en cada prueba de finalización, tal resultado es similar al obtenido en otros estudios (Flores Salgado, 2011, Lenchuck y Ahmed, 2019).

Un segundo punto importante son las subestrategias. Dentro de las subestrategias indirectas más usadas se encuentran las fórmulas de habilidad, que se realizaron con los modales *can*, *could*, (y sólo hubo una ocurrencia con *may*). Nuestros resultados son parcialmente consistentes con los resultados de Orozco (2007, p. 118), donde se explicaba que la perífrasis *poder + infinitivo* es utilizada en relaciones asimétricas y distantes, en las que el solicitante tiene menos poder social que el oyente o su relación consta de mayor distancia social. No obstante, lo observado en este estudio es que los aprendices se apoyan más en las fórmulas de habilidad con los modales *can* y *could* incluso en situaciones donde el poder social es igual y la distancia social es menor.

También es conveniente reconocer que aunque fue limitada a sólo dos tipos (fórmulas de habilidad y fórmulas de disponibilidad) de subestrategias, se hizo uso de diferentes estructuras sintácticas, lo que da indicios de que los aprendices intentan echar mano de otros recursos con los que quizás no están tan familiarizados, pero que sí conocen.

En cuanto a la modificación, no se registraron más que un par de estrategias, como uso de alertadores, explicaciones y atenuantes, lo cual se había observado en

otro estudio sobre solicitudes de Cohen and Shively (2007, p. 202-202) donde los autores reportan que los aprendices de inglés tienden a utilizar menos estrategias de modificación en sus peticiones, comparado con hablantes nativos de inglés.

Respecto a las variables contextuales, podemos rescatar que los estudiantes no parecen tomarlas totalmente en cuenta para elegir las subestrategias del acto principal, pero sí se basan en ellas al momento de elegir los modificadores de sus peticiones.

Como se pudo observar, en las situaciones donde el poder social y la distancia social eran mayores los participantes emplearon mínimo un alertador antes de iniciar su solicitud y también brindaron una o más explicaciones para justificar su petición. Contrariamente, en las situaciones donde su relación interpersonal era de cercanía con el interlocutor los participantes hicieron solicitudes más simples en el sentido de no incluir varios modificadores.

Otra diferencia sobre las variables contextuales es que los marcadores de cortesía fueron especialmente frecuentes en situaciones donde la relación de los participantes era cercana y el poder social igual. En cambio, en las situaciones de distancia y socialmente asimétricas los modificadores internos no incluyeron palabras corteses.

6. Conclusiones

Nuestra investigación tenía como objetivo describir qué subestrategias y tipo de modificadores internos (sintácticos y léxicos) emplean los aprendices de inglés para producir solicitudes en su lengua meta, tomando en

cuenta las variables de poder social, distancia social y nivel de imposición del acto de habla.

El objetivo de este artículo fue alcanzado al observar los dos tipos de subestrategias (fórmulas de habilidad y disponibilidad) y los modificadores sintácticos (interrogativas, cláusulas condicionales, entre otros) y léxicos (palabras de cortesía, y atenuantes por mencionar algunos). Nuestra hipótesis también fue confirmada al observar que los aprendices priorizaron el uso de subestrategias indirectas, más específicamente fórmulas de habilidad, en todas las situaciones.

La falta de instrucción pragmática de manera explícita puede ser una causa de este fenómeno, así como la falta de oportunidades para practicar la producción de solicitudes en el aula de clases de la lengua extranjera. Un resultado esperado fue que las variables contextuales sí ejercen influencia sobre los modificadores

elegidos por los participantes al solicitar; sin embargo, la variedad de las subestrategias empleadas sólo se limitó a dos tipos: fórmulas de habilidad y fórmulas de disponibilidad.

Antes de extrapolar estos resultados con otras poblaciones en distintos contextos, sería oportuno ampliar la población del estudio y probar con instrumentos de naturaleza oral, porque una limitación de las pruebas de finalización del discurso escritas es que no reflejan la forma en que los hablantes realmente producen un acto de habla, aunque sí son útiles para observar las estructuras sintácticas, o recursos léxicos que los hablantes conocen y pueden emplear para realizar una producción.

Sin embargo, los resultados aquí mencionados pueden tomarse como un punto de partida para futuras investigaciones, que incluyan aprendices de inglés en distintos niveles de su formación y distintos actos de habla.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bortomeu Pi, P. (2019). Las peticiones en la conversación coloquial española y alemana: un acercamiento a sus tipos y formas. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 79, 139-160. <https://doi.org/10.5209/clac.65653>
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x>
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. John Benjamins.
- Flores Salgado, E. (2011). *The Pragmatics of Requests and Apologies*. John Benjamins Publishing Company.

- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge. <https://doi.org/10.2307/416225>
- Habermas, J. (1970). Towards a theory of communicative competence. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 13, 360–375.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. P., & J. H., (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Infantidou E., & Schneider K. P. (2020). Pragmatic competence: Development and Impairment. En K. P. S. and E. I. (Eds.), *Developmental and Clinical Pragmatics* (pp. 1–29). De Gruyter Mouton.
- Kasper, G. (1997). *Can Pragmatic Competence be taught?* NetWork, 6, 1–13. http://static.scholrack.com/files/4890/43904/Can_Pragmatic_Competence_Be-Taught.doc
- Kasper, G., & Rose, K. (2001). Pragmatics in language teaching. En G. K. & K. R. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 1–10). Cambridge University Press.
- Lenchuk I. y Ahmed A. (2019). Are the speech acts of EFL learners really direct? The case of requests in the Omani EFL context. *Sage Journals*, 9(1), 1–13.
- Orozco, L. (2009). El empleo de perifrasis con el verbo poder en la realización de peticiones. En UANL-EDICE (Ed.) *La (des)cortésia y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. (pp. 109-207). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Pan, P. C. (2012). Interlanguage requests in institutional e-mail discourse. A study in Hong Kong. En M. E. & H. W. (Eds.), *Interlanguage request modification* (pp. 119-162). John Benjamins.
- Safont Jordà, M. P. (2007). Pragmatic production of third language learners: A focus on request external modification items. En E. A. S. & M. P. S. J. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 167-190). Springer.
- Schauer, Gila A. (2019). *Teaching and learning English in the primary school interlanguage pragmatics in the EFL context*. Springer.
- Spencer-Oatey, H. (2008). *Culturally speaking culture, communication and politeness theory*. Continuum.
- Tateyama, Y. (2009). Requesting in Japanese: The effect of instruction on JFL learners' pragmatic competence. En N. T. (Ed.), *Pragmatic competence* (pp. 129-166). Mouton de Gruyter.
- Toledo Vega, G., & Toledo Azócar, S. (2014). Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera. *Onomazein*, 29(1), 47–63. <https://doi.org/10.7764/onomazein.29.2>
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*. Mouton de Gruyter.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2008). Teaching learners to appropriately mitigate requests. *ELT Journal*, 62(4), 349–357.

Una aproximación a la atenuación en el acto de habla de la invitación en el ámbito académico

An approach to mitigation in the speech act of invitation in academic discourse

RESUMEN: Este artículo se centra en el análisis de diferentes procedimientos lingüísticos de atenuación utilizados por estudiantes universitarios españoles en la formulación de invitaciones en el ámbito académico. El corpus consiste en 211 invitaciones obtenidas mediante un cuestionario escrito. El trabajo tiene un doble objetivo, esto es: describir los procedimientos atenuantes en el acto de invitar, por un lado, y determinar cómo influye la distancia social en la expresión de las invitaciones formales, por otro. El análisis se basa en la propuesta metodológica del grupo ES.POR.ATENUACIÓN (Albelda *et al.*, 2014) que da pautas para una evaluación exhaustiva del contexto e incluye una lista de posibles recursos lingüísticos y no lingüísticos de atenuación. A la hora de validar los resultados se han aplicado las pruebas elaboradas por Villalba (2018). Los resultados generales indican que la atenuación es frecuente en las invitaciones en el ámbito académico, siendo el uso modalizado de los tiempos verbales, la impersonalización y la indirección las estrategias más utilizadas. La relación vivencial, aunque no desempeña el papel determinante en las situaciones de uso elegidas, influye en la emisión del acto estudiado: en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido, se observa una mayor relajación lingüística y una mayor presencia de emisiones directas.

PALABRAS CLAVE: atenuación, acto de habla de la invitación, discurso académico, situación comunicativa.

ABSTRACT: In this article, the linguistic mitigating devices used by Spanish university students in the formulation of invitations in the academic environment are studied. The corpus consists of 211 invitations obtained by means of a written questionnaire. The aim of the study is twofold: to describe the attenuating elements in the speech act of invitation, on the one hand, and to determine the influence of the distance in the expression of formal invitations, on the other. The analysis is based on the methodological proposal of the ES.POR.ATENUACIÓN group (Albelda *et al.*, 2014), which provides guidelines for a thorough evaluation of the context and includes a list of possible linguistic and non-linguistic resources of mitigation. In order

Elena Shorokhova

elena.shorokhova@ujc.es

Universidad Rey Juan Carlos, España

ORCID: 0000-0002-7584-6196

Recibido: 9/12/2022

Aceptado: 20/03/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

to validate the results, the tests developed by Villalba (2018) have been applied. The overall results indicate that attenuation is frequent in academic invitations, with distancing in time introduced by manipulation of expression of tense, impersonalisation of the subject and indirectness being the most frequently used strategies. The distance, although it does not play the determining role in the chosen situations of use, influences the utterance of the analysed act: in the invitations addressed to a well-known professor, more relaxed language, and a greater presence of direct ways for making an invitation are observed.

KEYWORDS: *mitigation, speech act of invitation, academic discourse, communicative situation.*

Introducción

El objetivo de este trabajo es estudiar los procedimientos lingüísticos de atenuación empleados por estudiantes universitarios españoles en el acto de habla de la invitación. El análisis se realiza a partir de un corpus de invitaciones cuyo destinatario es un profesor. Por lo tanto, se trata de invitaciones formales en el ámbito académico. Partiendo del objetivo general, se pretende, asimismo, esclarecer cómo la relación vivencial influye en la atenuación, esto es, en su frecuencia y estrategias.

La atenuación ha sido objeto de estudio de múltiples investigaciones (Albelda Marco, 2016; Albelda Marco & Briz Gómez, 2020; Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021; Briz Gómez, 2007, 2018; Briz Gómez & Albelda Marco, 2013; Caffi, 1999, 2007; Fraser, 1980; Lakoff, 1973; Schneider, 2017; Thaler, 2012, etc.), lo que ha contribuido a un mejor entendimiento de este fenómeno pragmático. No sólo la situación de uso y el acto de habla en cuestión determinan el empleo de los recursos mitigadores, sino también las características lingüísticas y culturales de cada comunidad de habla (Contreras Fernández & Zhao, 2017; Uclés Ramada, 2018).

En este sentido, la formulación de una invitación, que puede variar desde lo más directa e insistente hasta lo más indirecta

y atenuada, ha de adecuarse a la situación y a las características sociológicas del interlocutor para no originar un malentendido. Asimismo, en el ámbito académico las invitaciones ayudan a encubrir una petición de servicio, dado que son menos impositivas que otros actos de habla directivos (Bardovi-Harlig, 2019).

Existen investigaciones sobre la corteza en las invitaciones en español peninsular (Barros García, 2011; Ruiz de Zarobe, 2001, 2004) y sobre la atenuación de los actos directivos (Contreras Fernández & Zhao, 2017; Gancedo Ruiz, 2019; Hernández Toribio & Mariottini, 2016, entre otros). Sin embargo, entendemos que la atenuación de las invitaciones en el ámbito académico no ha sido objeto de un estudio de este tipo, por lo que nuestra intención es contribuir a llenar ese hueco y ampliar de este modo las investigaciones en el campo de la atenuación. Para ello, partimos de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Es frecuente la atenuación en las invitaciones formales formuladas por universitarios españoles?
2. ¿Qué procedimientos lingüísticos de atenuación se dan con frecuencia en el acto de habla estudiado?

3. ¿Cómo influye el grado de cercanía vivencial en la mitigación de las invitaciones formales en el ámbito académico?

Como hipótesis central, sostenemos que la naturaleza directiva de las invitaciones (Searle, 1969), el contexto académico y la relación asimétrica entre los interlocutores crean unas condiciones apropiadas para el empleo de diferentes procedimientos atenuantes. Dado el enfoque contrastivo de nuestro estudio, establecemos una segunda hipótesis, de acuerdo con la cual, la frecuencia y los tipos de mecanismos de atenuación están determinados por la experiencia compartida y la inmediatez entre los interlocutores. En otras palabras, se espera observar menos atenuación en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido, así como diferencias en la selección de procedimientos lingüísticos de atenuación.

Para cumplir con el objetivo propuesto, en el siguiente apartado ofrecemos una aproximación teórica a la estrategia pragmática de la atenuación y el acto de habla de la invitación. En el apartado metodológico se describe el corpus creado para el estudio y se detallan las características más relevantes de la situación comunicativa, así como los parámetros de análisis. En el cuarto apartado se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos. Finalmente, en las conclusiones resumimos las ideas más importantes, haciendo hincapié en las similitudes y diferencias entre los procedimientos de atenuación empleados en las dos situaciones de uso.

2. Marco teórico

2.1 *Categoría pragmática de la atenuación*

La atenuación es una estrategia retórico-pragmática compleja que a través de diferentes procedimientos lingüísticos repercute en la comunicación humana. El estudio de este fenómeno, inicialmente entendido como lenguaje vago o difuso, surge en el campo de la semántica (Lakoff, 1973), pero, dada su función estratégica, recibe una mayor atención en el ámbito de la pragmática. La atenuación se utiliza a fin de lograr un acuerdo con el interlocutor y un adecuado transcurso de la interacción (Albelda Marco & Briz Gómez, 2020; Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021; Briz Gómez & Albelda Marco, 2013).

Los investigadores destacan el carácter gradual minimizador del fenómeno, que puede incidir en la fuerza ilocutiva del acto de habla (Briz Gómez, 2007; Briz Gómez & Albelda Marco, 2013; Caffi, 1999; Cestero Mancera & Albelda Marco, 2020; Villalba Ibáñez, 2020), en la precisión del significado proposicional (Briz Gómez, 2018; Caffi, 1999, 2007), en el compromiso del hablante con lo dicho (Briz Gómez, 2007, 2018; Schneider, 2017), en la implicación del oyente (Caffi, 2007; Schneider, 2017; Thaler, 2012) o en la repercusión indeseada sobre su imagen (Albelda Marco, 2016; Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021; Briz Gómez, 2007; Hernández Flores, 2013; Thaler, 2012).

En una interacción, el uso de la atenuación está motivado por el deseo del hablante de preservar la idea que el oyente tiene acerca de él (Albelda Marco, 2016; Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021). Por lo tanto, la atenuación hace referencia a la

protección de la propia imagen, concepto acuñado por Goffman (1967) y compuesto por aspectos cognitivos, psicológicos, culturales, personales y sociales (Garcés-Conejos Blitvich, 2013). Aunque la implicación de la imagen social del interlocutor no constituya su rasgo principal (Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021, p. 77), la atenuación también ayuda a proteger la imagen del otro. Teniendo en consideración esta relación, se puede diferenciar tres funciones atenuadoras, a saber: la autoprotección, la prevención y la reparación de los daños a la imagen del otro (Briz Gómez & Albelda Marco, 2013, p. 302-303).

El análisis de las estrategias atenuadoras en corpus discursivos es una labor compleja, dado que nos hallamos ante un fenómeno de naturaleza pragmática, cuya interpretación depende estrictamente del contexto. De ahí que resulte imposible considerar un elemento lingüístico como atenuante sin valorar la situación comunicativa (Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021, p. 73). Es el contexto social el que permite evaluar la implicación de las imágenes y la fuerza ilocutiva del acto, por lo que los investigadores han de prestar especial atención a cuatro parámetros característicos del contexto, que incluyen: (1) la distancia y la asimetría entre los interlocutores; (2) las condiciones retóricas y situacionales impuestas por el género discursivo; (3) la relación entre el contenido semántico y la imagen de los interlocutores, y (4) el tipo de acto de habla (Albelda Marco & Estellés Arguedas, 2021, p. 80). Así, una mayor presencia de atenuación está asociada a las situaciones de menos inmediatez y una menor relajación lingüística,

pragmática y social (Briz Gómez & Albelda Marco, 2013, p. 296).

Una vez abordadas las consideraciones teóricas sobre la atenuación, es conveniente caracterizar el acto de habla de la invitación, fijándonos en aquellos rasgos que favorecen la aparición de estrategias atenuadoras.

2.2 Papel de la atenuación en la formulación de las invitaciones

La invitación es un acto social frecuente. Sin embargo, su expresión e interpretación están determinadas tanto por la lengua, como por la cultura a la que pertenecen los interlocutores (Bella, 2009; Eslami, 2005; García, 1999; Isaacs & Clack, 1990; Ruiz de Zarobe, 2004).

Las invitaciones se definen como una petición de pasar tiempo juntos con un beneficio para ambas partes (Bardovi-Harlig, 2019; Bella, 2009; Drew & Couper-Kuhlen, 2014; Eslami, 2005; Routarinne & Tainio, 2018). En orden a lo que nos muestra la teoría de la cortesía, las invitaciones, al limitar la libertad de actuar del otro, se perciben como actos de habla amenazantes (Brown & Levinson, 1987) y tradicionalmente se clasifican como actos de habla directivos (Searle, 1969). Entre las características inherentes a este grupo de actos, Bardovi-Harlig (2019, p. 66) destaca: (1) la presuposición de que el oyente es capaz de realizar la acción solicitada; (2) el objeto de la invitación se refiere a una acción futura; y (3) su expresión es sensible al contexto.

Dicho esto, cabe señalar que existen ciertas particularidades que diferencian las invitaciones de otros actos de habla directivos. Al requerir una respuesta, las

invitaciones constituyen el primer turno que abre la negociación cuyo propósito consiste en convencer al oyente de aceptarla. Asimismo, las invitaciones pueden considerarse un acto de generosidad (Hancher, 1979: 7) que permite demostrar una actitud positiva hacia el otro (García, 1999; Haverkate, 1994) e, incluso, elevar la autoestima de ambos comunicantes (Barros García, 2011; Ruiz de Zarobe, 2001).

Dada la naturaleza directiva de las invitaciones, los hablantes pueden recurrir al uso de diferentes estrategias atenuantes a fin de acercarse al interlocutor y alcanzar el objetivo comunicativo. De esta manera, al minimizar el grado de imposición y ofrecer una mayor libertad al oyente, una expresión mitigada persigue una doble función, esto es, la autoprotección del hablante y la prevención de posibles daños a la imagen del otro. Como consecuencia, el oyente no interpreta las palabras del hablante como una intromisión en su territorio personal, no se siente amenazado y su percepción del hablante no se ve afectada.

Nos interesa destacar en este punto que, en la cultura comunicativa española, que tiende a las muestras de solidaridad y cercanía entre los interlocutores, las invitaciones no conllevan la misma amenaza atribuida a este acto de habla por la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987). Es por ello por lo que Barros García (2011: 443) señala que la atenuación, que tradicionalmente se asocia con la cortesía negativa (Brown & Levinson, 1987) o de distanciamiento (Briz Gómez, 2007), puede ser utilizada con fines valorizadores, ya que, en el caso de ofrecimientos e invitaciones, contribuye al realce de la imagen de los interlocutores y al refuerzo de las relaciones interpersonales.

Al igual que las premisas culturales, el contexto social desempeña un papel determinante en la formulación de las invitaciones (Drew, 2018; Margutti et al., 2018), siendo las situaciones de mayor inmediatez y coloquialidad un ambiente idóneo para su aparición (Barros García, 2011). En los contextos de confianza los recursos mitigadores son poco frecuentes, por lo que las invitaciones, al estar expresadas mediante exhortación, se aproximan más a actos directivos. En cambio, una situación caracterizada por una relación jerárquica entre los interlocutores, a menudo acompañada de una mayor distancia social, crea unas condiciones apropiadas para que los hablantes empleen diferentes procedimientos atenuantes (Briz Gómez & Albelda Marco, 2013; Siebold, 2008). Siguiendo la misma línea, cabe señalar que, en la cultura española, la falta de confianza incluso puede llegar a ser una razón para no realizar un acto directivo (Sakamoto, 2020).

3. Metodología

3.1 Participantes

Para realizar este análisis de procedimientos de atenuación en las invitaciones optamos por crear un corpus experimental de muestras escritas por estudiantes universitarios españoles. En el estudio participaron 128 estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid, España). Las muestras se obtuvieron durante el segundo cuatrimestre (febrero-mayo) del año académico 2021-2022, cuando los participantes estaban cursando sus estudios en diferentes grados pertenecientes a la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Las encuestas se administraron en dos formatos: digital por medio de *Microsoft Forms* y en papel. En la primera parte se solicitaron algunos datos personales, tales como lengua materna, nacionalidad, edad y sexo, lo que permitió definir un perfil de participantes más homogéneo. La lengua materna de todos los participantes es el español peninsular. Las edades de los estudiantes estuvieron comprendidas entre los 18 y los 25 años.

3.2 Instrumento y corpus

En este estudio se empleó *Discourse Completion Test* como instrumento de recopilación de datos. Se ofreció a los participantes formular dos invitaciones con apoyo en la descripción de la situación comunicativa, que incluía las características del evento y del perfil del interlocutor. En ambas situaciones se requería invitar a un profesor a un desfile, una exposición, un concierto o similar, organizado por un grupo de estudiantes de la universidad. Se trata de un acto socializador en el ámbito académico, lo que implica una definición precisa de los roles interpretados por los interlocutores. Así, el destinatario tiene un estatus jerárquicamente superior al del hablante. Asimismo, los interlocutores tienen diferentes niveles de instrucción: el destinatario tiene un nivel de instrucción alto, mientras que el hablante está realizando sus estudios universitarios y pertenece todavía al nivel medio. Aunque no se especificase de forma explícita la edad del interlocutor, consideramos que existe una relación de edad asimétrica, siendo menor el hablante.

La relación vivencial es lo que diferencia las dos invitaciones, puesto que la primera invitación está dirigida a un profesor desconocido (PDC) que nunca ha dado clase

al hablante, mientras que el destinatario de la segunda es un profesor conocido (PC) que imparte clases desde hace varios años y se implica mucho. De esta manera, en la segunda situación los interlocutores tienen más experiencia y saberes compartidos y una mayor proximidad.

Las normas socioculturales determinan el comportamiento de las personas; por eso, se dio la posibilidad a los informantes de no formular la invitación y se pidió que en este caso explicasen la razón¹. Además, al analizar las respuestas se excluyeron aquellas que no se correspondían con la tarea planteada. Por lo tanto, el corpus se basa en 97 invitaciones dirigidas a un profesor desconocido y 114 invitaciones a un profesor conocido. En la tabla 1 ofrecemos otros datos cuantitativos relacionados con los corpus analizados.

Tabla 1. Características cuantitativas del corpus analizado

	Profesor desconocido	Profesor conocido
Número de invitaciones	97	114
Número total de palabras	2320	2314
Número promedio de palabras por unidad de invitación	23,9	20,3

¹ Teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo, se excluye el análisis de las justificaciones por las cuales los participantes prefirieron no expresar una invitación. No obstante, señalamos como razones más frecuentes la falta de confianza, la vergüenza o la timidez.

3.3 Parámetros del análisis

Dada la complejidad de la categoría pragmática de la atenuación y de su identificación, recurrimos en este trabajo a la propuesta metodológica del proyecto ES.POR. ATENUACIÓN (Albelda Marco *et al.*, 2014). Así, además de hacer hincapié en la importancia de parámetros situacionales, sociolingüísticos y enunciativos, utilizados en el análisis realizado en el punto 2.2, este estudio ofrece una lista de posibles procedimientos lingüísticos y no lingüísticos con función atenuante. En total se recogen 22 procedimientos atenuantes.

También hemos contado con la clasificación de Cestero y Albelda (2020), en la que se distinguen siete grupos, según su función comunicativa y estratégica. Esta taxonomía da cuenta adicionalmente del grado de implicación de la imagen del hablante en la enunciación. Por ello, en las peticiones de disculpa (grupo 1) la imagen del hablante está más expuesta, mientras que las impersonalizaciones (grupo 7) permiten ocultar el compromiso del hablante con lo dicho.

Además de la ficha metodológica y a fin de reconocer correctamente la atenuación en la formulación de invitaciones, nos hemos servido de las tres pruebas elaboradas por Villalba Ibáñez (2018, 2020), a saber, (1) de ausencia, (2) de conmutación y (3) de solidaridad. La autora sostiene que, aunque las pruebas pueden aplicarse por separado, tienen una mayor validez al ser aplicadas juntas. Para saber si estamos ante una táctica atenuadora, es necesario medir la fuerza ilocutiva del acto antes de realizar la prueba y después. Si tras la eliminación (prueba de ausencia) o sustitución del posible elemento mitigador por otro neu-

tral (prueba de conmutación) se produce una agravación, se trata de una atenuación.

A continuación, ejemplificamos la aplicación de estas pruebas a nuestro corpus. En la muestra (1) planteamos cinco elementos marcados en cursiva como atenuantes.

- (1) *Disculpe (1)*, somos estudiantes del grado de Eventos y Comunicación y estamos organizando este desfile. *Por las materias que imparte (2) creemos (3) que le podría (4) gustar asistir* y así luego darnos un feedback del proyecto. *¿Quiere que le hagamos llegar una invitación a su correo? (5)* (31H22_PDC)²

En el caso de los primeros cuatro elementos es posible suprimirlos, mientras que la última táctica representa una formulación indirecta del acto directivo de invitación, por lo que se opta por la prueba de conmutación, reemplazando esta pregunta por otras formulaciones más directas. Al realizar estos cambios se produce un aumento de la fuerza ilocutiva (1').

- (1') Somos estudiantes del grado de Eventos y Comunicación y estamos organizando este desfile. (*Seguro que*) le gustará asistir y así luego darnos un feedback del proyecto. *Le haremos llegar una invitación a su correo / Recibirá una invitación en su correo.*

² Todas las muestras están etiquetadas de la misma manera, donde el primer número indica el número correspondiente al participante; la letra H indica el sexo (H – hombre, M – mujer); el segundo número indica la edad; y las siglas PDC y PC, las características del interlocutor (PDC = profesor desconocido; PC = profesor conocido).

La prueba de solidaridad sirve para reconocer otros mecanismos de atenuación en el mismo segmento mitigado mediante recursos ya identificados. Según indican las investigaciones recientes, los recursos atenuantes no suelen aparecer de forma aislada (Albelda Marco *et al.*, 2014, p. 41). Al realizar el análisis cuantitativo, se consideran atenuantes aquellas formas de tratamiento y apelativas incluidas en los enunciados que conllevan amenaza para la imagen de cualquiera de los interlocutores. Esta estrategia puede ocupar una posición inicial, intermedia o final del acto. En el siguiente ejemplo, el vocativo ayuda al hablante a acercarse a su interlocutor y reducir la fuerza de la petición de asistir a un evento, expresada de forma indirecta:

(2) *Doña Pepa* ¿Le interesaría acudir al evento que estamos organizando?³ (20M21_PDC)

3 La ortografía y puntuación se reproducen sin cambios.

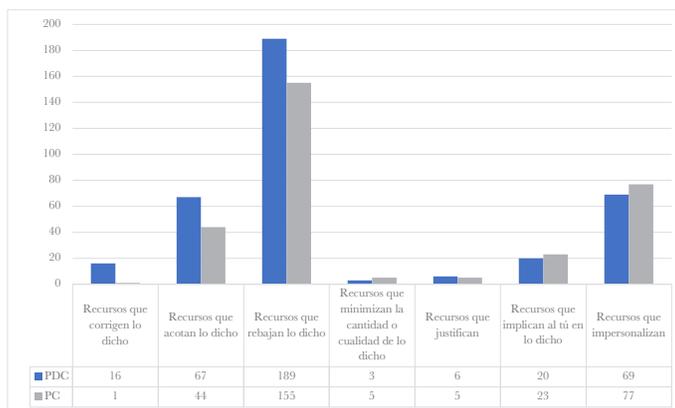
Con el fin de identificar los mecanismos atenuantes, en una primera fase estudiamos todas las invitaciones de ambos corpus, anotando las estrategias empleadas y su frecuencia. El análisis cualitativo ha permitido identificar 13 procedimientos lingüísticos de atenuación. En una segunda fase de análisis cruzamos los resultados obtenidos para establecer similitudes y diferencias en las estrategias de atenuación empleadas en cada situación.

4. Resultados y discusión

4.1 Resultados generales

Al analizar, por una parte, las 97 invitaciones dirigidas a un profesor desconocido y, por otra, las 114 invitaciones dirigidas a un profesor conocido, se identificaron en la primera situación 370 y, en la segunda, 310 procedimientos lingüísticos de atenuación. En el siguiente gráfico de ocurrencias se concreta la distribución de las técnicas atenuadoras según su función comunicativa y estratégica.

Gráfico 1. Ocurrencias de recursos atenuantes según su función en las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido (PDC) y a un profesor conocido (PC), de acuerdo con las agrupaciones propuestas por Cestero y Albelda (2020)



Como puede apreciarse en el Gráfico 1, los recursos atenuadores más utilizados en ambas situaciones comunicativas son aquellos que disminuyen la fuerza ilocutiva de lo dicho. Aunque con menor frecuencia, les siguen las tácticas que impersonalizan la enunciación y restringen el acto de habla. En el cuarto lugar, se observan los recursos que implican al interlocutor en lo dicho. Por último, de forma más ocasional, encontramos aquellos procedimientos que corrigen, justifican o minimizan la cantidad o cualidad de la enunciación.

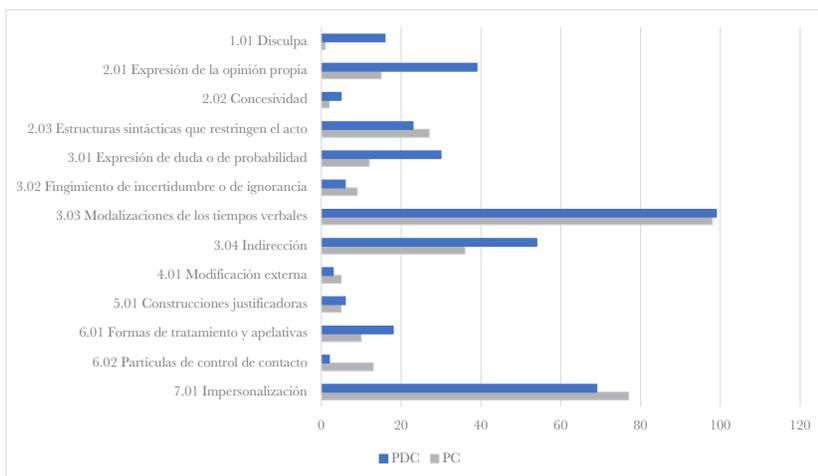
El análisis cuantitativo general da cuenta de que en la situación caracterizada por mayor distancia social con el interlocutor, los estudiantes atenúan un 19 % más que en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido. A pesar de que los participantes de nuestro experimento emplearon los recursos pertenecientes a los mismos grupos en ambas situaciones, el estudio cualitativo

y cuantitativo específico permite establecer similitudes y diferencias en la elección de mecanismos atenuantes concretos, lo que se detalla en el siguiente apartado.

4.2 Resultados específicos en contraste

Antes de tratar los procedimientos de atenuación, consideramos oportuno destacar las diferencias en el uso del registro formal e informal entre las dos situaciones comunicativas. Al dirigirse a un profesor desconocido los participantes de nuestro estudio optaron por emplear el pronombre personal *usted* en un 45,4 % de los casos, mientras que con el profesor conocido el trato formal se observa en tan sólo el 20,9 % de respuestas. Este hecho repercute en la formulación de las invitaciones y la selección de las tácticas de atenuación. En el gráfico 2 mostramos la distribución de todos los mecanismos atenuantes según el contexto de uso.

Gráfico 2. Distribución de los recursos lingüísticos de atenuación en las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido (PDC) y a un profesor conocido (PC) según la clasificación de Albelda et al. (2014)



Hemos detectado que en ambas situaciones predomina el uso modalizado de los tiempos verbales (PDC: n=99, 26,8 %⁴; PC: n=98, 31,6 %). Este procedimiento, que consiste en la sustitución del presente (*puede*) por el condicional (*podría*) o del presente (*queremos*) por el pretérito imperfecto (*queríamos*), permite desfocalizar el eje temporal y así suavizar la formulación de un acto amenazante, previniendo un posible daño a la imagen del interlocutor. En total, ha aparecido en un 71,1 % de las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido y en un 68,4 % de las invitaciones cuyo destinatario es un profesor conocido. En algunas de las respuestas aparece más de una vez, como en los siguientes ejemplos:

- (3) Buenos días/tardes/noches caballero, estamos organizando un desfile y hemos pensado que usted *podría* estar interesado en asistir así que *queríamos* preguntarle si quiere asistir si no es una molestia. (59H18_PDC)
- (4) Hola X! Sabes que estamos organizando un desfile, no? *Nos encantaría* que vieras *¿Podrías?* (47M21_PC)

Este mecanismo se utiliza tanto en la modalidad interrogativa, como en las emisiones declarativas, rebajando el grado de imposición sobre el destinatario, puesto que contribuye a la expresión del distanciamiento con el mensaje. Asimismo, las

⁴ Los porcentajes se obtienen partiendo del total de los mecanismos de atenuación observados en cada corpus.

formulaciones en condicional o pretérito imperfecto transmiten deferencia hacia el interlocutor (Ruiz de Zarobe, 2001, p. 268).

Dentro del mismo grupo de recursos que rebajan lo dicho, destacamos la expresión indirecta de la invitación (PDC: n=54, 14,6 %; PC: n=36, 11,6 %). El grado de cercanía influye en el tipo de emisión de los actos de habla directivos, incluidas las invitaciones, las expresiones directas se asocian generalmente a contextos de mayor inmediatez (Haverkate, 1994; Ruiz de Zarobe, 2001). Los resultados obtenidos en este estudio parecen corroborar esta afirmación. Así, un 55,7 % de las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido está formulado de forma indirecta, mientras que en la segunda situación tan sólo un 31,6 % corresponde a una invitación indirecta. Además de formulaciones interrogativas, hemos incluido aquellas enunciadas mediante una modalidad oracional declarativa de opinión o de incertidumbre y alusiones fuertes⁵. Cabe señalar que las construcciones acotadoras de opinión (PDC: n=39, 10,5 %; PC: n=15, 4,8 %) o de fingimiento de incertidumbre o ignorancia (PDC: n=6, 1,6 %; PC: n=9, 2,9 %), siendo recursos de atenuación que inciden en la restricción del acto o en la disminución del grado de

⁵ Las alusiones fuertes hacen referencia a aquellas expresiones que insinúan de forma indirecta el contenido proposicional. En este caso, el interlocutor ha de realizar una evaluación de la emisión y del contexto de uso para interpretarla como una invitación. A modo de ejemplo, reproducimos la siguiente invitación: "Hola Javier, estamos organizando unos compañeros y yo un desfile en la universidad. *Va a ser el martes que viene, por si te interesa pasarte*" (88H18_PDC).

imposición respectivamente, aparecen sobre todo como movimientos de apoyo (ejemplo 5), aunque en algunas respuestas constituyen el acto nuclear (6).

- (5) Hola profe, que tal? La gente de clase ha pensado celebrar un desfile y *hemos pensado* que te gustaría ¿Te apetece asistir? (119M19_PDC)
- (6) Hola, buenas tardes. Mis compañeros y yo *nos preguntábamos* si le apetecería venir a un desfile que hemos organizado, nos vendrá bien para darle más publicidad. (54M20_PC)

En estos ejemplos, la fuerza ilocutiva de la aserción se ve mitigada gracias a una relativización del juicio, por lo que se consigue paliar el compromiso del otro. Asimismo, el hablante protege su imagen, soslayando su responsabilidad respecto a lo dicho. La expresión de la opinión del hablante está relacionada en nuestro corpus con la atenuación mediante partículas discursivas (*a lo mejor, tal vez, igual*) o construcciones verbales (*poder*) que indican duda o probabilidad y sirven para rebajar el grado de imposición de lo dicho (PDC: n=30, 8,1 %; PC: n=12, 3,9 %).

El segundo grupo de recursos atenuantes recoge aquellos procedimientos que ocultan la identidad del hablante. Destacamos aquí el uso de la impersonalización del sujeto semántico (PDC: n=69, 18,6 %, PC: n=77, 24,8 %). Para ello, el hablante se esconde detrás de la identidad de un colectivo (*nosotros* inclusivo) (PDC: n=65, 17,6 %; PC: n=72, 23,2 %) o difumina su implicación en lo dicho mediante expresiones

impersonales (PDC: n=4, 1 %; PC: n=5, 1,6 %). Esta estrategia, por tanto, ayuda a proteger la imagen del hablante.

Cabe señalar que la descripción de la situación comunicativa da indicios de esta estrategia mitigadora, dado que se trata de un evento organizado por un grupo de estudiantes, por lo que se esperaba un alto porcentaje del empleo de la primera persona del plural en vez de la del singular. Asimismo, algunos informantes incluso indicaron que sólo se acercaría para invitar a un profesor desconocido si estuviesen acompañados por otros compañeros. Teniendo en consideración este detalle, al realizar el análisis cuantitativo sólo se ha valorado la aparición de esta estrategia en el acto nuclear de la invitación.

- (7) ¡Hola! Me llamo (mi nombre) y soy estudiante de (mi grado). Junto a algunos compañeros hemos organizado un desfile. *Creemos* que es una iniciativa muy interesante y bonita y *hemos pensado* que igual le gustaría asistir. Le *dejamos* una invitación por si finalmente se decide. (37M20_PDC)

En el ejemplo (7), en la presentación ante su interlocutor, la estudiante se refiere a sí misma en singular, mientras que, al expresar la opinión y formular la invitación, opta por ocultar su identidad utilizando el *nosotros* inclusivo. Este procedimiento, además, contribuye a una formulación más formal y, por tanto, más apropiada para el contexto académico.

El tercer grupo con más aparición hace referencia a recursos que restringen o acotan lo que se dice. Además de expresiones

de opinión (procedimiento descrito anteriormente) incluye estructuras sintácticas que restringen el alcance del acto de habla, tales como construcciones condicionales, concesivas y temporales (PDC: n=23, 6,2 %; PC: n=27, 8,7 %), y movimientos concesivo-opositivos (PDC: n=5, 1,4 %; PC: n=2, 0,6 %).

Dentro de las estructuras acotadoras del acto son más frecuentes las construcciones condicionales (PDC: n=21, 5,7 %; PC: n=24, 7,7 %). La condición generalmente apela al deseo del interlocutor o a su capacidad de asistir al evento (8), ofreciendo de esta manera una excusa que permitiría al oyente rechazar la invitación sin perjudicar la imagen del hablante (Barros García, 2011, p. 442). A pesar de que la frecuencia de aparición de las estructuras condicionales sea similar en ambas situaciones, se aprecian diferencias de carácter cualitativo. Así, en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido, éstas se asocian a la mitigación de invitaciones directas, inclusive aquellas expresadas mediante un imperativo, como en el ejemplo 8.

(8) ¡Hola fulanito! ¿Qué tal va todo? En el grupo estamos organizando un desfile y nos haría mucha ilusión que vinieras, *¡si puedes venir* animate y ven con quien quieras! (79M18_PC)

En esta muestra, la invitación inicial, expresada mediante una declarativa de deseo, se intensifica a partir de una segunda invitación formulada con un imperativo, lo que contribuye al aumento de la imposición e insistencia. No obstante, dados la relación asimétrica y el ámbito académico,

una exhortación escueta podría amenazar la imagen del profesor, por lo tanto, el hablante atenúa el enunciado mediante una estructura condicional. Como consecuencia, la emisión busca producir efectos corteses.

En las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido, al existir una mayor distancia, los participantes dan preferencia a aquellas fórmulas ritualizadas de cortesía que a menudo acompañan una petición (9).

(9) Perdone, (le explicas la situación educadamente). *Si no es mucho inconveniente* nos agradecería que asistiera. (68H22_PDC)

En esta situación de uso, las estructuras condicionales también pueden acompañar una emisión directa declarativa y no exhortativa, como en el caso de las invitaciones orientadas hacia el profesor conocido.

A diferencia de las construcciones concesivas introducidas mediante fórmulas estereotipadas similares a *sin ningún compromiso* o *sin presión* que buscan minimizar la imposición sobre el interlocutor (PDC: n=2, 0,5 %; PC: n=2, 0,6 %), los movimientos concesivo-opositivos, que a veces acompañan una disculpa, ayudan a acercarse al oyente, dado que aportan una justificación del comportamiento del hablante. De ahí que este recurso sea más utilizado en las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido (PCD: n=5, 1,4 %; PC: n=2, 0,6 %). En el siguiente ejemplo se muestra el uso de esta estrategia atenuadora:

(10) Buenas. *Sentimos molestarle pero* estamos organizando un desfile y nos encantaría contar con su presencia. Estamos

seguros de que le encantará y pasará un buen rato. (12M21_PDC)

Aquí, los mecanismos atenuadores, a saber, la ocultación de la identidad del hablante en el colectivo de estudiantes, la expresión de disculpa y la modalización de los tiempos verbales, ayudan a proteger la imagen del propio hablante, pero también de su interlocutor. Una expresión atenuada crea un ambiente más solidario y apropiado para una intensificación posterior de la invitación.

Otros recursos atenuantes que sirven para acercarse socialmente al otro y lograr el acuerdo son aquellos que implican al oyente en el discurso del hablante; entre ellos destacamos las formas de tratamiento y apelativas y los apéndices interrogativos de control de contacto. En nuestro corpus este grupo de recursos ocupa el cuarto puesto. Observamos una diferencia en el uso de estas tácticas entre las dos situaciones: los apelativos con función atenuante son más frecuentes en las invitaciones a un profesor desconocido (PDC: n=18, 4,9 %; PC: 10, 3,2 %), mientras que las expresiones de control de contacto son más comunes en la segunda situación (PDC: n=2, 0,5 %; PC: n=13, 4,2 %).

En español existen diferentes formas para dirigirse al interlocutor que incluyen nombres propios (*Jorge, María*), formas nominales y adjetivales (*profesor, profé*), títulos (*don, caballero*) y pronombres de tratamiento (in)formal (*tú / usted*) (De Latte & Enghels, 2021, p. 2). En nuestro corpus, las formas nominales utilizadas describen la naturaleza de la relación entre los comunicantes (*profesor*), mientras que otras formas nominales y

adjetivales que indiquen sexo, relación solidaria, edad, etc., no se han empleado.

Los apelativos son frecuentes en la lengua española, especialmente en el lenguaje de los jóvenes, donde aparecen cumpliendo la función fática (De Latte & Enghels, 2021). No obstante, este recurso lingüístico puede influir en la fuerza ilocutiva de lo dicho, reduciéndola en los actos amenazantes o intensificando los actos valorizadores (Edeso Natalías, 2005). Los datos revelan que los participantes de nuestro estudio recurren con mayor frecuencia a diferentes formas de tratamiento y apelativas a fin de establecer contacto o atraer atención (PDC: n=27, 60 %⁶; PC: n=66, 86,8 %), mientras que tan sólo un 40 % en la primera situación y un 13,2 %, en la segunda, cumplen la función atenuante. En el siguiente ejemplo, el pronombre personal explícito está orientado a transmitir deferencia hacia el interlocutor y, de este modo, ayuda a minimizar la imposición debido a su aparición en una estructura condicional.

(11) Hola, hemos organizado un desfile en clase y nos encantaría que asistiese como público, si *usted* puede venir. (29M22_PDC)

Las partículas discursivas y construcciones de control de contacto permiten al hablante buscar un acuerdo con el oyente, dar opciones, pero también paliar las desavenencias (Albelda Marco *et al.*, 2014, p. 36). En nuestro corpus este procedimiento

⁶ El porcentaje se ha calculado a partir del total de las formas de tratamiento y apelativas utilizadas en los dos corpus.

aparece a fin de solicitar la confirmación del interlocutor. Además de estructuras convencionalizadas de tipo *¿no?* o *¿verdad?*, aparecen otras preguntas, cuya formulación depende del propio discurso. De acuerdo con los datos obtenidos, la cercanía vivencial desempeña un papel importante en la elección del apéndice interrogativo. Así, en las invitaciones a un profesor desconocido, esta estrategia generalmente se exterioriza mediante una solicitud de opinión (12), mientras que, cuando existe más experiencia compartida y confianza, el hablante acude al uso de la partícula discursiva *no* a fin de minimizar una aseveración expresada mediante una modalidad oracional exhortativa (13).

(12) Perdone, hemos organizado un desfile y a lo mejor le interesa venir, *¿qué le parece?*
(65M18_PDC)

(13) Oye X, esta semana es el desfile que organizamos todos, vendrás *nooo?*
(124H18_PC)

Dado que nuestro estudio se basa en un corpus escrito, quedan excluidos del análisis elementos gestuales, prosódicos y paralingüísticos con función atenuadora. No obstante, el alargamiento vocálico del apéndice interrogativo *nooo* (13) puede representar una estrategia prosódica, cuyo objetivo es asegurar el éxito de la actividad y producir un efecto cortés.

Otros procedimientos lingüísticos de atenuación son menos comunes y aparecen de forma esporádica. En las invitaciones dirigidas a un profesor desconocido observamos la presencia de expresiones de disculpa (PDC:

n=16, 4,3 %; PC: n=1, 0,3 %) que ayudan a acercarse al otro y, además, le advierten de una futura petición de asistir a un evento. En algunas ocasiones, como en el ejemplo 10, se forman estructuras concesivas (PDC: n=3, 0,8 %; PC: n=0, 0,0 %), pero también pueden preceder a una justificación (14) (PDC: n=1, 0,3 %; PC: n=1, 0,3 %).

(14) ¡Hola Jorge? ¿Qué tal todo? Cuánto tiempo. Mira *perdona es que* estamos organizando un desfile y era por si querías acudir, a nosotros nos encantaría así que ya saber ¡¡estás invitado!!
(10M21_PC)

Al igual que las estructuras concesivas, las justificaciones (PDC: n=6, 1,6 %; PC: n=5, 1,6 %) sirven para autoproteger la imagen del hablante, ya que aportan una razón por la cual este siente tener una autorización para dirigirse al otro. Cabe destacar que la mayoría de las invitaciones cuenta con un movimiento de apoyo que consiste en una breve presentación del hablante y/o del evento (PDC: n=83, 85,6 %; PC: n=82, 71,9 %). No obstante, su formulación no incluye partículas o construcciones justificatorias (*es que, como, lo que pasa es que*, etc.).

Por último, los participantes acudieron a la inclusión de modificadores externos, a través de los cuales se consigue minimizar o difuminar el significado proposicional. Es un procedimiento poco frecuente en nuestro corpus (PDC: n=3, 0,8 %; PC: n=5, 1,6 %). Para ello, se incluye el minimizador *sólo* o una expresión más coloquial *una cosa* que introducen una petición como algo poco significativo y complicado. Dado su carácter informal, esta última aparece exclusiva-

mente en conversaciones con un profesor conocido. En la siguiente muestra se ejemplifica el uso de este mecanismo:

(15) ¡Hola! Los de la clase estamos organizando un desfile y *era para saber* si va a querer asistir. (23M21_PC)

En vez de preguntar al profesor de forma más directa, la estudiante opta por difuminar su intención, reducir la imposición y, así, proteger las imágenes de ambos interlocutores.

Los resultados obtenidos de los mecanismos lingüísticos de atenuación dan cuenta de la prevalencia del carácter formal y asimétrico de la situación, lo que condiciona a los participantes a emplear diferentes recursos mitigadores. No obstante, la relación vivencial influye en la emisión de las invitaciones, modificando la frecuencia de los procedimientos atenuantes, así como las estrategias de formulación de la invitación.

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que, efectivamente, el contexto formal académico, la relación asimétrica entre los interlocutores y el carácter directivo llevan a los estudiantes a atenuar las invitaciones dirigidas a un profesor. Se observa un alto porcentaje de atenuación en ambas situaciones comunicativas, lo que indica que la posible cercanía vivencial, aunque influye en la emisión del acto estudiado, no desempeña un papel primordial. Aun así, en la primera situación se descubrió un 19 % más de elementos atenuantes.

Las principales semejanzas en el uso de la atenuación en ambas situaciones se

hallan en la selección de los recursos más utilizados, entre los cuales destacamos la modalización de los tiempos verbales, la impersonalización mediante el desplazamiento de la primera persona de singular a la primera persona de plural, así como la restricción del acto a partir de construcciones, principalmente condicionales. La formulación indirecta del acto de habla de la invitación es frecuente en los dos supuestos, aunque se advierte una mayor presencia de emisiones directas en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido.

Según las premisas culturales españolas, la confianza entre los interlocutores hace posible la expresión más directa de los actos amenazantes sin temor a ofensas. Al sentir confianza con un profesor conocido, los participantes del estudio optan por expresiones más directas y el registro informal. Esto influye en la emisión de las invitaciones: se aprecia una mayor relajación lingüística en las invitaciones dirigidas a un profesor conocido, traducida, en particular, en una mayor presencia de apéndices interrogativos, tácticas que buscan el acuerdo con el otro. Asimismo, son menos frecuentes las expresiones de disculpa y construcciones concesivo-opositivas que, al existir una mayor distancia, contribuyen a un acercamiento social con el interlocutor.

Hemos tratado aquí de llevar a cabo un primer análisis del fenómeno de la atenuación empleado en el acto de habla de invitación en el ámbito académico español. Creemos que podría ser de interés ampliar el estudio y valorar la influencia del sexo, como factor social, así como contrastar los mecanismos atenuantes entre otras variedades de español.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M. (2016). Sobre la incidencia de la imagen en la atenuación pragmática. *Revista Internacional De Lingüística Iberoamericana*, 27, 19-32.
- Albelda Marco, M., & Briz Gómez, A. (2020). Atenuación e intensificación. En M. V. Escandell Vidal, J. Amenós Pons & A. K. Ahern (Eds.), *Pragmática* (pp. 567-590). Madrid: Akal.
- Albelda Marco, M., Briz Gómez, A., Cestero Mancera, A. M., Kotwica, D., & Villalba Ibáñez, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (ES.POR. ATENUACIÓN). *Oralia: Análisis Del Discurso Oral*, 17, 7-62. DOI: <https://doi.org/10.25115/oralia.v17i.7999>
- Albelda Marco, M., & Estellés Arguedas, M. (2021). Mitigation revisited. An operative and integrated definition of the pragmatic concept, its strategic values, and its linguistic expression. *Journal of Pragmatics*, 183, 71-86. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.07.002>
- Bardovi-Harlig, K. (2019). Invitations as request-for-service mitigators in academic discourse. *Journal of Pragmatics*, 139, 64-78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.10.005>
- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizada en la conversación coloquial española: Estudio pragmlingüístico*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Bella, S. (2009). Invitations and politeness in Greek: The age variable. *Journal of Politeness Research*, 5, 243-271. DOI: <https://doi.org/10.1515/JPLR.2009.013>
- Briz Gómez, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *LEA: Lingüística Española Actual*, 29(1), 5-44.
- Briz Gómez, A. (2018). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En A. Briz Gómez (Ed.), *Al hilo del español hablado. reflexiones sobre pragmática y español coloquial* (pp. 57-77). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Briz Gómez, A., & Albelda Marco, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazein*, 28, 288-319. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.28.21>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31(7), 881-909. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00098-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00098-8)
- Caffi, C. (2007). *Mitigation: A Pragmatic Approach*. Amsterdam: Elsevier.
- Cestero Mancera, A. M., & Albelda Marco, M. (2020). Estudio de variación en el uso de atenuación I: Hacia una descripción de patrones dialectales y sociolectales de la atenuación en español. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 53(104), 935-961. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300935>
- Contreras Fernández, J., & Zhao, L. (2017). Análisis contrastivo de estrategias de atenuación en un corpus de correos electrónicos españoles, alemanes y chinos. En M. Albelda Marco & W. Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en diferentes géneros discursivos* (pp. 205-220). Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.

- De Latte, F., & Enghels, R. (2021). La variación lingüística del vocativo en el lenguaje juvenil madrileño. *Revue Romane*, 2(56), 177-204. DOI: <https://doi.org/10.1075/rro.18011.del>
- Drew, P. (2018). Equivocal invitations (in English). *Journal of Pragmatics*, 125, 62-75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.07.005>
- Drew, P., & Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting – from speech act to recruitment. En P. Drew & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Requesting in Social Interaction* (pp. 1-34). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Edeso Natalías, V. (2005). Usos discursivos del vocativo en español. *Español Actual: Revista De Español Vivo*, 84, 123-142.
- Eslami, Z. R. (2005). Invitations in Persian and English: Ostensible or genuine? *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 453-480. DOI: <https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.4.453>
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics*, 4(4), 341-350. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(80\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(80)90029-6)
- Gancedo Ruiz, M. (2019). *Evolución de la imagen de rol familiar en el teatro de finales del siglo XIX a mitad del XX. su manifestación en la atenuación e intensificación de los actos directivos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. (2013). Introduction: Face, identity and im/politeness. Looking backward, moving forward: From Goffman to practice theory. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture*, 9(1), 1-33. DOI: <https://doi.org/10.1515/pr-2013-0001>
- García, C. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua*, 18(4), 391-433. DOI: <https://doi.org/10.1515/mult.1999.18.4.391>
- Goffman, E. (1967). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. En E. Goffman (Ed.), *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior* (pp. 5-45). New York: Doubleday.
- Hancher, M. (1979). The Classification of Cooperative Illocutionary Acts. *Language in Society*, 8(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500005911>
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal: Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Flores, N. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 1(2), 175-198. DOI: <https://doi.org/10.1515/soprag-2012-0012>
- Hernández Toribio, M. I., & Mariottini, L. (2016). TripAdvisor y actos de habla. Delimitaciones teóricas y propuestas metodológicas para el análisis de las estrategias de atenuación de los actos directivo. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 4(2), 149-181. DOI: <https://doi.org/10.1515/soprag-2016-0015>
- Isaacs, E. A., & Clack, H. H. (1990). Ostensible invitations. *Language in Society*, 19(4), 493-509. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404500014780>
- Lakoff, G. (1973). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. *Journal of Philosophical Logic*, 2, 458-508. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00262952>
- Margutti, P., Tainio, L., Drew, P., & Traverso, V. (2018). Invitations and responses across different languages: Observations on the feasibility and relevance of a crosslinguistic comparative perspective on the study of actions. *Journal of Pragmatics*, 125, 52-61. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.12.010>

- Routarinne, S., & Tainio, L. (2018). Sequence and turn design of invitations in Finnish telephone calls. *Journal of Pragmatics*, 125, 149-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.05.001>
- Ruiz de Zarobe, L. (2001). Estrategias de invitación en español e imagen social de los hablantes: Un estudio empírico. *Pragmalinguística*, 8-9, 261-278. DOI: <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Ruiz de Zarobe, L. (2004). El acto de habla “invitación” en español y en francés: Análisis comparativo de la cortesía. *Revista Española De Lingüística*, 34(2), 421-454.
- Sakamoto, A. (2020). *La cortesía en la petición. Estudio contrastivo entre español y japonés*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schneider, S. (2017). Las dimensiones de la intensificación y de la atenuación. En M. Albelda Marco & W. Mihatsch (Eds.), *Atenuación e intensificación en géneros discursivos* (pp. 23-42). Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebold, K. (2008). *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Thaler, V. (2012). Mitigation as modification of illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 44(6-7), 907-919. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.04.001>
- Uclés Ramada, G. (2018). La atenuación de los marcadores de control de contacto en PRESEEA: un estudio comparativo entre España y México. *RILCE. Revista De Filología Hispánica*, 34(3), 1313-35. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.34.3.1313-35>
- Villalba Ibáñez, C. (2018). Atenuación: Algunas claves metodológicas para su análisis. *Normas*, 8(1), 306-316. DOI: <https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13277>
- Villalba Ibáñez, C. (2020). Recognising mitigation: Three tests for its identification. *Journal of Pragmatics*, 167, 68-79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2020.06.015>

The muddier side of politeness: Appropriation, control & enforcement

El inextricable lado de la cortésia: Apropiación, control y aplicación

ABSTRACT: Everyday politeness behaviour is all too often seen as unproblematic if interactants just adhere to the socially established norms and maxims of behaviour and remember to say their 'pleases' and 'thank yous'. In developing and consolidating social relationships and engaging in amicable and cordial interaction, participants are expected to demonstrate respect, be tactful, show good manners and remain attentive to the needs of others. However, when engaging in politeness behaviour, interlocutors do not always participate on a level communicative playing field since they may have to negotiate class interests, confront individual self-interest and negotiate perceived hypocrisy. This can be seen as the murkier side of politeness and reflects the use and abuse of interpersonal and transactional power.

This article examines how interactants negotiate politeness practices that are employed to appropriate, manipulate and enforce to achieve societal, group and personal objectives. To understand this murkier side of politeness, research has been undertaken with Mexican Spanish speakers who have been asked to reflect on how they navigate daily interpersonal and transactional encounters. The results indicate that far from reflecting routine and automatic responses, politeness behaviour is often evolving, dynamic and reactive depending on the individual social context.

KEYWORDS: *Politeness; Power; Negotiation; Interpersonal; Transactional.*

RESUMEN: Con demasiada frecuencia, el comportarse de manera educada de manera cotidiana no se considera problemático si los interactuantes se adhieren a las normas y máximas de comportamiento socialmente establecidas y recuerdan decir sus "por favor" y "gracias". Al desarrollar y consolidar relaciones sociales y participar en una interacción amistosa y cordial, se espera que los participantes demuestren respeto, tengan tacto, que muestren buenos modales y permanezcan atentos a las necesidades de los demás. Sin embargo, cuando adoptan un comportamiento de cortésia, los interlocutores no siempre participan en igualdad de condiciones comunicativas, ya que pueden tener que negociar intereses de clase, confrontar intereses individuales y negociar hipocresía percibida. Esto puede verse como el lado más problemático de la cortésia y refleja el uso y abuso del poder interpersonal y transaccional.

Gerrard Mugford

gerrard.mugford@academicos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-9828-7801

Nahomi Geraldyna Palos Barajas

nahomi.palos5396@alumnos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-9330-1985

Carlos Francisco Parra Van Dyck

carlos.parra4611@alumnos.udg.mx
Universidad de Guadalajara, México
ORCID: 0000-0001-8853-9972

Recibido: 28/01/2023

Aceptado: 23/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

Este artículo examina cómo los interactuantes negocian prácticas de cortesía que se emplean para apropiarse, manipular e imponer para lograr objetivos sociales, grupales y personales. Para comprender este lado más problemático de la cortesía, se llevó a cabo una investigación con hispanohablantes mexicanos a quienes se les ha pedido que reflexionen sobre cómo se manejan y desenvuelven en sus encuentros interpersonales y transaccionales diarios. Los resultados indican que, lejos de reflejar respuestas rutinarias y automáticas, el comportamiento que comprende la cortesía evoluciona constantemente, es dinámico y reactivo según el contexto social individual.

PALABRAS CLAVE: *Cortesía; Poder; Negociación; Interpersonal; Transaccional.*

Introduction

Politeness behaviour offers an interactional blueprint in a given society since it reflects accepted social attitudes, values and norms. When interacting in society, participants usually aim to project their positive *face* which reflects ‘approved social attributes’ (Goffman, 1967, p. 5). They will often want to be seen as helpful, attentive and cooperative interactants with respect to the needs of others. In Mexican Spanish-speaking society, this is often described in terms of *buenos modales* (good manners) *educación* (upbringing) and *urbanidad* (civility) which are often expressed in terms of *ser servicial* (anticipating others’ needs), *dar su lugar* (acknowledging others’ social status), *hacer el bien* (helping others altruistically) and *acomodarse* (ready to help whenever needed). These practices can provide a well-trodden path to achieving successful societal participation. However, such practices are built on the understanding that other interactants hold the same values and priorities and are willing to work together in order to achieve them. The reality is that politeness behaviour reflects the assumed rules of interaction but not core motivation behind engaging in politeness behaviour. Just as Goffman argues regarding face, politeness also reflects ‘the traffic rules of social interaction; one learns

about the code the person adheres to in his movement across the paths and designs of others, but not where he is going, or why he wants to get there. One does not even learn why he is ready to follow the code, for a large number of different motives can equally lead him to do so’ (1967, p. 12). Therefore, politeness behaviour should not be automatically associated with having good intentions, showing sincere interest or striving for the communal good. Whilst superficially politeness reflects adherence to normative conventional behaviour, it may be enacted for instrumental and transactional purposes.

In examining this potentially murkier side of politeness, this article builds on Austin (1990) and her examination of manipulative non-cooperative behaviour. We examine how apparently benevolent face acts intend to disrupt or undermine harmonious relationships. To achieve this aim, we study politeness in terms of imposition, self-interest, hypocrisy and conflict. An awareness of this murkier side of politeness provides insights into how seemingly collaborative and rapport-building activities can be manipulated to promote self-interest and work against both societal and interpersonal good.

The article is structured in the following way. First of all, we examine the manipulative dimension to politeness in societal, individualistic and interpersonal terms. We then describe research methodology methods, which involved a series of interviews conducted with Mexican participants who were asked to reflect on politeness patterns and practices. We present and analyse the findings in terms of prosocial, interpersonal and contested politeness. The conclusions highlight how participants engage in choice, opposition and resistance when deciding to interact with other interlocutors.

Social order and control

Politeness practices and patterns characteristically can be seen as the glue that keeps society together so that, on an interactional level, interpersonal and transactional encounters can run as smoothly and as predictably as possible. By adhering to the social norms of demonstrating respect and consideration for others and recognising others' participatory rights, interlocutors can mutually position each other relatively quickly and avoid having to establish the state of play and particular contextual circumstances when engaging in each and every individual/social encounter. Whilst achieving rapport and comity is clearly the underlying nature of most everyday politeness behaviour (see, for instance, Locher & Watts, 2005), the actual enactment of such practices may also serve to foster and conceal more disturbing communicative intentions such as to promote class interests, advance individual self-interest and engage in double standards. As a consequence, manipu-

lative use of politeness resources can be understood in societal, interpersonal and individualistic terms.

Societally, insistence on the need to adhere to politeness practices and patterns can be seen as one way to reinforce social class distinctions:

One person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of the other. Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal in the sense that both cannot have power in the same area of behavior. The power semantic is similarly nonreciprocal, the superior says *T* and receives *V*.

(Brown & Gilman, 1960, p. 255)

Within this context, politeness practices can be used to make sure that interactants know their social 'place' and standing which may be determined by professional status, age, educational background, gender or mere wealth. Norms and understandings may emerge through the social power and influence granted to a specific group as seen in the British context:

Within Britain, the way we characterise politeness draws largely on the values associated with middle-class, educated people, and we assume that this negative politeness (deferent, respectful, using indirectness) constitutes the politeness norms of the society as a whole. However, working-class people may well rely on other more positive politeness behaviours (while also using

negative politeness as well when the context demands).

(Mills, 2017, p. 105)

Within the Mexican context, social politeness conventions and practices may reflect family values and principles, such as respect for one's elders or acknowledgement of professional status. For instance, the use of the formal *usted* as opposed to informal *tú* may be seen as a societal means of obligating interactants to recognise the superior social status of older adults. Meanwhile, the use of titles such as *ingeniero* (engineer) and *arquitecto* (architect) used before the last name may also be seen to acknowledge expertise or professional studies.

Interpersonally, politeness practices and structures can be used to deceive relational understandings especially with respect to level of genuine interest and distance/closeness. Politeness can be employed to promote self-interest particularly at an institutional level as conversational discourse is more and more found in the public domain (Fairclough, 1992). By adopting informal politeness structures and patterns, public discourse can appear to be more friendly and intimate. This 'synthetic personalisation' (Fairclough, 2010) tries to make the hearer feel unique, special and appreciated: 'This is the simulation of private, face-to-face, person-to-person discourse in public mass-audience discourse – print, radio, television' (Fairclough, 2010, p. 65). Synthetic personalisation can also be found in everyday business transactions i.e. 'the simulation in institutional settings of the person-to-person communication of

ordinary conversation' (Fairclough, 2010, p. 99). It is also to be found in call-centre interactions:

Examples of such practices include offers of assistance ('How can I help you today?') thus potentially implying that the agent wants to help (cf. Márquez Reiter 2011), the provision of self-identification by the telephone agent typically in the form of his or her first name, thus potentially triggering the consumer to proffer his or her name in return (Sacks 1992).

(Márquez Reiter & Bou-Franch, 2017, pp. 663-664)

The use of personalised politeness patterns is primarily aimed at achieving transactional objectives rather than reflecting any genuine interest in the welfare of the addressee. On a separate interpersonal level, mock politeness can be seen as a mismatch between the utterance and the underlying communicative message. In Britain, mock politeness may be expressed through irony and sarcasm (Taylor, 2015, 2016) and misinterpreted sarcastic compliments may include *I know that I can always count on you for helpful advice* and *You really come up with some wonderful ideas*. In the case of Mexican Spanish, mock politeness can be seen through use of T/V pronouns when *usted* may not reflect respect or esteem towards the hearer but rather distancing and even rejection. In the same vein, the use of *tú* may not indicate closeness and affection but rather disrespect in not recognizing the addressee's social standing i.e. *dar su lugar* (acknowledging others' social status).

On an individual level, interactants may adopt their own politeness practices and patterns which may not be apparent to other interactants and, therefore, hearers may misinterpret the politeness strategy. For instance, a given interactant may use formulaic polite language or formal terms of address with everyone he/she meets and, therefore, is not particularly displaying personalised politeness. This, for instance, can be seen through the use of overpoliteness (Watts, 2005), which may signal insincere and exaggerated formality. Addressees may even misinterpret excessive use of politeness structures and fail to understand the underlying communicative use of embellished acts and utterances. In the case of Mexican Spanish, interactants may use the formal *usted* with everyone they meet independently of whether they wish to show respect and acknowledge the other's hierarchical status. Addressees may not be aware of ways of interacting with others.

The foregoing discussion suggests that polite behaviour cannot always be taken at face value and needs to be evaluated within a given communicative context taking into consideration interactants' social behaviour and, if possible, individual mannerisms and behaviour, which will include nonverbal communication such as eye contact, gestures and physical distancing.

Methodology

To understand how Mexican interactants experience the less pleasant side of polite conduct, a series of interviews were carried out on how young adult Mexicans view the social purpose of politeness, self-image and

self-interest, opposition and resistance regarding behavioural norms.

To undertake the research, two researchers formed four focus groups in which they interacted as participant observers with three other interactants in each group. Employing a semi-structured format, the researchers offered guiding questions as a way to open up conversations between the participants with the aim of encouraging the participants to build on each other's contributions. The research followed a qualitative approach which examined problems of power and politeness especially with respect to conventional practices, individual self-interest, perceived hypocrisy and contested relationships. Rather than being pre-established at the outset of the investigation, these aforementioned categories emerged from three guiding questions:

1. Why are people polite or courteous to others?
2. How is politeness enacted interpersonally?
3. What kind of attitudes do you find to be rude or impolite?

The data were subsequently examined manually with the aim of identifying the participants' own voices rather than attempting to reach a common denominator regarding politeness practices. Analysis tries to highlight individual experience, personal understandings and specific reactions. It would be challenging to adopt this approach through conducting quantitative research.

Rather than probing the participants' own behaviour, which may have made

them uncomfortable, the participant observers asked the other participants to reflect on everyday practices. However, in reality, more often than not, the participants reflected on their own attitudes and behaviour. The first question sought to undercover the societal dimension behind politeness and to what degree interactants felt that it was imposed. The second question adopted a more interpersonal perspective and attempted to uncover individuality and self-interest behind politeness practices. The third question examined contested politeness as interactants were invited to question and reflect on behavioural practices and examine whether they resisted established politeness norms.

The sessions were all conducted in Spanish on Google Meet between June and July 2022. They lasted between 30 and 40 minutes. The online format was chosen as a precautionary measure given the health risks still prevalent with respect to Covid-19.

The 12 participants are all middle-class Mexican undergraduate students living in the Guadalajara metropolitan area which is located in western Mexico. Aged between 18 and 30, participants reflect a convenience sample, and, due to this, most of the participants are women since they are a majority in their B.A. programme. We had access and consent from them to participate in this research. Participants were assured that their contributions would be anonymised.

Results

Following Mugford (2023), the participants' reflections are presented in terms

of dealing with prosocial politeness (behaving in socially acceptable ways), negotiating interpersonal politeness (building, defining and maintaining relationships) and engaging in contested politeness (reflective questioning of relational practices and patterns). Prosocial politeness can also be seen in terms of *politic* or expected behaviour (Watts, 2003; Locher & Watts, 2005). Meanwhile interpersonal politeness is similar to *polite* conduct (Watts, 2003; Locher & Watts, 2005).

Prosocial politeness

Participants generally saw politeness as a way of establishing social order and conducting amiable relationships. For instance, Delia said: '*Si, como lo que se espera que uno haga, yo creo que por cómo funciona nuestra sociedad*' (Yes, how someone is expected to act, I believe it is the result of how our society works). Therefore, politeness provides a degree of certainty and predictability. However, as the focus sessions developed, participants identified the regulatory nature of politeness that often emerges in the family as parents 'teach' children how to be respectable members of society.

Desde pequeños, como que aprendemos que hay ciertas cosas que se hacen o se tienen que hacer. Tal vez no sabemos por qué, pero las hacemos. Entonces siento que va un poquito como... como por ahí, o sea, de que a veces lo hacemos sin pensar, pero creo que cuando se vuelve consciente sabemos que el ser cortés nos ayuda como a encajar en ciertos espacios sociales (Agata)

Translation:

Ever since we were children, we learn that there are certain things that are done or that need to be done. We might not know why, but we do them anyway. So I feel that it is something like that, like, sometimes we do them without hesitation, but I think that when we become aware of these practices, we know that being polite will help us to fit into certain social interactions. (Agata)

Rather than reflecting emerging and constructed behaviour, linguistic politeness reflects externally imposed behaviour which includes being told how to interact in *ciertos espacios sociales* (certain social spaces). Politeness provides established ways of participating in society:

En base a sus modales, a cómo se desenvuelve ya socialmente. No sé. Si están en una comida, como toman los cubiertos. Por ejemplo: también en las pláticas, que su lenguaje no sea grosero; que se dirija a las personas respetuosamente, que diga “por favor”, “gracias”. Ese tipo de palabras a mí me hace ver que es una persona cortés. (Hilda)

Translation:

Based on their manners, on how someone behaves socially. I don't know. If they are at a dinner, how they use the cutlery. For instance: when having a conversation their language shouldn't be rude or inappropriate; that they refer to others politely and respectfully; that

they say “please”, “thank you.” These types of words and phrases make me notice that someone is polite. (Hilda)

The family environment plays an important and influential role in implementing and maintaining social politeness practices as can be seen when addressing older people:

... cuando hablas con una persona mayor la tratas con más respeto que quizás con alguien de tu edad y pues mucho de eso depende de lo que te inculcaron en tu casa. (Romelia)

Translation:

... whenever you talk to an elderly person, you treat them with even more respect than with someone who is around your age, and this mostly depends on how you were raised and taught in your house. (Romelia)

and

Desde chiquito te dicen así de que “pues tienes que saludar a tu tía bien” y “háblale bien a tu abuelita” o “a tu mamá no se le responde así”. (Hortencia)

Translation:

Ever since you were a child, they tell you “You have to greet your aunt properly” and “talk to your grandmother respectfully” or “You cannot talk to your mom that way”. (Hortencia)

Therefore, prosocial politeness can be seen to obligate participants to project them-

selves as compliant members of society who demonstrate ‘approved social attributes’ (Goffman, 1967, p. 5). Indeed, societal politeness and upbringing are often seen as equal:

La cortesía y la educación. De hecho, en algún punto hasta pueden considerarse sinónimos, porque como eso que estamos diciendo de “por favor” y “gracias,” creo que engloba ambos conceptos. (Delia)

Translation:

Politeness and education. In fact, up to a point they can be considered synonyms because saying “please” and “thank you” embraces both concepts. (Delia)

Interpersonal politeness

Participants were quick to acknowledge the role of interpersonal politeness as when interactants explore and co-construct individual and group relationships. Interpersonal politeness will often reflect deliberate choices with respect to how participants want to interact and how they respond to other participants’ actions. For instance, Romelia clearly states her position regarding unconditional politeness behaviour:

Yo diría que depende de la persona. La única vez que he sido cortés para quedar bien con alguien serían mis suegros. (Romelia)

Translation:

I would say that it depends on the person. The only time I’ve been polite in

order to get on well with someone was with my in-laws. (Romelia)

Therefore, Romelia is willing to be unconditionally polite to her in-laws, which may reflect self-interest in wanting to get on well with her partner’s parents. (Note that in Mexico, people will refer to their partners’ parents as in-laws even if they are not married or even if they are not planning to get married.)

Interpersonal politeness is often a matter of recognising and reacting to polite behaviour shown by others. This will sometimes mean being critical of perceived hypocritical politeness:

Siento que habrá personas que si lo digan solo por quedar bien o al aire, que no lo sientan, mientras que otras personas lo sientan de corazón. De que en cualquier mala situación que se encuentra la otra persona, pues tú estás ahí de apoyo y después dependerá de la intención con que cada persona la diga. (Hilda)

Translation:

I feel there will be people who say anything just to save face with others or say stuff to people just because, without really believing in what they are saying, while others actually do speak from the heart. In any unpleasant situation that the other person is facing, you are there to support them, and then it will depend on the intention in which each person says it. (Hilda)

Interpersonal politeness indicates that politeness strategies reflect deliberate and consciousness decision-making:

Yo también trato de hacerlo consciente ... pues es como reconocer el esfuerzo y darle lugar al logro que hicieron. (Olga)

Translation:

I also try to do it consciously... since it is recognizing the effort and giving merit to what they have achieved.
(Olga)

Conscious reflection can be seen, for instance, in the use of the phrase *las damas primero* (Ladies first). Hilda contemplated:

Y ya hablado cuando lo he escuchado, concuerdo con lo que dicen mis compañeras de que es más de burla, como, por ejemplo, no sé, algo súper random de que estás en la escuela, vas a pasar a una exposición o lo que sea y tu compañero te dice “las damas primero” para que pases tú primero y como ya es un juego, no sé, es sarcasmo ya en cuestión. Pero te digo, en lenguaje no verbal sigue teniendo esa esencia de caballerosidad. (Hilda)

Translation:

Talking about when I've heard it, I agree with what my other peers say: that it is said more as derision. For example... I don't know. Something really random: You are at school, you are going to present something or whatever, and one of your male classmates says “ladies first” so that one as a woman goes first. And, since now it's seen as a game, it becomes something sarcastic. But as I tell you, non-verbal language still has that gentlemanlike nature. (Hilda)

The reflection indicates that Hilda does not engage in politeness practices unthinkingly but considers the communicative intention behind acts of courtesy.

Ramona also sets her own perception of politeness and relates being polite to education:

No precisamente para caer bien, sino por el hecho de tener educación; de ser educado. Que si vas en el transporte público y ves que alguien está cansado o yo qué sé, a una persona de edad avanzada, una señora o un señor, pues le dejas su lugar ¿no? (Ramona)

Translation:

Not like others but by having *education*; being educated. So if you are taking the public transportation and see someone who's tired or something like that, maybe you see an elderly person: an elderly man or woman, then you give away your seat, don't you? (Ramona)

While some of the participants stated that they would not give away their seat for different reasons, Ramona seems to relate this act to being polite.

Contested politeness

Rather than blindly accepting prosocial politeness practices, participants often act to shape their own politeness practices. This can be seen in terms of opposition and resistance. Furthermore, participants argued that politeness had to be earned by other interactants and was not uncritically granted based on professional status, age, educational background, gender or mere wealth.

For instance, Hortencia is critical of elders who expect her to show respect and consideration based solely on their hierarchical status: ‘Se sienten que merecen el respeto que no se han ganado’ (They feel as if they deserve the respect they had not earned yet). This attitude is echoed by Brisa:

A pocas personas le hablo de usted, más que nada, de muy mayor o a personas de autoridad: mi jefe, mi maestro, mi maestra, mi maestre. (Brisa)

Translation:

I only speak to a few people using *usted* mostly with elderly people or people with more authority: my boss, or my teachers. (Brisa)

Such attitudes lead older adults to lament the lack of politeness norms by younger generations when, in fact, they make calculated decisions as to whom they decide to use formal terms of address. However, this does not mean that participants rejected the use of *usted* forms outright. They sometimes resisted imposition of the *tú* form as argued by Agata:

... si tú personalmente no te sientes a gusto a pesar de que te lo dicen, creo que es como buscar un intermedio: si la otra persona sigue sin tener problema que le hables de usted ... yo lo voy a seguir haciendo. (Agata)

Translation:

... if you personally don't feel comfortable even though others tell you,

I believe you should be able to find a middle ground: If the other person still has no problem if you refer to them with *usted* ... I will keep on saying it. (Agata)

At the same time, participants argued that their politeness behaviour did not necessarily depend on the behaviour of others:

Pues no vas a dejar de ser cortés sólo porque la otra persona no está actuando de la misma manera, sino que tú sigues pues... comportándote así. Y la otra persona sabrá. (Hilda)

Translation:

Well, you are not going to stop being polite just because the other person does not behave in the same way, so you keep on... behaving that way. And so the other people will know what and how to behave. (Hilda)

This may mean directly confronting others:

Es que no sé, depende mucho de la mentalidad de generaciones. Cuando los señores te dicen “igualada” por no hablarles de usted, es por que se sienten amenazados. (Brisa)

Translation:

I don't know, it depends a lot on generational mentality. When elderly people call you *igualada** just because you didn't refer to them with *usted*, it is because they feel threatened. (Brisa)

*meaning that you are doing/saying something you should not do/say to someone older than you.

This attitude suggests that participants will often develop their own sense of acceptable and unacceptable behaviour. Opposition and resistance involve taking one's decisions on how to interact with other people:

Yo diría que no tomarte en cuenta como persona y que eres un mueble más y no le interesa si estás hablando o si te molesta algo. Si no te preocupa esa persona para nada, para ti es un mueble más y así la tratas. En vez de tenerle cuidado al tratarlo, lo tratas como te da la gana; como quieras tú y no te importa. (Romelia)

Translation:

I would say that not being taken into account as a person and that you are just an object or a nuisance and not caring whether you are also participating in the conversation or if something bothers you. If you don't care about that person at all, that means it's just meaningless for you and you treat them disrespectfully. Instead of being cautious when you interact with them, you treat them as you wish; the way you want, and you don't care about them. (Romelia)

It has been seen that participants tend to make their own choices about deciding whether they want to show courtesy or avoid some behaviour usually considered as polite. However, sometimes past

experiences seem to have influenced the participants' decisions on certain polite practices:

...si veo a alguien que se me queda viendo, pues me le quedo viendo también para no darle el asiento... Es que no quiero sonar grosero, pero pues es que la gente fue grosera conmigo y pues se aprovecharon de mi amabilidad. (Aleido)

Translation:

...If I see someone staring at me, I do it too just to not give away my seat... It's just that I don't want to sound rude, but people have been mean to me and took advantage of my kindness. (Aleido)

In the final analysis, contested politeness behaviour may involve breaking the rules:

Yo me le meto a la gente, yo meto codazos. La situación no está para hablarle a la gente. Aparte, estoy chiquita. (Brisa)

Translation:

I push people, I put my elbows out. Nowadays, there is no room for talking to people. Also, I am very small. (Brisa)

The comments and observations reveal an underlying resentment which points to opposition.

Discussion

Participants' reflections regarding social politeness acknowledge the role

that the family plays in establishing and enacting politeness norms. There is also the tacit recognition of the regulatory behaviour and the need to maintain one's social position especially in terms of how to interact in *ciertos espacios sociales* (certain social spaces). Interactants acknowledged that the family was a major influence on demonstrating *buenos modales* (good manners), *educación* (upbringing) and *urbanidad* (civility). Prosocial politeness provides a blueprint to engaging in proper and acceptable behaviour. Whilst providing a degree of predictability and assurance, prosocial politeness can also be seen as a restraint on developing individual interpersonal relationships.

Interpersonal politeness practices reflect an attempt to control and shape politeness resources as interactants decide when, with whom and how to engage in polite behaviour. Politeness is not automatically granted and adhered to but is often seen as reciprocal in recognition of the behaviour of others. Interpersonal politeness embraces the challenge of taking ownership of politeness assets as interactants co-construct and structure their relationships. At the same time, interpersonal politeness is heavily influenced by prosocial patterns and practices which govern the feasibility of communicative choices and possibilities whilst delineating interactional limitations and restrictions.

References

Austin, P. (1990). Politeness revisited: The dark side. In A. Bell & J. Holmes (Eds.), *New Zealand ways of speaking English* (pp. 277–297). Clevedon / Philadelphia: Multilingual Matters.

Contested politeness indicates that participants are not willing to adhere to existing convention and practice indiscriminately and unquestioningly. On an individual level, participants argue that politeness practices should be justified and considered in terms of acceptable and unacceptable behaviour. Such decisions will be based on personal experiences, attitudes, values and beliefs as to what constitutes appropriate behaviour. This means that politeness cannot be imposed or demanded by others but rather practices need to be assessed and evaluated as to their applicability, relevance and usefulness when engaging in prosocial and interpersonal relationships.

Conclusion

This paper has argued that linguistic politeness cannot be seen as an abstract concept consisting of norms, rules and conventions that interactants unwittingly follow and adhere to. By looking at the Mexican context, we maintain that politeness patterns and practices reflect both social and individual choices regarding how participants want to relate to others. Politeness can be used to direct, influence and effect the actions of other interactants when trying to achieve societal, group and personal goals. Politeness can no longer be seen as conventional, ordinary and predictable but rather as responsive, vibrant and combative depending on the individual social context.

Brown, R. & A. Gilman (1960). The pronouns of power and solidarity. In Sebeok T. A. 1960. *Style in Language* (pp. 253–277). MIT Press & New York/London: Wiley.

- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. Harlow, England: Pearson.
- Goffman, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Double Day Books.
- Locher M. A. & R. J. Watts (2005). Politeness theory and relational work, *Journal of Politeness Research* 1 (2005), 9 - 33.
- Márquez Reiter, R. (2011). Mediated business interactions. Intercultural communication between speakers of Spanish. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Márquez Reiter, R. & Bou-Franch, P. (2017). (Im)politeness in service encounters. In Culpeper, J., Haugh, M. & Kádár, D. Z. (eds.) *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im) Politeness* (pp. 661-687). Palgrave Macmillan, London, UK.
- Mills, S. (2017). *English Politeness and Class*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugford, G. (2023). *Towards a New Pedagogy for Teaching Foreign Language Politeness: Halliday's Model and Approaches to Politeness*. New York/ Abingdon, UK: Routledge.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, vol 1, ed. G. Jefferson, Oxford: Basil Blackwell.
- Taylor, C. (2015). Beyond sarcasm: The metalanguage and structures of mock politeness. *Journal of Pragmatics* 87: 127-141.
- Taylor, C. (2016). *Mock Politeness in English and Italian: A corpus-assisted metalanguage analysis*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Watts, R. J. (2005). "Linguistic politeness research: Quo vadis?". In *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*, edited by R. Watts, S. Ide and K. Ehlich. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bien sûr : surjouer l'assentiment pour marquer la politesse ?

Bien sûr: *Overemphasised agreement as a marker of politeness?*

RESUMÉ: La contribution s'interrogera sur le rapport entre le marqueur de discours *bien sûr* et l'expression de la politesse linguistique à partir du concept goffmanien de « face » et les modèles théoriques développés par Brown / Levinson et Kerbrat-Orecchioni. Après l'analyse morphologique et sémantique de la locution, puis une mise en lumière des liens entre surjeu discursif et politesse marquée, l'étude se concentrera sur les emplois de *bien sûr* dans un corpus oral récent en langue française (réunions enseignantes). Les occurrences relèvent aussi bien de la position réactive que de l'usage monologique au service de la concession. Partant du « travail de figuration » à l'œuvre dans ces interactions et du rôle que le marqueur joue dans la relation intersubjective (rapprochement vs. éloignement), il s'agira de déterminer dans quelle mesure *bien sûr* constitue un procédé de « politesse positive » et / ou « politesse négative ».

MOTS CLÉ: marqueurs de discours, *bien sûr*, politesse linguistique, expression de l'accord, corpus didactique.

ABSTRACT: This paper deals with the link between the French discourse marker *bien sûr* and linguistic politeness on the basis of Goffman's concept of "face" and the theoretical models developed by Brown / Levinson and Kerbrat-Orecchioni. After describing the phrase from a morphological and semantic standpoint and showing how exaggeration and marked expression of politeness are intrinsically related, the study focuses on the phrase *bien sûr* as it is used in a recent corpus of spoken French (school meetings with teachers). The occurrences were employed as much in reactive position as in a monological concessive way. Starting from the "face-work" apparent in the examined interactions and the role the marker plays in terms of intersubjective (dis)alignment, the analysis seeks to determinate the extent to which *bien sûr* can be considered as a vehicle of "positive politeness" and / or "negative politeness".

KEYWORDS: *discourse markers, « bien sûr », linguistic politeness, expression of agreement, didactical corpus.*

Amandine Robert

amandine.robert@etu.unistra.fr

Université de Strasbourg, Francia

ORCID: 0000-0001-9526-0136

Recibido: 21/12/2022

Aceptado: 13/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

1. Introduction

(1) Scène au restaurant :

- la cliente : « Est-ce qu'on pourrait avoir de l'eau, s'il vous plaît ? »
- le serveur : « **Bien sûr !** »¹

(2) Scène dans une salle de classe:

- la professeure à l'élève : « Nadia, tu veux bien prêter ton cours à Pierre pour qu'il rattrape ? »
- l'élève, avec empressement dans la voix et l'attitude : « Oui, **bien sûr !** »

Ces deux situations² du quotidien mettent en scène deux personnes sociales entretenant un rapport de subordination – dans un contexte commercial en (1) et scolaire en (2) – légitimant la formulation d'une demande et pouvant³ expliquer que le serveur en (1) et l'élève en (2) s'exécutent pleinement et immédiatement. La réponse « bien sûr » est une marque de politesse d'abord au sens courant du terme : « manière de se conduire correspondant aux bons usages du monde » (Rey, 2000, p. 2828). Comme

¹ Nous mettons en gras les occurrences de *bien sûr* dans l'ensemble des exemples de la contribution.

² Les situations (1) et (2) sont deux scènes auxquelles nous avons assisté en janvier 2023, retranscrites immédiatement. Dans l'ensemble des exemples proposés, les prénoms ont été transformés « en tentant de respecter le nombre de syllabes et les éventuelles connotations (prénom américain...) » (ICOR, 2013, p. 2).

³ Nous modalisons ici l'interprétation puisqu'il est difficile de faire la part des choses, entre le sentiment sincère de la part de celle ou celui qui dit « bien sûr » de faire plaisir et ce que Goffman (1974, p. 43-85) appelle « déférence ».

le fait remarquer Haverkate (1994, p. 11), le lien sémantique avec l'étiquette sociale reste plus visible dans les équivalents rattachant la vie à la cour, de langues telles que l'espagnol (*cortesia*, de *corte*) et l'allemand (*Höflichkeit*, de *Hof*). Le français dispose certes du terme de *courtoisie*, mais il « se maint[ient] comme un mot secondaire par rapport à *politesse* et exprim[e] l'idée d'une politesse plus traditionnelle, plus raffinée » (Rey, 2000, p. 930).

La nécessité d'une bonne conduite en société tient, selon Erving Goffman, à l'enjeu de la « face », définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974, p. 9). Parallèlement à l'image publique, l'éthologue considère que la personne sociale est animée du désir, du besoin de défendre un « territoire », notion d'abord symbolique renvoyant à la liberté d'action, à la non-contrainte par quiconque. Dans le modèle goffmanien, tout mouvement entre personnes sociales a des implications sur la face et le territoire des uns et des autres – et en est en même temps une constante tentative de préservation, dans le domaine verbal et non-verbal.

L'assentiment franc et immédiat véhiculé dans les exemples (1) et (2) relève ainsi de ce que Goffman appelle « travail de figuration » (*face-work*) : celui qui répond par « bien sûr » cherche à donner une bonne image de soi, en raison d'un bénéfice matériel, symbolique ou affectif qu'il pourrait en tirer.

Penelope Brown et Stephen Levinson traduisent, quant à eux, l'enjeu que représente une attitude ou un énoncé pour

la face des différents protagonistes en gestion de « désirs » (*wants*) des uns et des autres : « We treat the aspects of face as basic wants, which every member knows every other member desires, and which in general it is in the interests of every member to partially satisfy. » (Brown et Levinson, 1978, p. 67). Leur terminologie diffère légèrement de celle de Goffman : la notion de « face » telle que la théorise celui-ci devient « face positive » et le terme de « territoire » disparaît au profit de « face négative ». Les auteurs partent du postulat que chaque acte, *i. e.* toute réalisation d'une intention de communication, verbale ou non-verbale (Brown et Levinson, 1978, p. 70) a un potentiel de menace (*face-threatening act* ou *FTA*) vis-à-vis des quatre faces en présence – face positive du locuteur, face positive de l'interlocuteur, face négative du locuteur et face négative de l'interlocuteur – et que cette menace est actualisée ou non, avec une ou plusieurs dominantes quant à la face touchée (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 52).

Chez Brown et Levinson, la politesse, linguistique mais également gestuelle, est considérée comme un correctif aux FTA. Ce modèle distingue « politesse positive » (*positive politeness*) et « politesse négative » (*negative politeness*) selon si l'acte menaçant touche la face positive ou négative du locuteur et/ou de l'interlocuteur :

By redressive action we mean action that 'gives face' to the addressee, that is, that attempts to counteract the potential face damage of the FTA by doing it in such a way, or with such modifications or additions, that indicate clearly that no such face threat is intended or desired,

and that [Speaker] in general recognizes [Hearer]'s face wants and himself wants them to be achieved. Such redressive action takes one of two forms, depending on which aspect of face (negative or positive) is being stressed. (Brown et Levinson, 1978, pp. 74-75)

En choisissant de répondre « bien sûr », le locuteur ou la locutrice présente comme sien le désir de l'autre de voir la demande mise à exécution – la manifestation d'une similitude des désirs étant précisément ce que Brown et Levinson appellent « politesse positive ».

2. Surjeu et politesse

Plusieurs approches, donc, convergent vers un *bien sûr* aux allures de « formule de politesse » prodiguée par un être social soucieux de l'image qu'il donne à voir. Dans les situations susmentionnées, le choix d'un autre marqueur d'accord comme *oui*, *d'accord* ou *ok* serait *a priori* ressenti comme moins poli, d'un niveau d'engagement moindre de la part du locuteur. Nous émettons dans cette section plusieurs hypothèses pour expliquer cette différence.

Le départ de notre réflexion est d'ordre étymologique. Rey (2000, p. 3704) définit l'adjectif *sûr* comme « ce qui est considéré comme vrai, indubitable ». De par le sémantisme de *sûr* et la présence d'un *bien* d'intensification, la locution *bien sûr* modale de manière forte, insiste sur le caractère vériconditionnel du contenu propositionnel (CP) sur lequel elle porte, comme si le locuteur (L) disait « CP est bien sûr ».

S'agissant toutefois du marqueur *bien sûr* utilisé en position réactive pour mar-

quer l'assentiment tel que présenté dans les exemples (1) et (2), la forte probabilité de réalisation du contenu propositionnel (CP) se déplace sur celui qui énonce ce contenu.

[...] les adverbes de phrase renvoient à une attitude qui est non pas décrite ou expliquée, mais montrée, jouée. En disant [...] *bien sûr*, je ne présente pas ma certitude, je la montre, je me mets en scène comme plus ou moins assuré de la véracité de certains faits. (Anscombre, 2001, p. 148)

On passe ainsi de :

L dit « CP est bien sûr » (avec un locuteur qui s'efface derrière son énoncé)

à : L assure CP à son interlocuteur (paraphrasable par : *Soyez sûr que CP*)⁴

Plutôt que d'être restreinte à un moyen pour le locuteur de sauver sa face, l'expression de l'assurance ici à l'œuvre est interprétable comme un acte valorisant la face de l'autre (*Face Flattering Act* ou *FFA*), le souhait de rassurer l'autre. Cette conception moins intéressée, moins méfiante, moins « paranoïde » (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 53) de la relation interpersonnelle correspond aux aménagements que propose Catherine Kerbrat-Orecchioni au modèle de Brown et Levinson :

[Brown et Levinson n'ont] envisagé que les actes potentiellement menaçants pour les faces des interactants,

⁴ « *Soyez sûr que* s'emploie avec un temps futur pour affirmer et promettre » (Rey, 2000, p. 3703).

sans penser que certains actes de langage peuvent aussi être valorisants pour ces mêmes faces, comme le compliment, le remerciement ou le vœu. Pour en rendre compte, il est indispensable d'introduire dans le modèle théorique un terme supplémentaire pour désigner ces actes qui sont en quelque sorte le pendant positif des FTAs : ces « anti-FTAs », nous les appellerons des « FFA » (*Face Flattering Acts*) [...]. (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 54)

De par l'assentiment particulièrement fort véhiculé par la locution, *bien sûr* a une plus-value relationnelle. Elle permet au locuteur non seulement de répondre et de faire ce qu'on lui demande – comme ce serait le cas avec *oui*, *d'accord* ou *ok* – mais aussi de se montrer particulièrement « poli ».

Il existe au demeurant une corrélation entre politesse positive (dans les deux acceptions présentées *supra*) et surjeu. S'agissant de la politesse positive vue comme une attitude d'abord « antimenaçante » et valorisante, Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 59) écrit que « si les FTAs ont généralement tendance à être minimisés dans leur verbalisation, les FFA se prêtent au contraire volontiers à la formulation intensive ». La politesse étant la norme (Kerbrat-Orecchioni, 1996, pp. 60-61), c'est comme si le locuteur voulant « faire poli » ne pouvait se contenter d'une attitude neutre et n'avait d'autre choix que de forcer le trait ! Le caractère *a priori* poli de *bien sûr* pourrait ainsi tenir à l'exagération intrinsèque au sémantisme de la locution.

Le même type de lien est établi chez Brown et Levinson. Décrite par eux comme un ensemble de stratégies (inconscientes ou conscientes) déployées en réaction à des FTAs prenant la forme de l'expression de désirs mutuels, d'un savoir considéré comme partagé, de la création d'une communauté, la politesse repose sur un mouvement de rapprochement (Brown et Levinson, 1978, p. 75) et a trait au familier : « [...] positive politeness is the kernel of 'familiar' and 'joking' behaviour » (Brown et Levinson, 1978, p. 134)⁵, à la distinction suivante près :

The linguistic realizations of positive politeness are in many respects simply representative of the normal linguistic behaviour between intimates, where interest and approval of each other's personality, presuppositions indicating shared wants and shared knowledge, implicit claims to reciprocity of obligations or to reflexivity of wants, etc. are routinely exchanged. Perhaps the only feature that distinguishes positive-politeness redress from normal everyday intimate language behaviour is an element of exaggeration [...]. (Brown et Levinson, 1978, pp. 106-108)

Dans les situations (1) et (2), l'impression de politesse est peut-être renforcée par le caractère manifeste et visible de l'effort, corrélation que soulignent ces mêmes auteurs : « In general, the more effort S [= the

⁵ A l'inverse, la politesse négative touche au respect (« the heart of respect behaviour », Brown et Levinson, 1978, p. 134).

speaker] expends in face-maintaining linguistic behaviour, the more S communicates his sincere desire that H's [= the hearer's] face wants be satisfied [...] » (Brown et Levinson, 1978, p. 98). En plus de souligner l'adéquation des désirs, *bien sûr* déploie sur la scène intersubjective ce que celui ou celle qui l'énonce est prêt·e à faire pour l'autre, à savoir prendre sur soi une action imposée par l'interlocuteur (*i. e.* qui représente une menace pour sa face négative) et en acceptant cela, à prendre le risque de nuire à sa propre face positive !

L'assentiment marqué inhérent au sémantisme de la locution considérée et la tendance à l'intensification, à l'exagération, à la monstration en cours dans la langue polie justifient de miser sur un certain « potentiel de politesse » du marqueur, qui continuera d'être mesuré tout au long de cette contribution. Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 439) définissent la politesse comme « l'ensemble des procédés mis en œuvre pour préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle » : à partir d'autres occurrences issues d'un corpus oral récent, notre étude s'attachera à montrer en quoi *bien sûr* est l'un de ces procédés, mais aussi qu'il a le pouvoir de troubler le rapport qu'entretiennent et construisent les participant·e·s au fil de l'interaction. Pour chaque exemple, nous reconstruirons les mécanismes de menaces ou au contraire de mise en valeur de la face de l'autre, ainsi que le travail de figuration qui est donné à voir.

3. Corpus de travail : caractéristiques et méthodologie adoptée

Le corpus de travail regroupe une trentaine d'heures d'enregistrements de

conseils de classe réalisés en mai 2021 dans un lycée français. Sa constitution puis son analyse sont parties prenantes d'un projet portant sur les marqueurs de discours exprimant l'accord (MDA) en français et en allemand.

Lors de ces réunions présidées par le proviseur, l'équipe pédagogique d'une classe fait le bilan du trimestre : le ou la professeur·e principal·e propose une synthèse pour chacun·e des élèves, que complètent les autres professeur·e·s. Y prennent part également deux représentant·e·s des parents et deux délégué·e·s élèves. La phase d'enregistrement ayant eu lieu dans le contexte sanitaire du Covid-19, ces réunions se sont tenues de manière hybride et certain·e·s participant·e·s interviennent à distance. Les personnes sur place portent un masque – ce qui, au moins de manière théorique, peut avoir son importance quant à l'analyse de la prosodie et influencer sur les relations inter-subjectives.

S'agissant des rapports entre analyste, situation d'énonciation considérée et locuteurs à sa source, précisons que nous avons assisté aux dits conseils et qu'hormis certains parents et élèves, nous en connaissons les participants à titre professionnel. Tous avaient donné deux semaines avant le début de la phase de conseils un accord pour enregistrement valant pour l'intégralité de cette phase, mais sans connaître l'objet formel de l'étude, afin de limiter les biais.

Après retranscription à l'aide du logiciel Folker, nous avons établi un relevé manuel des MDA – dont a résulté le constat d'une faible représentation de *bien sûr*.

Un conseil comportant cinq occurrences (dont deux dans la bouche de la même locutrice) fait figure d'exception. Face au nombre d'occurrences global réduit et à l'opportunité de cohérence offerte par ce conseil, nous avons privilégié un travail sur corpus de type qualitatif. La contribution qui suit repose ainsi sur l'analyse de 3h15 d'enregistrements, soit deux conseils de classe de Seconde, de durée sensiblement identique : celui à cinq occurrences dont il a été question (exemples 3 à 7) et un conseil avec une unique occurrence mais qui revêt d'autres fonctions interactionnelles (exemple 8). Les six occurrences sont présentées *infra* en fonction de leur emplacement dans le tour de parole considéré : trois en position réactive (section 4), puis trois emplois monologiques (section 5).

L'étude des MDA figurant dans le corpus s'inscrit dans un cadre théorique d'analyse de discours. L'approche adoptée est sémasiologique : nous partons d'un terme-pivot (ici, *bien sûr*), dont nous étudions en situation de communication les fonctions relatives à un contenu propositionnel, à l'organisation des tours et à la progression discursive, ainsi que le comportement vis-à-vis de la relation interpersonnelle.

En raison de l'importance de la dimension intonatoire et prosodique dans l'encodage par le locuteur, le décodage par l'interlocuteur et l'interprétation par l'analyste, les extraits qui suivent sont soumis en versions audio (lien dans la bibliographie) et retranscrits (conventions ICOR 2013). Le format en est relativement long, à dessein : l'interprétation du

sens à donner au marqueur *se* construit à partir du contexte. De la même manière, l'intention de politesse se manifeste « au long cours » et non à travers une formule isolée, en vertu du principe de rationalité⁶ impliquant une certaine cohérence dans l'attitude et l'action verbale des sujets parlants analysés.⁷

4. *Bien sûr* utilisé en position réactive

Dans les lignes précédant immédiatement l'exemple (3), la professeure principale (PP) rapporte un bilan contrasté pour l'élève considéré. Dans la partie retranscrite⁸, elle défend l'idée que ce bilan est en-deçà du niveau réel de l'élève et plusieurs autres professeurs abondent dans son sens.

(3)	
PP	bon il fait partie de ceux qui eux aussi dans la première partie de l'année/ avaient quand même des bons résultats un peu par[tou:t]
SES	[hm]
PP	il était très dyna[mique/ et là euh trois]sième trimestre/=
SES	[ouais/=il (est intéressant hein)]
SES	=il participe/=
SVT	=il était bien meilleur au premier trimestre=
PP	=ah oui oui/
SES	=ah ça oui\
PP	=ouais/ (.) et limite il paraissait même plus à l'aise que mehdi et julien °pour le coup°
SVT	hm
SES	nan nan nan/ ouais\
PP	oui/ ouais\
XXX	donc là
SES	(inaud.)
SVT	pour moi c'est vraiment un décrochage\ il avait une:
PP	oui ça lui ressemble pa:s
SES	après moi il continue à participer pour le coup\ euh (.)après (si) il

⁶ « By 'rationality' we mean [...] the availability to our [Model Person] of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. » (Brown et Levinson, 1978, p. 61)

⁷ « [L]a racionalidad constituye la base de la cortesía en general, y [...] de la cortesía lingüística en especial » (Haverkate, 1994, p. 35). Nous traduisons : « [L]a rationalité constitue la base de la politesse en général et [...] de la politesse linguistique en particulier ».

⁸ Dans les exemples (3) à (8), les initiales désignant les locutrices et locuteurs correspondent à la matière enseignée pour les professeur-e-s (SVT = Sciences de la vie et de la Terre ; SES = Sciences économiques et sociales ; HG = Histoire-géographie ; FRA = Français ; SNT = Sciences numériques et technologie) ou la fonction (PRO = Proviseur ; CPE = Conseiller principal d'éducation ; PP = Professeure principale ; D1 = Déléguée des parents n°1 ; D2 = Déléguée des parents n°2).

reste un élève assez moteur de son groupe/
 PP ouais
 SES °après° c'est à l'écrit il faut encore travailler mais il a pas des résultats c'est un peu irrégulier mais ça reste correct
 PRO donc il a demandé une première générale avec s v t s e s histoire/
 SVT hm hm non pas pas s v T [(rire)] oula]
 HG [°il est à neuf et demi°]
 XXX ouais
 HG je pense (comme mes collègues) il a il a décroché en cours d'année mais c'est un bon (élément; élève/
 PP oui oui
 SES ouais
 PP **bien sûr/** (.) <(aspiré) °ouais°>
 SVT il va falloir qu'il s'accroche pour [(inaud.)]
 PP [c'est-à-dire] que l'année de première il va vraiment falloir que ça reparte normalement avec (.) tout le monde en classe faut vraiment croiser les doigts parce que là/

Si au tout début de l'extrait, la différence entre bilan du trimestre et niveau réel s'appuie sur quelque chose de mesurable, à savoir une baisse des résultats au fil de l'année, le plaidoyer de la PP prend un tournant affectif. Elle semble avoir à cœur de démontrer aux personnes présentes quelque chose qui relève plutôt de la conviction intime. Elle argumente par une sorte d'évidentialité inversée, en insistant, après chacune des remarques de ses collègues, sur la non-correspondance entre les capacités réelles de l'élève et ce qu'il donne à présent à voir en classe (des résultats chiffrés relativement bas ce trimestre ; « il paraissait limite plus à l'aise que Mehdi et Julien » ; « ça lui ressemble pas »). On assiste à une surenchère dans l'acquiescement, de part et d'autres.

L'intervention du proviseur soumettant les spécialités choisies par l'élève à l'avis du conseil de classe casse le rythme de surenchère. Puis une professeure n'étant pas in-

tervenue jusqu'ici, relance la même idée : « c'est un élève qui a un bon niveau et des capacités mais qui a décroché ». L'intervention apporte de l'eau au moulin de la PP. Entre autres en raison de l'amorce « je pense que », l'énoncé a peut-être été interprété comme une demande de cette locutrice à être rassurée et confirmée dans son diagnostic. La PP y réagit d'abord par un « oui oui » empressé (la reduplication marquant l'engagement émotionnel), puis par un « bien sûr » à l'intonation ascendante, une pause et un « ouais » aspiré, à peine audible.

La locutrice du *bien sûr* confirme en présentant la remarque de son interlocutrice comme évidente et relevant du savoir partagé, d'autant que c'est l'idée qu'elle vient de s'évertuer à défendre. Il est possible que ce MDA ait ici une visée rassurante ou coopérative à l'encontre de l'autre et relève de la politesse positive dans la mesure où les

deux interlocutrices se rejoignent sur une même conviction.

Tout au long de cet échange de plus d'une minute, la professeure principale semble avoir « donné un peu d'elle-même » pour défendre cet élève avec succès. Le « bien sûr » final, suivi d'un « ouais » à peine audible, comme prononcé pour soi, vont dans le sens de cette satisfaction. On sort là du domaine professionnel, de pratiques de traitement des élèves qui se veulent fondées sur des éléments objectifs tels que les efforts observés ou les résultats chiffrés. On entre dans le domaine des émotions, des convictions, des croyances, de l'intuition, telles qu'un enseignant peut avoir, plus ou moins consciemment, à l'égard de ses élèves. Le chemin parcouru ici par la locutrice à travers le discours est exactement ce que Goffman appelle « garder la face » :

Un individu *garde la face* lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante, c'est-à-dire appuyée par les jugements et les indications venus des autres participants, et confirmée par ce que révèlent les

éléments impersonnels de la situation.
(Goffman, 1974, p. 10)

L'exemple (3) se rapproche des exemples (1) et (2) à plusieurs titres. Il est d'une part envisageable d'y considérer l'énonciation du *bien sûr* prioritairement comme un FFA, une marque de politesse positive (telle que la définit Catherine Kerbrat-Orecchioni), afin d'être agréable vis-à-vis de l'autre, la situation ne comportant pas de menace manifeste à contrer. D'autre part, *bien sûr* est la mise en discours d'un arrière-plan commun et antérieur à l'énonciation dont se réclame le locuteur (*common ground*, Brown et Levinson, 1978, pp. 106-129), aux formes potentiellement multiples dans la langue : en (1) et (2), c'est le désir de l'autre, explicité dans la demande, en (3), il s'agit de la conviction au sujet de l'élève.

L'extrait (4) est un échange entre le proviseur (PRO) et une déléguée des parents d'élèves (D1).⁹ Nous voyons deux interprétations au « oui bien sûr » qu'elle formule : un travail de figuration pour pallier une menace pesant sur sa face positive ou un simple accusé de réception.

(4)

PRO normalement les élèves de seconde d euh sont censés euh (inaud.)
D1 faire un test demain
PRO oui faire un test demain et reviennent euh avec [(inaud.)]
D1 [lundi]
PRO lundi avec
D1 euh mardi

⁹ Celle-ci intervient à distance et nous ne pouvons préciser si le proviseur et elle se voyaient par caméra interposée.

D1?	non c'est mardi en présentiel euh le groupe
PRO	et ils reviennent mardi en présentiel sous réserve d'avoir euh le test négatif
D1	oui bien sûr /
PRO	ou euh
D1	.h
PRO	euh oui (.) ((bip provenant de la plate-forme de visioconférence))
PRO	dites maintenant
D1	non non non c'est c'est après c'est une autre question euh continuez ((rit))
PRO	non non allez-y allez-y parce que il faut

Goffman définit la « figuration » comme

tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux « incidents », c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face. (Goffman, 1974, p. 15)

Dans la situation considérée, le potentiel « incident » est l'ajout du proviseur sur la nécessité de présenter un test *négatif*. Dans le contexte sanitaire du moment, cela « va sans dire », fait partie du savoir partagé de tous que quiconque a un test positif au Covid reste chez soi. Le respect de cette règle fait partie des attentes de la société, sous peine de passer pour quelqu'un d'irresponsable. À ces deux titres, la locutrice a des raisons d'être vexée¹⁰, d'autant que

¹⁰ Cela n'implique pas que la vexation était l'intention de communication du proviseur. Cette remarque s'inscrit dans une liste d'informations que le proviseur donne à la représentante des parents comme il l'a fait et le fera lors d'autres conseils. Il se doit d'y être complet.

l'échange se fait en présence d'un auditoire. Le marqueur *bien sûr* sauve l'honneur et répare l'atteinte faite à sa personne, mais aussi à l'ensemble des parents d'élèves qu'elle représente – par un décalage des « points de vue » (cf. Rabatel, 2012) : elle admet le contenu de l'énoncé du proviseur mais en vertu du trait sémantique que requiert *bien sûr* « [l'état du monde décrit] renvoie à un savoir partagé » (Anscombe, 2001, p. 156), elle se désolidarise et ne « prend pas en charge » ce contenu (Rabatel, 2012). À l'inverse des exemples précédents, les interlocuteurs s'éloignent ici l'un de l'autre.

De plus, conformément au sémantisme de la locution, répondre par *bien sûr*, c'est afficher de l'assurance, que Goffman érige en stratégie verbale et non-verbale contre mauvaise figure. Cet assentiment surjoué a moins pour fonction de s'exprimer avec sincérité que de sauver la relation intersubjective. Car protéger sa propre face dans l'interaction, c'est aussi éviter à l'autre de s'en charger et ne pas le mettre dans la gêne d'avoir été blessant : « C'est ainsi que l'assurance est une variété importante de la figuration, car, grâce à elle, une personne peut maîtriser son embarras et, par

là, écarter l’embarras que cet embarras pourrait susciter chez les autres ou en elle-même. » (Goffman, 1974, pp. 15-16).

En raison du caractère réflexif de la politesse, il est courant qu’un seul et même acte de langage passé au crible de la grille de lecture de Brown et Levinson relève de la préservation de plusieurs types de face (Goffman, 1974, p. 17). Souvent, l’une domine, a davantage ou urgemment besoin d’être protégée de la menace d’un FTA. Dans l’exemple (4), la politesse est d’abord positive puisqu’il s’agit pour la locutrice de défendre sa face positive. Dans un second temps et par effet de ricochet, elle épargne autant que possible les faces de l’interlocuteur, positive en étouffant l’éventuelle gêne de celui-ci, et négative en ne lui imposant pas de rectifier l’incident.

L’autre manière d’expliquer le recours à *bien sûr* est le besoin, pour la locutrice, d’accuser réception du message précédent, afin qu’il soit possible de passer à autre chose, la suite de l’extrait dévoilant qu’elle a une autre question à poser. Le blanchiment sémantique visible ici, « une édulcoration de [la] valeur sémantique, compensée par un nou-

vel apport dans l’interlocution du discours », est l’un des critères permettant de considérer que « *bien sûr* se comporte comme un marqueur discursif » (Lefevre, 2021, p. 2).

L’on pourrait toutefois arguer que puisque la dimension d’assentiment passe à l’arrière-plan, celle ou celui qui y recourt pour la forme uniquement ne prête pas attention à l’autre dans sa singularité, manifeste peu d’égard quant à la pertinence des propos, ne s’engage pas dans la relation intersubjective. Nous avons rapproché dans la section 2 exagération et politesse : inversement, passer rapidement sur ce que dit l’autre, lui consacrer peu de temps est un manque de politesse (Bertrand, 2017, p. 311).

L’exemple (5) est la dernière occurrence d’un *bien sûr* utilisé en position réactive. Dans les secondes précédant l’extrait, l’équipe pédagogique déplore qu’un élève allophone ne mette davantage de bonne volonté à apprendre le français et qu’il refuse d’admettre ses difficultés. Les professeurs ponctuent le bilan de plusieurs « ben oui » et « ben non », ce « ben » indiquant qu’ils se rendent à l’évidence et renvoyant à l’impasse éducative dans laquelle tous se trouvent.

(5)

CPE le problème c’est qu’il a décidé qu’il serait ingénieur/ et que il a lu
que pour être ingénieur il fallait faire un bac général et que il veut pas
dévier de cette voie-là mais (.)
PRO [(inaud.)]
PP [ouais] sauf [qu’ingénieur faut [parler le français couramment
PRO [d’abord [d’abord d’abord c’est faux/
SES non mais
PRO c’est faux puisqu’il y a euh (inaud.)
CPE mais (.) mais je lui ai expliqué tout ça
PP ben ouais/ **bien sûr**/ moi aussi j’en ai parlé avec lui mais
PRO donc euh

La manière dont le proviseur énonce que l'on peut devenir ingénieur autrement qu'avec un baccalauréat général relève possiblement de la volonté d'annoncer une information qu'il pense inconnue et surprenante pour son auditoire. Le CPE n'attend pas la fin du tour du proviseur : il tente d'insérer un premier « mais » puis s'impose par « mais je lui ai expliqué tout ça », qui d'une part coupe la parole au président du conseil et d'autre part souligne la non pertinence du propos de ce dernier. Une telle attitude a plusieurs causes envisageables, ne s'excluant pas les unes les autres : soit cela est « autorisé » pour des raisons d'efficacité¹¹ puisqu'il faut poursuivre la réunion, soit le CPE laisse transparaître un agacement vis-à-vis de la situation.

La professeure principale enchaîne par « ben ouais, bien sûr, moi aussi j'en ai parlé avec lui », le « bien sûr » portant sur l'intervention du CPE dans laquelle il met en avant le travail qu'il a déjà réalisé auprès de l'élève, voire également sur l'information apportée juste avant par le proviseur. Par la notion d'évidentialité et l'engagement de la locutrice (cf. Lefeuvre, 2021, p. 4) que « bien sûr » et « ben ouais » véhiculent conjointement, la professeure principale manifeste qu'elle aussi a pris l'initiative de parler à l'élève. Peut-être se sent-elle menacée dans sa compétence professionnelle, comme la déléguée des parents a pu se sentir mésestimée dans l'extrait (4). La professeure principale diminue les mérites

¹¹ « Where maximum efficiency is very important, and this is mutually known to both [Speaker] and [Hearer], no face redress is necessary » (Brown et Levinson, 1978, p. 100).

du CPE en lui contestant l'originalité de cette initiative pédagogique et se hisse au même niveau de professionnalisme que lui, comme en témoigne l'ajout « moi aussi ».

Il est à noter que la locutrice de ce « bien sûr » est la même que celle de l'exemple (3). L'analyse de l'exemple (3) établissait un lien entre ce marqueur et un engagement affectif dans l'assentiment. Les deux interlocutrices s'y rapprochaient. L'exemple (5) conserve une dimension affective, mais ce ne sont pas de particulièrement bons sentiments qui animent désormais l'interlocutrice. En disant « bien sûr », elle recherche la réhabilitation dans cette réunion pédagogique, qu'elle construit dans l'opposition à son interlocuteur. Se fait jour une relation de concurrence. Comme l'observe en effet Goffman (1971, p. 24), la « figuration » est aussi un « moyen d'agression » : « tout procédé figuratif habilité à neutraliser une certaine menace ouvre la possibilité de voir cette menace suscitée intentionnellement, s'il est possible d'en retirer sûrement un bénéfice ».

Dans les deux derniers exemples analysés, la déléguée des parents en (4) et la professeure principale en (5) entérinent avec *bien sûr* le caractère présupposé et partagé de l'information : « le test doit être négatif pour que les enfants aient le droit de retourner au lycée » en (4) et « les difficultés rencontrées par l'élève considéré impliquent que l'équipe pédagogique parle avec lui » en (5). Mais cette base commune de connaissances et principes de travail n'évolue pas vers un sentiment d'appartenance ou de communion, comme cela a pu être le cas en (3). Au contraire, elle est un tremplin pour prendre ses distances, ne pas assumer ce que dit l'autre.

5. L'emploi monologique de bien sûr :
la concession au service de la politesse

Le corpus comporte une séquence particulièrement intéressante constituée de l'exposé que réalise la seconde représentante des parents (D2) à partir des remontées des familles dans l'exemple (6), puis de la réaction de la professeure de français (FRA) dans l'exemple (7).¹² Chacun de ces deux

moments comporte un *bien sûr* monologique, introduisant une concession :

Dans ce cas *bien sûr* fonctionne comme un marqueur discursif inséré dans le discours. Il permet au locuteur de renforcer la validité de son propre discours ou bien de présenter un segment de son discours comme relevant d'un consensus partagé par les locuteurs en présence. (Lefevre, 2021, p. 6)

(6)

D2 les parents sont inquiets sur l'avancée du programme/ euh également au niveau des devoirs écrits\\
alors en fait en ce qui concerne tout ce qui est rédaction dissertation euh les parents sont inquiets/i`s ont le bac de français l'année prochaine/ et ils n'ont fait aucune vraie dissertation euh i` i`s i`s ont **bien sûr** f- fait des des résumés de parti:e/ `fin\ des introductions/ des conclusions/=`fin un peu comme ce qu'ils faisaient au collège en faisant des réponses longues avec introduction et conclusion/
mais euh on voulait savoir si c'était normal qu'en s- qu'en seconde ((bip de demande de parole sur la plate-forme de visioconférence))
D2 i` soient toujours à à ce point-là et qu'il y [ait] PAS&
PRO [ouais]
D2 &euh de de réelle euh (.)rédaction quoi\=dans <((accélération)) dans toutes les matières hein c'est pas que le français/> c'est euh

En (6), la représentante des parents se trouve dans une situation délicate vis-à-vis de l'équipe enseignante, en particulier de la professeure de français. Elle a conscience que son propos pourrait froisser son interlocutrice, comme en témoignent ses hésitations répétées. Lorsque l'estimation du risque de faire perdre la face est très élevée,

la stratégie qui prévaut chez Brown et Levinson (1978, p. 65) est de ne pas réaliser l'acte dangereux (« Don't do the FTA »). En sa qualité de représentante, elle n'a pourtant d'autre choix que de s'y livrer, tout en déployant de gros efforts de politesse, consistant à limiter l'effet de reproche.

Cela passe par la création d'une certaine proximité entre interlocutrices. Le *hein* phatique de la dernière ligne y contribue, tout comme, précisément, la concession véhiculée par *bien sûr*. L'énoncé

¹² Les locutrices interviennent en ligne et nous ne pouvons spécifier si elles se voyaient par caméra interposée.

concessif rapproche les interactantes en vertu de la polyphonie, parce qu'il laisse s'exprimer plusieurs voix chez une seule et même locutrice.¹³ Ici, la représentante des parents anticipe, énonce ce que la professeure de français pourrait répondre, à savoir que les élèves ont fait durant l'année des exercices se rapprochant de la dissertation.

Les marques de politesse prennent des formes multiples dans le discours de la représentante, mais s'échelonnent aussi sur plusieurs niveaux de textualisation : le contenu de la concession en lui-même est valorisant puisqu'il dévoile

une certaine estime portée au travail de cette professeure en cours de français. En outre, la locutrice s'affiche ici en être doté de rationalité, discernement et mesure, dont la critique n'est ni gratuite ni infondée.¹⁴

La professeure de français prend ensuite la parole (exemple 7) et poursuit le travail conjoint de figuration en se chargeant personnellement de la formulation du reproche à son propre égard (« c'était un choix de ma part, même s'il peut être contestable ») et en « épargnant » ainsi à l'autre cette tâche ingrate. Elle sauve sa face en faisant amende honorable.¹⁵

(7)

FRA pour le français effectivement nous n'avons pas fait de dissertation cette année sachant que les épreuves de dissertation sont sur programme en première/ et donc sont sur des œuvres étudiées en première et pas en seconde\ .h donc j'ai estimé que (comme) nous ne nous voyons que la moitié du temps il valait mieux axer nos efforts sur le commentaire qui a déjà été très difficile à (.) à maîtriser/ pour les élèves/ et euh donc voilà\ c'était c'était un choix euh de de ma part/ même s'il peut être contestable euh si j'avais eu **bien sûr** cinq heures de français par semaine c'est pas euh voilà\ la dissertation n'aurait pas été mise de côté comme elle l'a été/ mais euh voilà/

Néanmoins, elle ne peut pousser à l'extrême un discours qui donnerait raison à l'autre et accepterait de manière conditionnelle la critique (sous peine de remettre en péril sa propre face positive !) : c'est là que *bien sûr* joue tout son rôle.

Par le trait sémantique du présupposé, il permet à la locutrice de poser les condi-

¹³ Nous entendons ici par « locutrice » « l'instance qui profère un énoncé, dans ses dimensions phonétiques et phatiques » (Rabatel, 2012, p. 50).

¹⁴ L'attitude est doublement stratégique : elle estompe le reproche et sert l'argumentation.

¹⁵ Cf. Goffman (1974, p. 31) : « Lorsqu'une personne met en danger la face de quelqu'un d'autre, il apparaît qu'elle a le droit, dans certaines limites, de se tirer d'affaire en s'humiliant volontairement. Dans ce cas, semble-t-il, elle ne profane pas son image de soi [...] »

tions¹⁶ (à savoir disposer de cinq heures de français par semaine) dont dépend ce qu'elle aurait pu faire avec les élèves, tout en faisant comme si cette condition allait de soi.¹⁷ On rembobine enfin le film de la chaîne parlée : cette condition de cinq heures de français par semaine n'a pas été réalisée → le contenu du reproche initial de la représentante des parents est sans fondement → le reproche en tant qu'activité énonciative n'est plus → la professeure de français sort la tête haute de cet échange.

Cette manière d'avancer et d'agencer les différents éléments constitutifs de son propos, de circonscire son propre discours comme un raisonnement logique mais à partir de prémisses fausses

(donc sans aucune garantie de validité de la conclusion), relève de ce qu'Odile Schneider-Mizony (2018, p. 158) appelle « véridiction métacommunicationnelle ». Il semble que ce procédé a sa place en analyse de la politesse linguistique en contribuant à « préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 439). En effet, « il faut aussi bien soupçonner que volonté polémique pour entreprendre de renverser quelque chose dont l'interlocuteur se sert comme d'une vérité » (Schneider-Mizony, 2018, p. 161).

Le dernier extrait est comparable à plusieurs égards à l'exemple (6) : *bien sûr* y est utilisé de manière monologique et le contenu de la concession est une anticipation des propos de l'auditoire.¹⁸

(8)	
HG	il travaille PAS donc je vois pas comment i pourrait [s'en sortir pareil/ fau:t]
SNT	[si je peux me permettre lucie/]
PP	pardon vas-y
SNT	si je peux me permettre par rapport à la n s i en maths& (bip de demande de parole sur la plate-forme de visioconférence)
SNT	&il a eu quatorze et demi et dix et demi/ s- s- s'i` se remet à retravailler dans cette optique-là/ la n s i sera possible pour lui parce qu'il a quand même quinze et demi en s n t (.)
XXX	ouais
SNT	si oui y a des si bien sûr
PP	oui mais le problème

¹⁶ Le chemin énonciatif au cours duquel elle pose ses conditions est également jalonné par le MDA « voilà » qui met l'autre devant le fait accompli (cf. Lambert et Col, 2020, p. 140).

¹⁷ Bien sûr, nous ne remettons pas ici en cause le fait que les enseignants ont besoin de suffisamment d'heures de cours pour faire progresser leurs élèves. Ce qui est analysé ici est uniquement la progression argumentative.

¹⁸ Pour rappel, cet extrait ne provient pas du même conseil de classe que les précédents et il s'avère que les trois personnes y prenant la parole n'apparaissent qu'ici.

Si en (6) cette anticipation visait à limiter l'affront de la remarque « ils n'ont fait aucune vraie dissertation », elle comble ici un silence embarrassant tout le monde : « Il convient d'éviter les trop longs silences, car ils risquent de trahir que l'on n'a rien en commun, ou que l'on est incapable de trouver quoi se dire » (Goffman, 1974, p. 35). L'absence de réaction des collègues pourrait laisser penser à ce professeur que sa remarque n'a pas été jugée pertinente : pour d'une part écouter cette position de mauvaise figure devant un auditoire nombreux, l'urgence est de prolonger son propre tour. Le recours à « bien sûr » ressert un lien intersubjectif (dont le locuteur s'est peut-être figuré, en se fiant à ce silence, qu'il s'était distendu) et manifeste que « si, on a bien quelque chose en commun », qui prend ici la forme d'un présupposé. À la différence de l'exemple (7) dans lequel le présupposé véhiculé par *bien sûr* servait à l'argumentation de la professeure face à un reproche, il semble que le présupposé en (6) soit moins sujet à caution en matière d'éthos puisque c'est d'abord l'intention de politesse et l'effort déployé qui comptent, auxquels le locuteur espère que les autres seront sensibles.

En faisant suivre l'idée par laquelle il prolonge son tour (« y a des si ») d'un « bien sûr », il dévalorise du reste légèrement son propre discours en le présentant comme anodin. Cela participe d'un plus large processus de politesse de type négative (la politesse négative se fonde sur l'évitement) à l'œuvre ici : le locuteur n'ose s'imposer et doit se reprendre pour entrer définitivement sur la scène énonciative, il attire l'attention par « si je peux me permettre ».

Ce faisant, il protège également la face positive des autres en évinçant rapidement l'affront qui vient de lui être fait, en leur évitant d'avoir à le réparer et en leur en épargnant un nouveau s'ils osaient lui dire que dans sa remarque, « il y a des si ». Relativement à l'organisation de l'interaction enfin, *bien sûr* « fonctionne ici comme un indice de clôture » (Lefevre, 2021, p. 9) qui donne avec discrétion une nouvelle possibilité aux co-locuteurs de se saisir du prochain tour de parole.

6. Conclusion

Le point de départ de cette étude sur les liens entre le marqueur discursif *bien sûr* et la politesse linguistique a été fourni par deux échanges du quotidien, dont le premier énoncé est une demande d'une locutrice A à B et le second la réponse favorable en « bien sûr » de B à A. Après avoir caractérisé les modèles de politesse linguistique (positive et négative) et les concepts de FTA puis FFA que Brown et Levinson, puis Kerbrat-Orecchioni, élaborent à partir de l'idée fondamentale de « face » et le perpétuel « travail de figuration » indispensable à la vie en société selon Goffman, nous avançons que le *bien sûr* de ces deux situations était une formule de politesse positive avec laquelle B redort son blason auprès de A, mais aussi, dans une vision plus optimiste des rapports humains, désire lui être agréable. Les explications à la dimension de politesse visiblement inhérente à la locution sont à chercher du côté de l'étymologie et de la morphologie en *bien + sûr* (expression d'un fort assentiment, d'une forte probabilité, de l'évidentialité, valeur d'intensification), mais aussi dans

une corrélation observée entre politesse et hyperbole.

L'étude d'autres occurrences de *bien sûr* dans un corpus oral récent constitué d'enregistrements de conseils de classe en lycée a restitué le rôle joué par et autour de l'occurrence de *bien sûr*, dans la préservation, voire la valorisation ou, à l'inverse, la mise en danger des faces en présence.

Force est de constater que les six occurrences du corpus tirent leur puissance pragmatique de la mise en discours et mise en évidence de quelque chose de présupposé et commun aux interactants : des désirs en (1) et (2), une conviction intime en (3), une adhésion aux mêmes principes de travail et de vie en société et la connaissance des réalités scolaires de (4) à (8), des points de vue énonciatifs dans la concession (exemples monologiques 6 à 8).

Mais ce sont les intentions communicationnelles du locuteur (dans la perspective de l'analyste du discours) ou la psychologie de l'individu (dans une conception plus

sociologique de l'usage de la langue en général et la politesse en particulier) se cachant derrière ce présupposé – en somme, ce que celle ou celui qui énonce le présupposé en fait – qui constitueront la spécificité sémantique et pragmatique du *bien sûr* considéré. Ainsi, les emplois diffèrent selon le mouvement intersubjectif que le marqueur amorce, un rapprochement ou à l'inverse une prise de distance, aux manifestations variées dans le corpus. Le rapprochement y relève de la « politesse positive » au sens de Kerbrat-Orecchioni dans les exemples (1) à (3), est l'expression d'une certaine estime de l'autre en (6) ou participe du principe de collaboration dans l'organisation des tours de parole en (8). La prise de distance y est associée à la concurrence en (5), à la remise en question de l'autre en tant que professionnel ou être humain dans les exemples (4) à (7), à une non-adhésion, voire une déconstruction des propos de l'autre en réaction à une menace forte telle la vexation imaginable en (4) et le reproche en (7).

7. Bibliographie

- Anscombe, Jean-Claude (2001). *À coup sûr, bien sûr*. Des différentes manières d'être sûr de quelque chose. In H. Dupuy-Engelhardt, S. Palma & J. E. Tyvaert (Eds.), *Les phrases dans les textes. Les sons et les mots pour les dire. Les connecteurs du discours. L'opposition verbo-nominale en acte* (pp 135-160). Reims : Presses Universitaires de Reims.
- Bertrand, Yves (2017). *Langue et politesse. Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 3 : 305-313.
- Brown, Penelope / Levinson, Stephen (1978). *Universals in Language Usage: Politeness Phenomena*. In E. Goody (Ed.), *Questions*

and Politeness: Strategies in Social Interaction (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.

Charaudeau, Patrick / Maingueneau, Dominique (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.

Goffman, Erving [1974] (1993). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.

Haverkate, Henk (1994). *La cortesía verbal*. Madrid : Gredos.

ICOR (2013). *Convention ICOR. UMR 5191 ICAR (CNRS – Lyon 2 – ENS de Lyon)*. http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996). *La Conversation*. Paris : Seuil.
- Lambert, Frédéric / Col, Gilles (2020). Les fonctions discursives de *voilà* : retour sur les valeurs aspectuelles et déictiques de *voilà* en emploi absolu. In G. Col, C. Danino et S. Bikialo, Polysémie, usages et fonctions de « voilà » (pp. 123-151). *Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie*, Volume: 427. De Gruyter.
- Lefevre, Florence (2021). Analyse outillée du marqueur discursif *bien sûr*. *L'information grammaticale*. halshs-03355115
- Rabatel, Alain (2012). Ironie et sur-énonciation. *Vox Romanica*, 71 : 42-76.
- Rey, Alain (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert.
- Robert, Amandine (2021). *Corpus oral personnel*. Exemples de la contribution consultables à l'adresse <https://seafle.unistra.fr/d/058299f6008b4dc0b2fb/>
- Schneider-Mizony, Odile (2018). L'argumentation véridictionnelle. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 2 : 149-163.

Les prépositions *A* et *DE* dans l'expression de l'hypothèse en espagnol

Prepositions A and De in hypothesis expression in Spanish

RÉSUMÉ: Parmi les différentes modalités existantes pour exprimer la non-réalisation d'un événement en espagnol, on retiendra pour ce travail les prépositions *a* et *de* ainsi que, de manière ponctuelle, l'expression modale hypothétique « *debe de estar enfermo / debe \emptyset estar enfermo* » – *il doit être malade* –. La modalité conditionnelle ou l'aspect hypothétique d'un événement peut être marqué par les prépositions *a* et *de*, équivalent fonctionnel et lexical, d'un point de vue grammatical, du mot conjonctif « si ». En effet, les infinitifs présent ou passé, associés aux relateurs *a* et *de*, peuvent jouer le rôle d'une proposition conditionnelle en espagnol. Ces deux prépositions espagnoles ont donc comme point commun discursif de pouvoir hypothétiser un procès déclaré à l'infinitif. Ces deux relateurs associés dans le discours à un infinitif, forme quasi-nominale porteuse d'une charge d'hypothèse intrinsèque, seraient, grammaticalement parlant, l'équivalent de l'expression conditionnelle « si ». Or, si la valeur puissancielle de l'infinitif peut se rapprocher effectivement des constructions conditionnelles par ce même refus de rendre actuel ou effectif un événement, les signifiants *a* et *de* ne peuvent en aucun cas spécifier une valeur inhérente de condition, contrairement à ce qu'affirment les grammaires normatives. À travers l'analyse linguistique de plusieurs énoncés, nous chercherons à montrer que les prépositions espagnoles *a* et *de*, tout en préservant leur valeur (quelle valeur inhérente ? leur valeur sémantique ? leur valeur syntaxique ?), participent de manière différente de l'expression de la condition, en excluant par là-même toute possibilité de synonymie.

MOTS CLÉS: structures conditionnelles, modalité aspectuelle et hypothétique, relateurs espagnols, infinitif.

ABSTRACT: Among the different existing modalities to express the non-realization of an event in Spanish, we will retain for this work the prepositions *a* and *de* and punctually the modal expression : « *debe de estar enfermo / debe \emptyset estar enfermo* ». The conditional modality or the hypothetical aspect of an event can be marked by the prepositions *a* and *de*, functional and lexical equivalent, grammatically speaking, of the linking word « si ». Indeed, the present or past infinitives marked beforehand and prepositionally by the relators *a* and *de* can be used as a conditional

Rania Talbi-Boulhais

rtalbi@univ-poitiers.fr / raniatalbi@free.fr

Université de Poitiers, Laboratoire

FoReLLIS Adresse postale (profession-

nelle) : Université de Poitiers UFR Lettres

et Langues, Francia

ORCID: 0000-0001-7558-0909

Recibido: 29/01/2023

Aceptado: 17/04/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO - DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

clause in Spanish. Therefore, these two Spanish prepositions have the discursive common point of being able to turn a trial declared in the infinitive form into a hypothesis. These two prepositions associated with a verb at its infinitive form in a speech — an almost nominal form carrying an intrinsic load of hypothesis — would be, grammatically speaking, the equivalent of the conditional expression « si ». Now, if the power value of the infinitive can really approach conditional constructions by this same way of refusal to make an event actual or effective, the signifiers *a* and *de* can never specify an inherent value of condition, contrary to what assert the normative grammars. This is what we will try to demonstrate, helped by the linguistic analysis of several statements where the Spanish prepositions *a* and *de*, while their value remain the same, participate differently in expressing a condition, thus excluding any synonymy.

KEYWORDS : conditional constructions, aspectual and hypothetical modals, Spanish prepositions, infinitive form.

Introduction

L'espagnol, tout comme le français, dispose de plusieurs outils linguistiques pour exprimer l'inactualité d'un événement dans le discours. Outre le mode subjonctif et le conjonctif conditionnel « si » qui permettent de poser ou de déclarer un événement comme hypothétique à des degrés variables selon la modalité et les temps/modes verbaux utilisés (nous faisons allusion ici aussi bien à la distinction entre la possibilité et la probabilité qu'à l'emploi des modes indicatif et subjonctif : pour la condition supposée réalisée ou réalisable, soit si l'hypothèse est possible et probable, on utilise alors l'indicatif (présent, futur ou passé) ou l'impératif dans l'apodose ou phrase principale et l'indicatif (présent ou passé) dans la protase ou phrase subordonnée.

Pour le potentiel ou irréel du présent, soit si l'hypothèse est difficilement réalisable, mais possible, on utilise le conditionnel (présent) dans l'apodose ou phrase principale et le subjonctif (imparfait) dans la protase ou subordonnée.

Pour l'irréel du passé, soit si l'hypothèse est irréalisable, on utilise le conditionnel (présent, passé) ou le subjonctif (plus-que-parfait) dans l'apodose ou phrase princi-

pale et le subjonctif (plus-que-parfait) dans la protase ou subordonnée.), il peut utiliser différents outils linguistiques pour exprimer l'inactualité d'un événement dans le discours, comme les futurs thétique et hypothétique (*estará/estaría durmiendo*), les adverbes (*duerme tal vez, quizá duerma*), les périphrases verbales (*debe/debe de dormir*) et les prépositions (*de / a no estar durmiendo, lo llamaría – s'il ne dormait pas, je l'appellerais –*).

Parmi les différentes modalités existantes pour exprimer la non-réalisation d'un événement (nous parlons de l'irréel du présent et de l'irréel du passé) en espagnol, on retiendra pour ce travail les prépositions *a* et *de*, ainsi que, de manière ponctuelle, l'expression modale « *debe de estar enfermo / debe estar enfermo* » – *il doit être malade* –. En effet, les infinitifs présent ou passé, marqués préalablement et prépositionnellement par les relateurs *a* et *de* peuvent jouer le rôle d'une proposition conditionnelle en espagnol. Les deux prépositions concordent à pouvoir hypothétiser, dans le discours, un procès déclaré à l'infinitif : « *De haber podido venir, me hubiera divertido mucho.* » – *Si j'avais pu venir, je me serais beaucoup amusé.* – / « *A no decirlo todo, más vale*

que calles. » – *Si tu ne dis pas tout, il vaut mieux que tu te taises* –. La condition, « *De haber podido venir ...* » – si j’avais pu venir –, exprimée au moyen d’un infinitif passé, indique une condition non réalisée antérieurement et non réalisable actuellement, car située dans le passé. L’infinitif passé rejette cette possibilité dans le passé où l’action n’a pas eu lieu, condition non réalisable, il s’agit d’un irréel du passé, le locuteur ne s’est pas « *divertido* » au moment où il prononce ces paroles, par conséquent l’événement de la principale ne peut avoir lieu. Les constructions hypothétiques signalées et construites au moyen des prépositions *a* et *de* permettent l’expression de l’hypothèse sans recourir à la subordination.

La modalité conditionnelle ou l’aspect hypothétique d’un événement peut donc être marqué par les prépositions *a* et *de* que les grammaires espagnoles prescriptives, opérant par équivalence ou par traduction, rapprochent de la modalité exprimée par la conjonction « *si* » (Bedel : 794). Le mode infinitif, auquel s’associent ces deux relateurs dans le discours, peut être rapproché d’une forme quasi-nominale étant donné que l’infinitif (porteur d’une charge d’hypothèse intrinsèque, car il dit une action en puissance d’être réalisée, autrement dit une antériorité d’action) serait, sémantiquement parlant, l’équivalent de l’expression conditionnelle « *si* ». Or, si la valeur puissancielle de l’infinitif peut se rapprocher effectivement des constructions conditionnelles par ce même refus de rendre actuel ou effectif un événement, sauf s’il s’agit d’un infinitif passé qui implique une image accomplie/dépassée de l’événement, les signifiants *a* et *de*

ne peuvent spécifier littéralement et à eux seuls une valeur inhérente de condition, contrairement à ce qu’affirment les grammaires normatives. C’est ce que nous essaierons de démontrer, en nous appuyant sur un corpus très restreint, avec l’analyse linguistique de plusieurs énoncés où les prépositions espagnoles *a* et *de*, tout en gardant leur valeur inhérente, comme on le verra, participent différemment, excluant ainsi toute synonymie, de l’expression de la condition, deux signifiants différents, et a fortiori trois *a* / *de* / *si*, ne peuvent pas exprimer la même chose (Eco : 2006) :

[...] El hecho, por ejemplo, de que se diga tanto el abuelo murió como el abuelo se murió, para describir el mismo acontecimiento, no quiere decir que signifiquen lo mismo [...] usar sinónicamente dos expresiones no significa que sean iguales, sino que son iguales las situaciones a que las referimos (Trujillo : 224).

Il serait opportun de préciser, avant notre démonstration, que, même si les travaux de Gustave Guillaume ont essentiellement porté sur la langue française, la psychomécanique du langage et sa terminologie ont servi de cadre à notre travail.

1. La préposition *A*

Comme indiqué précédemment, la modalité conditionnelle ou l’aspect hypothétique d’un événement peut être marqué par la préposition *a*, équivalent fonctionnel et lexical, d’un point de vue grammatical, du mot conjonctif « *si* ». Toutefois, l’emploi de *a* est limité à l’expression négative

de la condition, même si cette limitation de la condition n'est pas systématiquement respectée. La préposition *a* ne peut être traduite par un équivalent exact dans une perspective intralinguistique, et ne peut non plus signifier à elle seule la condition ou l'hypothèse, mais elle peut contextuellement, de par sa valeur, conditionner ou hypothétiser un procès verbal, comme nous pouvons voir dans les exemples suivants :

- *A no afirmarlo tú, lo dudaría.* (RAE 1996 : 435) – *Si ce n'était pas toi qui l'affirmais, j'en douterais* – ;
- *A no decirlo todo, más vale que calles.* (Coste et Redondo : 310-311) – *Si tu ne dis pas tout, il vaut mieux que tu te taises* – ;
- *A no venir tú, yo no iría.* (Gerboin et Leroy : 348) – *Si tu ne venais pas, je n'irais pas* – ,
- *A no estar tú en casa, me voy.* (Pagès : 155) – *Si tu n'es pas chez toi, je m'en vais* – .
- *¿, a ser posible, compren de todo para una semana.* (Gerboin et Leroy : 500) – *Et, si c'est possible, achetez de tout pour une semaine* – .

Selon certaines grammaires espagnoles, cette occurrence de *a* (« *a no* + infinitif ») à valeur conditionnelle correspond à un usage ancien et à une tournure essentiellement présente de nos jours dans la langue littéraire, aujourd'hui remplacé par *de*, même s'il en perdure quelques usages (RAE 2021 : 264, Coste, Redondo : 313-320, Gerboin, Leroy : 349, Seco : 197-200 et Bedel : 794). Cet emploi contingent du relateur *a* implique obligatoirement la modalité négative, faute de quoi la construction aurait une valeur injonctive dans le discours, injonction qui déclare, comme

une conditionnelle, un événement mis en perspective. La RAE (2021 : 264) et Jean-Marc Bedel (Bedel : 794-795), entre autres, ajoutent que la préposition *a* remplace parfois la préposition *de* dans ce type de propositions conditionnelles et que *a* est surtout actualisé « désormais » dans des expressions lexicalisées ou figées :

- *Debía ser un hombre alto y corpulento, a juzgar por el tórax.* – Ce devait être un homme grand et corpulent, si on en juge / à en juger son thorax – (Bedel : 794).

Dans l'énoncé « *a no afirmarlo tú, lo dudaría* » – *Si ce n'était pas toi qui l'affirmais, j'en douterais* –, le relateur *a*, en tant que morphème stématique (Guillaume : 1971, 1973, 1974), permet d'attribuer à l'infinitif négativé, tout en l'exprimant, une fonction syntaxique. On peut remarquer à travers cet énoncé que les analyses grammaticales ne font que signaler l'effet de sens hypothétique, conditionnel de cet emploi de *a*, effet de sens que l'on peut retrouver en français dans certaines circonstances : la préposition *a* peut également transmettre l'idée de condition ou d'hypothèse de même qu'en espagnol (ex. : *À lire ce texte avec attention, on comprend que la réflexion est plus profonde*). Le support infinitif « *afirmarlo* » présente le procès énoncé dans un temps « in posse », c'est-à-dire sous un aspect imperfectif, inaccompli et non actuel. Or, même si le procès déclaré « *no afirmarlo* » apparaît au mode infinitif, soit sans marque de flexion, ni de personne, ni de temps, il est directement rattaché à la deuxième personne du singulier exprimée sous la forme du pronom personnel « *tú* », qui, par conséquent, participe directement

de l'action pas encore engagée. C'est également l'inactualité qui modalise la prédication principale et conséquente, puisque nous avons un conditionnel présent « lo daría ». Ceci dit, la préposition *a* ne signifie à aucun moment littéralement la condition ou l'hypothèse, même si elle introduit un « événement » virtuel et inactuel, qui est aussi le fait de la forme quasi-nominale infinitive. Cette inactualité posée par l'infinitif sous négation (*no afirmar*) est exprimée également et préalablement par la modalité négative de l'énoncé et *a posteriori* par la valeur temporelle du conditionnel, seule marque du temps verbal dans cet énoncé. Ce temps verbal, actualisé dans une proposition principale, qui reverse *a posteriori* un procès initialement présenté en suspens « la non affirmation d'un fait par une deuxième personne » dans un irréel du présent, ne fait que souligner l'hypothétisme d'un événement prospectivé hors du temps linguistique, mis en perspective *a priori* par la préposition *a* et sa valeur afférente. C'est une image prospective et puissancielle de l'événement qui nous est donnée dans cet énoncé, autrement dit, un événement que le locuteur inscrit dans le champ des possibles, puisqu'il est forcé à venir.

Il s'agit maintenant de savoir pour quelles raisons le relateur *a* est associé discursivement et dans une perspective traductive à l'idée d'hypothèse et au morphème « si » qui exprime lexicalement la condition. La différence entre la condition exprimée par « *a* (no) infinitif » et celle déclarée par « si + (no) verbe conjugué » (Jiménez : 229-231) est morphologique, combinatoire et interprétative. La préposition *a* pose prospectivement un événement

circonstanciel, non effectif : cette non-effectivité est mise à nu par la prospection prépositionnelle qui met hors d'atteinte, ou en perspective, la réalisation du procès infinitif intrinsèquement puissanciel. Cet événement projeté et signalé expressivement par son inactualité *va*, selon l'agencement de l'énoncé, s'inscrire temporellement et consécutivement dans l'irréel du présent d'une action principale future déclarée comme éventuelle, possible, mais aucunement effective. La réalité et la réalisation du procès principal (les doutes du locuteur), dépendant d'un événement annoncé initialement comme inactuel, ne relèvent pas du domaine de l'hypothèse, mais de celui de l'irréel, « le dire » de l'interlocuteur étant effectif, les doutes du locuteur sont inexistants/non réalisés dans son présent de parole.

La condition exprimée par « si + verbe conjugué », déclarerait temporellement qu'un interlocuteur -flexion verbale à la deuxième personne- serait engagé dans un procès nié et révélerait le rapport coïncidentiel et consécutif entre les deux procès engagés bien que non-réalisés. Remarquons d'ailleurs qu'avec « si » l'ordre des propositions n'est pas figé en espagnol, il n'est pas nécessaire de signaler syntaxiquement l'antériorité ou le rapport de dépendance entre la protase et l'apodose, dès lors que le conjonctif « si » assume ce rôle. Avec « *a* + (no) infinitif », cette consécution/vectorisation est déclarée par l'agencement syntaxique (antécédent/conséquent) et par la préposition *a* qui explicite un rapport vectorisé d'antériorité et de postériorité entre une circonstance non avérée -proposition infinitive- et un fait potentiel, conditionné

déclaré au conditionnel présent dans la proposition principale. La réalisation du procès verbal explicité dans la protase (-si no lo afirmarás tú- subordonnée hypothétique), est préalable à la réalisation subséquente de l'événement déclaré dans l'apodose (*lo dudaría*, principale). Dans notre énoncé avec *a*, ce qui est mis en perspective, en dehors de toute temporalité verbale et de toute hypothèse, serait-on tenté de dire, soit, ce qui, par conséquent, est potentiellement inactuel, ce n'est pas l'affirmation faite par le locuteur, puisqu'elle est effective, mais plutôt l'absence d'engagement de l'interlocuteur explicité et son infirmation inexistant. Ce qui conditionne consécutivement les possibles doutes du locuteur, voire leur absence, est exprimé par le biais de la proposition infinitive et présenté par conséquent comme potentiellement réalisable : elle nous présente juste l'aspect non amorcé d'une action. De ce fait, dans ce syntagme prépositionnel, la négation porte non seulement sur l'action non initiée mise en perspective par la préposition dans « a no afirmarlo », mais aussi et surtout sur l'agent de l'action elle-même, telle que le manifestent la présence non obligatoire, saillante du pronom sujet postposé et l'infinitif. Avec le morphème « si » – « si no lo afirmarás tú, lo dudaría » – la charge hypothétique serait exprimée et distribuée différemment. Effectivement, l'hypothèse s'exprimerait lexicalement – si – et temporellement par le biais d'une régression/décadence modale avec la présence du subjonctif imparfait. On pourrait alors considérer qu'avec le conjonctif « si », l'hypothétisme est inhérent, marqué, intrinsèque, alors qu'avec la préposition *a*, il est extrinsèque, de sorte que le fait prospec-

tif s'inscrit dans une ultériorité forcément ineffective, inactuelle et ce, quelle que soit la période temporelle impliquée. La charge conditionnelle est moindre, voire nulle, avec le relateur *a*, la paraphrase suivante de notre énoncé le démontre : « comme c'est toi qui l'affirmes, je n'ai aucun doute, même si cela semble incroyable ». Dans une approche strictement logique, l'évènement premier, mis en perspective sous préposition, n'existe pas, l'évènement second dépendant n'existe pas non plus.

2. La préposition *de*

La préposition *de* est un autre outil linguistique de l'expression discursive de l'hypothèse en espagnol. En actualisant un infinitif, elle permet d'évoquer également une condition dans le discours. Même si d'un point de vue syntaxique, la proposition infinitive introduite par le relateur *de* sera nécessairement antéposée, (comme la préposition *a*) et la proposition principale postposée, cet agencement étant figé, son emploi est moins contraint qu'avec la préposition *a* puisque l'infinitif pourra apparaître négativé ou non. Marcovecchio et Pacagnini évoquent au sujet de la préposition *de* et des « infinitifs prépositionnels » un cas de lexicalisation, de grammaticalisation dans l'expression de la condition (2019 : 43), comme précédemment pour la préposition *a*. Ces deux autrices ne font d'ailleurs pas du tout référence à la préposition *a* dans ce cas de figure :

« [...] se presentan las preposiciones de, para, con y sin seguidas de infinitivo y, por otro, al abordaje del posible empleo de estas estructuras como prótasis

(pro)condicionales y (pro) concesivas. »
(2019 : 40).

La préposition *de* associée à un infinitif peut conférer à l'action énoncée un aspect ou une modalité conditionnelle, hypothétique, que les grammaires anciennes et actuelles rapprochent de celle opérée par la conjonction « si » : « *De tener plata – si tuvieras plata* », *viejaria* » (Marcovecchio et Pacagnini : 42).

Là, encore, on doit se demander si le raisonnement -grammatical- ne procède pas par « traduction ». La réponse est évidente. *De* tend à remplacer aujourd'hui la préposition *a* dans cet emploi, notamment quand les deux propositions ont le même sujet. Cet emploi plus récurrent de *de* s'explique aussi par l'emploi de *a* dans des tournures injonctives du type « *a comer* » avec lesquelles une confusion serait possible.

- *De no venir tí, tampoco iré yo. – Si tu ne viens pas, je n'irai pas non plus* – (Bénaben : 198),
- *De tener él dinero, se compraría una casa. – S'il avait de l'argent, il s'achèterait une maison* – (Bénaben : 242),
- *De no ser así, me defraudarías un poco. – S'il n'en était pas ainsi, tu me décevrais un peu.* – (Gerboin et Leroy : 500),
- *Yo de tí, no lo diría. – Si j'étais toi / À ta place, je ne le dirais pas* –,
- *De ser antes, tal vez se hubiera salvado. – Si cela s'était passé avant, peut-être aurait-il été sauvé.* – (Bedel : 795).

Dans l'exemple suivant,

De haberme atrevido, lo hubiera dicho. – Si j'avais osé, je l'aurais dit. – (Bénaben : 192),

la préposition *de* actualise une forme infinitive « haberme atrevido » pour exprimer dans le discours une hypothèse ou une condition. Michel Bénaben (p. 136) et Stéphane Pagès (p. 159) signalent que cette « association - celle du relateur *de* et de l'infinitif - produit l'idée d'une « cause virtuelle », cause inopérante confirmée par le conditionnel passé ou le subjonctif plus-que-parfait qui peuvent suivre dans la principale, autrement dit un irréel du passé. Pour María Luisa Hernanz Carbó (1999), la clause infinitive établit également une relation causale. La non-effectivité évoquée est désignée plus précisément par le mode quasi-nominal (infinitif). Le relateur *de*, quant à lui, ne pouvant pas signifier directement une cause, située -de par sa visée régressive/rétrospective- initialement et ponctuellement la notion infinitive, d'où une effectivité en puissance antérieure à celle de l'action déclarée par l'apodose (chronologie notionnelle indiquée syntaxiquement, la première proposition infinitive est forcément contingente).

L'antériorité effective de l'événement énoncé dans la protase s'inscrit toutefois dans une perspective virtuelle et inactuelle par l'infinitif passé. C'est cette condition originelle qui nous conduit à parler de « cause virtuelle », la cause étant toujours antérieure à une action ou un effet, puisque c'est elle qui la ou le « déclenche » ou la motive : la réalisation de l'événement principal – effet – « l'avoir dit » dépend de l'effectivité conditionnelle/possible de la prédication (avoir osé) non engagée annoncée par le relateur *de*. Ni l'hypothèse, ni la condition ne sont exprimées lexicalement dans cet énoncé, alors même que la

préposition *de* introduit bien une action envisagée dans sa possible réalisation, une action éventuelle ou probable, la forme infinitive met en évidence cette possibilité. L'infinitif passé inscrit aspectuellement cette éventualité dans le passé, passé où l'action potentielle évoquée (avoir osé) n'a pas eu lieu, de sorte que l'action principale marquée à son tour par une forme verbale transcendante, par une régression temporelle et modale (le plus-que-parfait du subjonctif) se présente difficilement réalisable, irréel du passé, dépendant d'une action originelle, présentée par la visée régressive de la préposition *de* comme un postulat de départ, une explication anticipée pourrait-on dire qui n'a pas eu lieu antérieurement et dont elle dépend pour sa supposée réalisation rendue caduque avant même son énonciation.

3. Les prépositions *a* et *de*

Les prépositions *a* et *de* ne signifient pas littéralement l'hypothèse, mais peuvent par contre introduire une contingence infinitive inactuelle, non entamée dont dépend une autre action conditionnée et donc éventuelle à son tour. Du fait de cette chronologie et de cette relation de dépendance entre les propositions infinitive et principale, le seul indicateur temporel dans ce type d'énoncés est celui que le verbe conjugué implique dans la seconde proposition. Même si dans nos exemples, il s'agissait surtout d'irréels du présent et du passé, l'indicatif, le présent, etc. ne sont pas exclus, le choix se fera selon le degré de réalisation envisageable que le locuteur donnera au procès verbal principal, la contingence énoncée en amont par le biais

d'un infinitif ne pouvant pas se décliner temporellement, ni flexivement.

Les deux relateurs *a* et *de* n'introduisent cependant pas de la même manière l'événement potentiel, pas encore entamé, exprimé par l'infinitif et qu'ils actualisent. C'est ce que nous essaierons de démontrer en prenant l'exemple suivant où les prépositions *a* et *de* entrent en concurrence (concurrence rarement reconnue), dans un même contexte discursif et syntaxique :

→ « *De / a no adelantarte tú al previsible vencimiento, caerías inerte como en el Boulevard Richard Lenoir.* » (Roegiest : 223) – *Si tu ne devançais pas la prévisible échéance, tu te retrouverais sans défense/désarmé comme dans le Boulevard Richard Lenoir.* –

Si l'on adopte le point de vue grammatical, on pourrait dire que *a* et *de* introduisent, indifféremment, une forme quasi-nominale « adelantarte », négative ici, pour exprimer la condition, l'hypothèse dans le discours. Le relateur *a* au Moyen Âge, ou dans la langue classique marquait normalement la protase infinitive ou la proposition infinitive conditionnelle, cet emploi prépositionnel a subsisté tout en changeant de relateur, puisque c'est *de* que l'on trouve de manière plus récurrente, dans l'espagnol actuel, *a* n'étant plus limité qu'à la protase infinitive négative. L'actualisation prépositionnelle ou relationnelle de *a* et de *de* peut être considérée comme « subduite » (Guillaume 1994 : 73-75) dans l'expression syntaxique de la condition, puisque ces deux particules servent à « marquer » ou à signaler la protase infinitive par rapport à la proposition apodictique, au même titre que le

morphème « virtualisant » ou d'hypothèse *si* dans le cas d'une proposition verbale. Il n'y a pas lieu bien sûr de parler de « subduction », *de* et *a* restent des signifiants propositionnels et relationnels, même si leur effet de sens peut se rapprocher de celui de *si*. La chronologie notionnelle déclarée par la phrase référentiellement conditionnelle, continue à opérer, dans cet énoncé, malgré la forme non-temporelle de l'infinitif (la personne est présente « no adelantarte tú ») -infinitif impliqué par le relateur *a* ou *de*-, puisque le verbe de l'apodose est informativement ou grammaticalement complet. La référence conditionnelle ou virtualisante étant révélée lexicalement par le mot *si*, est dans notre cas explicitée analytiquement par *a* / *de* et un signifiant infinitif (et renforcée également par la modalité négative). Cette forme analytique met à nu la conformité (pas l'identité) entre la visée prospective de *a*, la visée puissancielle ou virtualisante d'un événement déclaré à l'infinitif et la perspective d'inaccompli signifiée ou motivée par *si* (à aucun moment nous ne disons que *a* et *de* signifient la condition).

La question est de savoir pour finir si *de*, caractérisé par une opérativité rétrospective et anti-extensive, révèle, et de quelle manière, cet aspect hypothétique ou conditionnel. Par son cinétisme contraire, *de* inscrit le procès énoncé dans un mouvement régressif, résultatif et dans un avant par rapport à l'événement exprimé dans la proposition principale. Cette inscription pose le syntagme « de no adelantarte tú ... » dans une opérativité plus explicative, plus causale que conditionnelle, ce qui explique, me semble-t-il, la prétendue « non-concordance » qu'il existe entre la

négation (qui dit la « non-atteinte » comme le relateur *a*, l'inaccompli) et le mot *de* qui déclare un avant supposément accompli, l'association de *de* et de *no* révèle bien une cause virtuelle et inopérante (confirmée par le conditionnel qui suit). La non-effectivité évoquée est désignée plus précisément par le mode quasi-nominal – infinitif, le relateur *de*, quant à lui, ne pouvant pas signifier directement une cause, située, de par sa visée régressive, initialement et ponctuellement la notion infinitive, d'où une effectivité en puissance, ici niée, antérieure à celle de l'action potentielle déclarée au conditionnel présent par l'apodose.

L'opérativité afférente et la résultativité efférente de ces deux prépositions expliquent respectivement l'emploi de *a* et l'emploi de *de*. L'actualisation de *a* explicite une incidence ou une complétude incidentielle opérative et a posteriori, et conformément à la linéarité du discours pose explicitement et prospectivement une action à venir contingente. L'actualisation de *de* et par là-même du support d'après « de no adelantarte tú » implique que le locuteur présuppose implicitement et résultativement une événement circonstanciel non avéré, ce qui restreint a priori les possibilités de réalisations de l'action principale ultérieure syntaxiquement parlant. La restriction et l'extension mentionnées s'inscrivent donc toutes deux, respectivement, dans le double vecteur prépositionnel –« rétrospection » et « prospection » – qui caractérise les relateurs *de* et *a*. En ce qui concerne l'effet de sens dans l'expression discursive d'une éventualité, d'une possibilité produit par ces deux prépositions, nous pourrions dire que

de exprime dans le discours une condition intrinsèque, immanente alors que *a* déclare une condition extrinsèque transcendante de sorte qu'avec la préposition *de* l'hypothétisme, la conjecture sont plus marqués qu'avec la préposition *a*, d'où la nécessité en espagnol d'associer le relateur *a* et l'adverbe de négation pour évoquer l'inexistence de un événement imperfectif et prospectif. La proposition infinitive introduite par *a* implique une perspective, celle introduite par *de* implique plutôt un postulat de départ, perspective et postulat étant deux manières différentes d'appréhender un événement hypothétique, de décliner une contingence. Olga Julián Mariscal a souligné, dans ses travaux (2007, 2014), que la notion de « condition » ne peut pas être appréhendée de manière unique et univoque ; c'est précisément la pluralité et la complexité de ce concept qui construisent sa richesse expressive et ses formulations multiples dans le discours, même si nous n'évoquons, dans ce travail, que les prépositions *a* et *de* :

También la condicionalidad y el paradigma de construcciones mediante las cuales un hablante puede expresar esa noción constituyen un buen ejemplo de la ausencia de biunivocidad lingüística. El propio nexo condicional no marcado *si* en la estructura prototípica *Si a, b* introduce, en determinadas circunstancias, valores adverbiales afines a la 'condición', como, por ejemplo, la causalidad -pues ambas nociones comparten la noción semántica de causa-efecto—, la concesividad —así, por ejemplo, Rodríguez Rosique (2008) habla de condicionales concesivas

para referirse a un tipo específico de condicionales—, oposición, contraste, se emplea como elemento enfático en las construcciones ecuandicionales o incluso en las llamadas oraciones independientes introducidas por *si* (Montolio 1999b) (Julián Mariscal : 80).

4. La préposition de et son corrélat Ø : *deber de* et *deber* Ø

C'est d'ailleurs encore cette préposition *de* que l'on retrouve en espagnol dans l'expression analytique de l'éventualité, « *deber de* » exprime en effet un fait conjecturel et hypothétique. Si l'on prend ce dernier énoncé comme exemple « *Debe de estar enfermo / Debe Ø estar enfermo* » – *il doit être malade* –, le prépositionnement [*de*] et le non-prépositionnement [Ø] sont à l'origine de la variation modale d'un même mot, d'un même verbe en l'occurrence. Cette variation n'est cependant pas systématiquement reconnue, ce qui conduit à considérer l'alternance occurrence de *de* / Ø dans l'expression modale de l'hypothèse dans le discours comme non pertinente ou comme insuffisamment significative pour en tenir compte. Lorsque cette « synonymie discursive » est possible, on remarque que la tendance actuelle est à la simplification et donc à l'effacement de la préposition *de* → *Debe Ø estar enfermo*.

Dans ces deux exemples, la distinction grammaticale obligation « *deber* » / hypothèse « *deber de* » est exprimée « normalement » par deux réalisations du verbe puissanciel *deber* – *devoir*, une première réalisation que l'on peut qualifier d'immédiate [*deber* Ø] et une seconde que l'on peut qualifier de « médiate » [*de-*

ber de]. Cette « norme » n'est cependant pas systématiquement (pour ne pas dire « plus ») respectée, car l'hypothèse marquée *de* prend la marque de l'obligation [Ø], *debe estar enfermo*. L'annulation discursive du signe distinctif entre l'obligation et l'hypothèse montre que le discours où le locuteur tend, ponctuellement ou pas, à ne plus différencier l'action obligatoire de l'action conjecturale comme en anglais (« must ») ou en français (« devoir ») : l'exemple « *debe Ø estar enfermo* » n'actualise aucun signal hypothétique même s'il indique une possible inactualité ou une possible ineffectivité de l'événement envisagé « *être malade – estar enfermo* », peut-on signaler ici l'affirmation d'une hypothèse. Ce signal linguistique n'est cependant pas nécessaire, « *estar enfermo* » ne déclarant pas une véritable action mais plutôt une situation, « *debe* » modalise l'état énoncé et l'inscrit dans une « zone puissancielle » – hypothèse ; l'idée d'obligation, incompatible avec la visée résultative (*estar / être*), n'est donc pas convoquée ici malgré l'absence du relateur *de*. L'oblitération de la préposition « *debe Ø estar enfermo* » permet d'appréhender une situation plus effective et moins hypothétique qu'avec *de* (par sa perspective efférente, la préposition *de* relèguerait cet état – toujours plus effectif qu'une action – dans une antériorité par rapport à l'énoncé sans préposition (Ø) et a fortiori dans le domaine d'une improbabilité plus marquée, d'une conjecture moins vraisemblable, or l'intention du locuteur est de donner à son interlocuteur une hypothèse explicative.

5. Conclusion

En reprenant ce que nous avons dit précédemment, nous pourrions conclure ce travail de la manière suivante : associés à une image imperfective de l'action, l'infinitif, les signifiants prépositionnels espagnols *a* et *de*, qui appartiennent au système a-prédicatif (Molho : 145), ont comme point commun de véhiculer dans le discours, une « valeur » hypothétique de l'action au même titre que le conjonctif *si* et la périphrase modale *deber de / deber* suivie d'un infinitif. La variation des signifiants entraîne néanmoins une variation expressive de l'hypothèse, on pourrait parler en effet, d'hypothèse directrice avec le relateur *a* et d'hypothèse explicative avec le relateur *de*.

En ce qui concerne l'expression modale de l'hypothèse, *deber* et *deber de* se distinguent, selon l'événement impliqué, dans leur degré de vraisemblance. Cette pluralité expressive permet de mettre en évidence la complexité de la notion d'hypothèse et les nuances que celle-ci peut prendre dans le discours et impacter par conséquent en amont, en aval la réalisation, dans le sens littéral du terme, passée, présente, future d'un événement résultant nécessairement incertain, les contingences/circonstances étant annoncées ou postulées comme non réalisées, non amorcées.

Ajoutons pour finir que si l'économie linguistique prévaut dans le langage et dans la communication, cela pourrait expliquer

¹ Précision importante, en ce sens qu'on ne pourra pas demander aux prépositions de signifier au même titre que les mots prédicatifs ou les sémantèmes. [L'article et les pronoms appartiennent aux parties de langue « transprédicatives » -Maurice Molho-].

la simplification expressive observée non seulement dans la périphrase modale (deber + infinitif), mais aussi dans les clauses infinitives prépositionnelles, puisque les relateurs *a* et *de* pourraient être issus, dans

un processus de grammaticalisation, des locutions prépositives/conjonctives conditionnelles existantes : *a condición de, a menos que, a no ser que, con tal de que*, etc. (Julián Mariscal : 81).

Bibliographie

- Bedel J.-M. (2019). *Nouvelle grammaire de l'espagnol moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bénaben M. (1993). *Manuel de linguistique espagnole*. Paris: Ophrys.
- Coste J., Redondo A. (1987). *Syntaxe de l'espagnol moderne*. Paris: S.E.D.E.S.
- Eco U. (2006). *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*. Paris: Grasset & Fasquelle.
- Gerboin P., Leroy C. (1997). *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette-Éducation.
- Guillaume G. (1971). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949, série B, Psycho-systématique du langage. Principes, méthodes et applications I. 2, Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*. Publiées par R. VALIN. Québec-PARIS: PUL — Klincksieck.
- Guillaume G. (1973). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949, série C. 3, Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*. Publiées par R. Valin. Québec-Paris: PUL -Klincksieck.
- Guillaume G. (1974). *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1949-1950, série A. 4, Structure sémiologique et structure psychique de la langue française II*. Publiées par R. Valin. Paris — Québec: PUL-Klincksieck.
- Guillaume G. (1994). *Langage et science du langage*, Paris: A. G. Nizet- préface de Roch Valin et R. L.Wagner [1933-1958].
- Hernanz Carbó M. L. (1999). « El infinitivo » en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa: 2197-2356.
- Jiménez M. (1999). *La préposition « a » en espagnol contemporain : recherche d'un représenté possible*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion « Thèse à la carte ».
- Julián Mariscal O. (2014). « “Excepto que” : una locución a caballo entre la excepción y la condición » en *Revista de Historia de la Lengua Española*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, Vol. 9, 79-97.
- Marcovecchio A. M., Pacagnini A. M. J. (2019). « Prótasis condicionales con infinitivos preposicionales. Su sistematización en el aula de ELSE ». *Lenguaje y Textos* (50), 39-49. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12334>.
- Molho M. (1975). *Sistemática del verbo español*. Madrid: Gredos-« Biblioteca Románica Hispánica ».
- Pagès S. (2019). *Grammaire expliquée de l'espagnol*. Malakoff : Armand Colin.
- Pottier B. (1962). *Systématique des éléments de relation. Étude de morpho-syntaxe structurale romane*. Paris: Klincksieck.
- Real Academia Española (1996). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe-16^o edición.
- Real Academia Española (2021). *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: Editorial Planeta-13^o edición.

Roegiest E. (1980). *Les prépositions -A- et -DE- en espagnol contemporain. Valeurs contextuelles et signification générale*. Gent : RUG, Fac Lettres n°168.

Seco M. (1970). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Aguilar.

Trujillo R. (1988). *Introducción a la semántica española*. Madrid: Arco Libros.

El anillo de poder: El discurso político en las traducciones al francés de “El Señor de los anillos”

The Ring of Power: Political Discourse in French Translations of "The Lord of the Rings"

RESUMEN: En años recientes, los estudios sobre traducción han analizado la traducción de discursos políticos para descubrir la ideología expresada en el texto y el papel que desempeña el traductor en ellos. Se han empleado diferentes metodologías, entre ellas el análisis de discurso crítico. Sin embargo, en la literatura especializada no se ha hecho un estudio de un discurso político que forme parte de una obra literaria. El presente artículo tiene como objetivo emplear el modelo de análisis del discurso de Fairclough en la traducción de un discurso político en *El Señor de los Anillos* de Tolkien en las dos versiones al francés publicadas. La comparación de ambas versiones arrojó luz sobre cómo los objetivos que persiguieron los traductores en su época, la cantidad de información que recibieron y el hecho de pertenecer a diferentes países francófonos pudieron afectar las elecciones que tomaron.

PALABRAS CLAVE: discurso político, poder, análisis del discurso, traducción, modelo de Fairclough.

ABSTRACT: In recent years translation studies have analyzed the translation of political discourses to reveal the ideology in the text and the role the translator plays in them. Different methodologies have been used, among them critical discourse analysis. However, no research has been carried out to examine the translation of a political discourse in a literary work. The aim of the article is to use Fairclough's discourse analysis model in the translation of a political discourse in the two published versions into French of Tolkien's *Lord of the Rings*. The comparison of both versions shed some light on how the translators' objectives, the amount of information they received and the fact of belonging to different French-speaking countries had an impact on the choices they made.

KEYWORDS: political discourse, power, discourse analysis, translation, Fairclough's model.

María Luisa Arias Moreno

luisa.arias@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara, México

Jorge Germán García Hughes

hughes611@hotmail.com

Universidad Tecnológica

de Guadalajara, México

Recibido: 01/03/2023

Aceptado: 09/05/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

1. Introducción

Según Biguenet y Schulte (1989) una de las áreas más fructíferas de investigación en los Estudios de Traducción es el análisis de varias traducciones de una misma obra, puesto que nunca habrá solamente una traducción posible ya que cada traductor traerá sus propias presuposiciones, juicios de valor, conocimientos propios y de la obra, cultura, etc. En el caso de *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien en 2014 la editorial francesa Harper Collins, para celebrar que se cumplían 60 años de su publicación, decidió que era el momento oportuno de que se realizara una nueva traducción que tomara en cuenta toda la información nueva que ahora se tiene sobre Tolkien y sus intenciones al escribir ese libro. En esta ocasión se escogió a un traductor canadiense a diferencia del anterior que era francés. Esto permite llevar a cabo una investigación en la que se comparen ambas traducciones junto con sus circunstancias.

Para la presente investigación se decidió tomar un fragmento de un diálogo entre dos de los personajes (Gandalf y Saruman), porque dentro del diálogo escogido se encuentra un discurso político con las características propias reales de un texto de este tipo. Tolkien (1988) creía que un buen escritor debe ser un subcreador que inventa un mundo coherente y verosímil que, si está bien construido, el lector aceptará como verdadero y, para lograrlo, el autor debe tomar cosas del mundo primario (o sea de la realidad) e incluirlas en el mundo secundario bajo una nueva luz y con ello darle mayor veracidad. De esta manera, el autor toma cosas propias de su mundo, de su experiencia personal, de su propia cultura

y da forma a sus ideas personales. Si bien *El Señor de los Anillos* es una obra literaria, es posible analizar sus características para ver si corresponden a la realidad y el lector la acepta como algo verosímil que era uno de los objetivos de Tolkien. En la actualidad, existe una gran cantidad de investigaciones académicas sobre esta obra que realizan un análisis confrontando la obra con lo que sucede en la realidad. A modo de ejemplo, véase el artículo de Nardi y Dominic (2014) que compara las instituciones políticas de la Tierra Media con las que existen en la realidad.

Ahora bien, aunque ha habido investigaciones sobre las características de los textos políticos y sus dificultades traductológicas (por ejemplo, Schäffner, 1997, 2007; Schäffner y Wiesemann, 2001; Chico-Rico, 2015; Mahdiyán et al., 2013 entre otras), hasta donde sabemos, no ha habido una investigación sobre los problemas de traducir un discurso político que forme parte de un diálogo en un texto literario, probablemente por ser ficticio y dar por sentado que las características de un diálogo de este tipo no coinciden con las de uno real.

El objetivo de la presente investigación es identificar las características propias de un diálogo de *El Señor de los Anillos* que contiene un discurso político y comparar las traducciones al francés de éste mediante el análisis crítico del discurso, usando para ello un modelo propuesto por Fairclough (1992). Para lograr el objetivo planteado se expondrá, en primer lugar, las características de un texto político enfocándonos al final en el discurso político y sus tipos. En segundo lugar, se presentará información sobre el contexto en que se realizaron

ambas traducciones al francés de *El Señor de los Anillos*. En tercer lugar, se describirá brevemente el diálogo analizado. En cuarto lugar, se llevará a cabo el análisis del diálogo desde el punto de vista del análisis crítico del discurso con el modelo de Fairclough. Por último, se indicarán las conclusiones a las que se llegó.

2. Características de los textos políticos, particularmente el discurso político

Schäffner (2007), una de las estudiosas de la traducción del texto político y de sus problemas, afirma que no existe una definición precisa del término “texto político”. Además, éste abarca diversos tipos textuales y géneros discursivos, que cumplen diferentes funciones según las diversas actividades políticas. Schäffner propone como parte de estos géneros discursivos los tratados bilaterales o multilaterales, los comentarios en periódicos, una conferencia de prensa con un político, las entrevistas, los textos escritos por no políticos en forma de análisis y comentarios, los discursos políticos, etc. Dentro de estos últimos, incluye el discurso diplomático y el discurso pronunciado por un político ante un público. Es este último el que nos interesa para nuestros fines por ser de este tipo el corpus que se va a analizar como se explicará con más detalle más adelante.

Antes de hablar de una traducción debemos entender y definir lo que es el discurso político e identificar sus elementos dentro de los diálogos del texto de Tolkien y así resaltar las prácticas discursivas que los personajes de la novela emplean y, gracias al modelo de Fairclough de análisis crítico del discurso, comparar posteriormente

la ideología del texto original con las intenciones de los traductores.

No es fácil caracterizar la especificidad del discurso político. Una primera dificultad es que lo político y lo ideológico se encuentran en casi todo tipo de discurso. Sin duda una de las principales características de un discurso político es que pretende convencer a su audiencia (Messina, 2016). Si un discurso meramente informa a su público de un evento, de una medida o estrategia tomada por el gobernante o de cualquier noticia sin que ésta haga participe al receptor no es político por definición. En cambio, si este discurso intenta convencer al receptor sobre su propio beneficio por estas medidas, si intenta despertar un razonamiento o afectar las emociones de la audiencia, entonces adquiere un carácter político. Por eso un discurso político es por ende argumentativo, es decir que toda afirmación que haga es sostenida con un razonamiento lógico, con pruebas tangibles o con razonamiento ligados al *ethos*, *logos* y *pathos* (Charaudeau, 2009). Además, el discurso político siempre está vinculado “con la cuestión de la lucha directa o formal por el poder” (Mangone y Warley, 2015: 27).

Otra de las características del discurso político es el uso de metáforas que funcionan como un recurso persuasivo para comunicar un significado e indicar una determinada posición discursiva. Si bien las metáforas participan en la construcción de cualquier tipo de texto, en el discurso político suelen emplearse para identificar a los enemigos o para normalizar el sistema de gobierno en términos que la audiencia sea capaz de relacionar con su realidad (Lakoff, 1999).

Asimismo, en el discurso político se emplean las paradojas que son una figura retórica útil ya que, junto con la metáfora, desafían la ortodoxia del pensamiento dominante. La paradoja es una forma de deconstruir los discursos, ya que el lenguaje adquiere así diversas significaciones. Según Foucault (2010: 42), en la paradoja “se debe mostrar por qué [algo] no podía ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar”. Entonces la paradoja plantea siempre la posibilidad de un discurso que se construye en dos sentidos a la vez. Habría, por lo menos, dos modos iniciales de concebir la paradoja: como quiebre de la verosimilitud o del sentido común, o como transgresión de una lógica, frente a la cual se presenta como un trastocamiento del saber.

Por último, en el discurso político se emplea bastante la repetición puesto que, a diferencia de los textos escritos, requieren que la información aparezca varias veces para que el oyente pueda entender el argumento que se está desarrollando. Esto puede lograrse a través de las repeticiones de un nombre, una fecha o un dato importante o incluso de palabras de aliento, así como de información que el actor político pretende dejar en el imaginario colectivo o bien empleando estructuras paralelas. Asimismo, pueden usarse las redundancias, que no son la repetición textual, sino que es la insistencia sobre el mismo tema desde diferentes aspectos o puntos de vista, estrategia que se utiliza también para convencer al público. Es importante recordar que la repetición hace preservar los referentes y

mantiene el mismo grado de información haciendo que los materiales lingüísticos implicados en el encadenamiento discursivo progresen temáticamente.

Si bien los discursos políticos se encuentran en la práctica discursiva política y mediática, y difícilmente los podemos encontrar en su forma “pura” dentro de una novela de ficción, es necesario enlistar los diversos tipos de discursos políticos con los que sus actores trabajan y desglosar sus características con la intención de categorizar el corpus analizado. Existen dos tipos de discurso político: el diplomático y el discurso pronunciado por un político ante su auditorio en un lugar y momentos determinados que “es visto primariamente como un tipo de acción política y como parte del proceso político” (van Dijk, 1999: 28). Podría considerarse dos definiciones de discurso político. Para Giménez (1983: 126) “Es el discurso producido dentro de la ‘escena política’, es decir, dentro de los aparatos donde se desarrolla explícitamente el juego del poder”. Sin embargo, hay otra definición que es la que elegimos por servir a nuestros fines que proporciona Gutiérrez (2006: 6) como concepción extensiva del discurso político: “se basa en un concepto ampliado de ‘la política’, que da cabida a aquellos discursos que, si bien no son emitidos en lugares institucionales donde se da el juego del poder, tienen una intención política; es decir, tienen como objetivo incidir en las relaciones de poder existentes”. El discurso diplomático es el que se emplea de manera internacional en los debates oficiales entre los diferentes países del mundo para evitar conflictos y llegar a acuerdos (cf. López de Luzuriaga, 2014). El discurso

pronunciado por un político se caracteriza por hablar de los hechos o acontecimientos políticos concretos de un país y su propósito es más persuasivo que informativo.

Aunque se hablará con más detalle en el análisis del corpus sobre las características propias del discurso político que se encuentran en éste, adelantamos que el fragmento que se analizará, como se verá más adelante, sí tiene las características de un discurso político, aunque el personaje (Saruman) no sea un político. Como expresa Shippey (1999: 146) “Saruman habla como un político”. Además, si bien el discurso lo pronuncia ante un solo personaje (Gandalf) con fines persuasivos para convencerlo a que se cambie a su lado, este último personaje lo repite en su monólogo pronunciado en el concilio de Elrond ante los personajes de las diferentes razas y regiones de la Tierra Media que se han reunido para buscar una solución a la amenaza de Sauron, por lo que el auditorio está compuesto por todos ellos.

Ahora bien, antes de pasar al análisis, creemos conveniente hacer una descripción del contexto en que se trabajaron y publicaron las dos traducciones al francés que forma nuestro corpus, puesto que éste incidió en ambos traductores.

3. Corpus analizado: las traducciones al francés de *El Señor de los Anillos*

En 1972 se publicó la primera traducción de *El Señor de los Anillos* elaborada por Francis Ledoux, *Le Seigneur des Anneaux*. Según explica Vincent Ferré (Bourdais, 2018), que se ha dedicado a investigar en profundidad la obra de Tolkien y ha traducido otras de las obras de este autor, hubo dos problemas

importantes con la traducción de Ledoux: a) en ese entonces no se contaba con la información actual sobre las intenciones de Tolkien ni con todos los estudios que se han hecho sobre su obra, b) a Ledoux le preocupaba que la obra de Tolkien no fuera aceptada como una obra literaria importante y, por ello, en gran medida cambió el estilo en muchas partes de ésta para que satisficiera los estándares literarios convencionales, por lo que en su traducción el estilo es mucho más formal que en el texto fuente y no hay diferencia entre los diferentes estilos y registros que se encuentran en la obra de Tolkien. Ferré pone como ejemplo el uso que hizo Ledoux de estructuras o tiempos verbales que no se emplean en francés en la vida cotidiana, pero sí en literatura, como el caso del imperfecto de subjuntivo.

Para la nueva traducción publicada en 2014, se eligió al traductor canadiense Daniel Lauzon que tuvo la ventaja de tener acceso a toda la información con la que ahora se cuenta sobre Tolkien y sus obras, además de contar con el auxilio de Ferré. Este último asegura que el objetivo que persiguieron en esa versión fue tratar de reproducir en francés los diferentes estilos y registros de dicha obra siguiendo más de cerca el texto fuente, especialmente en los diálogos, puesto que ahora estaban conscientes de que a Tolkien le interesaba mucho la forma en que hablaba cada personaje, ya que mediante su forma de hablar se mostraba no solamente su propia personalidad, sino al grupo al que pertenecía y su clase social. Como Lauzon explica, en una entrevista que le realizaron en septiembre de 2014 (Foradan, 2014), en relación con esto, por ejemplo, Frodo habla con un in-

glés británico de clase alta, mientras que Sam habla en un inglés popular. Y concluye que se limitó a tratar de traducir las palabras como estaban escritas, pero sin que ello significara que había caído en lo que se denomina “palabra por palabra”, es decir lo que trató fue de reproducir el efecto de éstas en francés.

3.1. *Diálogo tomado de The Lord of the Rings, del capítulo The Council of Elrond (pp. 290 - 292)*

El diálogo que se analizará se realiza entre dos istaris o magos, Gandalf y Saruman. Está escrito en discurso indirecto, pues Gandalf está narrando lo que sucedió en su último encuentro con Saruman a los representantes de los diferentes pueblos que se reunieron en Rivendel, la tierra de los elfos, donde se celebra el Consejo precedido por Elrond, el príncipe de éstos.

En lo que se refiere a los interlocutores, tanto Gandalf como Saruman pertenecen a un grupo de magos que se envió a la Tierra Media para ayudar a sus habitantes. Saruman el Blanco es el jefe de la Orden de los Magos y era sabio y justo; sin embargo, al tratar de vencer a Sauron, el Señor Oscuro, se vuelve orgulloso y desea obtener el poder para sí mismo, por lo que se acaba uniendo a él. En cambio, Gandalf el Gris (personaje basado en gran medida en el mago Merlín de las leyendas arturianas) es fiel a su misión y usa sus poderes mágicos y sabiduría para ayudar a los personajes a derrotar a Sauron.

El propósito de Saruman al ver a Gandalf consiste en que quiere convencerlo de que se una a él para tener el poder y gobernar a todos, aunque para ello sea necesario

aliarse con Sauron y sus fuerzas del mal, y traicionar a sus aliados.

A continuación, se hará el análisis crítico en las dos traducciones al francés del discurso de este diálogo para ver las formas en las que se presenta en él la ideología y el poder y las estrategias que emplearon los traductores para expresarlas.

4. Análisis crítico del discurso de las traducciones al francés según el modelo de Fairclough

En otra investigación previa se hizo un análisis de traducciones de otros diálogos de *El Señor de los Anillos* mediante el modelo lingüístico de Halliday para demostrar la utilidad de aplicar un modelo lingüístico al análisis de las traducciones (cf. Arias, 2018). Por tratarse en esta ocasión de un diálogo que contiene un discurso político con ideología y en el cual hay una lucha directa por el poder, se decidió emplear el modelo de Fairclough que sirve para este género de textos. El modelo propuesto por Fairclough abarca los tres elementos que todo discurso posee que son: a) la práctica discursiva (o sea, la producción, distribución y consumo de textos), b) el texto y c) la práctica social. Fairclough (1995: 133 y sigs.) considera que el análisis crítico del discurso debe hacerse desde estas tres perspectivas, porque están interrelacionadas.

a) *La práctica discursiva*

La práctica discursiva se analiza desde un nivel macro a partir de tres dimensiones: la interdiscursividad e intertextualidad manifiesta que se enfoca en la producción del texto y la coherencia que se enfoca en la forma en que se recibe el texto. En este nivel

también se analizan los presupuestos y la ironía.

a.1. La interdiscursividad y la intertextualidad manifiesta

En el nivel de la interdiscursividad el objetivo es encontrar los tipos de discurso que se encuentran en el fragmento analizado, pues se considera que todo texto está constituido por diversos géneros y discursos (Fairclough, 2008). En el diálogo estudiado encontramos dos tipos de discurso pues, por una parte, se trata de una narración hecha por uno de los personajes (Gandalf) de una conversación sostenida con otro personaje (Saruman) y, por otra, encontramos que Saruman pronuncia un discurso que en momentos suena más a un discurso político moderno. Por ejemplo, en la parte en la que empieza su discurso sobre el que Gandalf tiene la impresión de Saruman que lo ha ensayado mucho, encontramos, como explica Shippey (1999), que habla sobre temas como el abandono de los aliados para lograr el poder, la subordinación de los medios a los fines, el mal necesario para lograr el fin último. Ejemplos de estos temas en las dos traducciones analizadas se verán más adelante.

Dentro de la interdiscursividad también se incluyen características como el tenor, el modo retórico y el estilo. El tenor es la relación entre ambos interlocutores, que se refleja en el grado de formalidad que usan al hablar. En este sentido, encontramos entre los interlocutores una gran formalidad al dirigirse uno al otro. Esto se puede deber al hecho de que Saruman es el jefe de la Orden de Magos y, por lo tanto, superior a Gandalf o bien a la situación en

sí, ya que Saruman desde el principio de la conversación actúa en forma agresiva hacia Gandalf, con un discurso autoritario pues lo tiene como prisionero. Después de burlarse de la inteligencia de Radagast, otro istari, a quien pidió que dijera a Gandalf que lo quería ver y expresar que al menos tenía la inteligencia necesaria para llevar a cabo esta acción, dice a Gandalf, “*For you have come, and that was all the purpose of my message. And here you will stay...*” (290)

Ahora bien en las traducciones encontramos una diferencia importante: en la primera traducción (que de aquí en adelante se indicará como T1) los personajes se dirigen uno al otro utilizando el pronombre *vous*, que es más formal y se emplea para dirigirse a personas que no se conocen, de más edad o que son de mayor jerarquía y, en la segunda traducción (que de aquí en adelante se indicará como T2), emplean el pronombre *tu* que se emplea con más informalidad para relaciones donde hay amistad o familiaridad con la otra persona o bien entre colegas. En esta parte del diálogo encontramos, por ejemplo, en las dos versiones en francés:

- (1) T1: *Car vous êtes venu, et c'était tout le but de mon message. Et vous allez rester ici...* (159)
- (2) T2 : *Car tu es venu, et c'était tout la raison de mon message. Et ici tu resteras...* (331)

Probablemente el primer traductor se inclinó más en su decisión a usar la forma formal para dirigirse a la otra persona debido a que le dio más peso a que Saruman había tenido mayor jerarquía que Gandalf. Asimismo, quizás el segundo traductor

decidió que los personajes se tutearan porque Saruman ya no era jefe de Gandalf, o sea se dirigió a él como colega, pero también puede haber influido el uso más extenso que se hace en Canadá en comparación con Francia del tuteo.

En lo que se refiere al modo de discurso, si bien es un diálogo y se supone que por ello hay oralidad, en realidad se escribió primordialmente como un texto escrito para ser leído y que además tiene ocasionalmente vocabulario anticuado para reflejar que sucedió hace mucho tiempo (como el uso de *naï*), aunque en el diálogo estudiado: “hay otra voz moderna [...] en el monólogo de Gandalf: la de Saruman” (Shippey, 1999: 146). Mahrer (2014: 34) menciona como características de la oralidad la espontaneidad, la sinceridad, lo natural y agrega que el texto oral que parece perfectamente planificado, premeditado, calculado, pierde credibilidad. En el diálogo analizado parte de él pretende ser natural y parte de él (el discurso muy ensayado por Saruman) tiene menos espontaneidad.

Ahora bien, es interesante observar que, en general, en la traducción T2 es evidente que se empleó un discurso más moderno que en la T1. Por ejemplo: el uso del imperfecto de subjuntivo en la T1 (*il eût*) que, como ya se mencionó no se emplea en francés en la vida cotidiana, pero sí en la literatura mientras que en T2 se emplea un imperfecto de indicativo (*il cachait*) en la traducción de la siguiente oración: “*So you have come, Gandalf?*” *he said to me gravely; but in his eyes there seemed to be a white light, as if a cold laughter was in his heart*” (290).

(3) T1: « *Ainsi vous êtes venu, Gandalf* », *me dit-il d’un ton grave, mais il semblait y avoir dans ses yeux une lumière blanche, comme s’il eût dans le cœur un rire froid.* (158)

(4) T2 : « *Ainsi tu es venu, Gandalf* », *me dit-il d’un ton grave ; mais je crus voir dans ses yeux une lueur blanche, comme s’il cachait dans son cœur un rire froid* (330).

Nótese que en la T2 la oración impersonal del original la convierte el traductor en una impresión personal al usar la primera persona (*je crus voir*) lo que la hace más cercana al lector y el cambio de *lueur* en vez de *lumière* se acerca más al uso cotidiano, pues según el Petit Robert (Rey, 1990: 1116) significa expresión viva y momentánea (de la mirada).

Interviene también la intertextualidad manifiesta, pues se puede ver la forma en que se reflejan en los argumentos de los personajes otros géneros de texto. Así, en el caso de Saruman, su forma de hablar, sus estrategias para persuadir y su lenguaje hacen pensar al lector en la forma de hablar de un político moderno e incluso de un dictador. En el caso de Gandalf, aunque habla poco y más bien a la defensiva, recuerda a aquellos personajes que tienen cualidades admirables como el valor, la generosidad, la lealtad, etc., característicos de las novelas en las que se muestra la lucha entre el bien y el mal.

En cuanto al modo retórico encontramos, en general, que el tipo de vocabulario elegido por el emisor afecta la forma en que los receptores comprenden el mensaje y en cómo éste influye en sus actitudes. El tipo de palabras que el emisor emplea,

por ejemplo, pueden activar presuposiciones particulares, revelar las actitudes del emisor, convencer o no al receptor. Si la intención del emisor es persuadir, como en el caso de Saruman, el tipo de vocabulario elegido apelará a las emociones e intereses del receptor. En el discurso analizado, la retórica de Saruman consiste en disfrazar causas equivocadas con palabras “razonables”, al igual que, como opina Ruud (2010: 142), sólo lo puede lograr un hábil político moderno. Según Tolkien (1993: 278) la función de los *istaris* como Saruman y Gandalf consistía en ayudar a los pueblos libres de la Tierra Media alentándolos y ayudándolos a resistir a Sauron, que es la representación del mal, mediante sus propios medios y cualidades, no en dominarlos. Sin embargo, el deseo de poder fue lo que perdió a Saruman al tratar de “forzar a los demás a cumplir con sus propios buenos designios y, por tanto, de manera inevitable, finalmente al mero deseo de volver efectivas sus propias voluntades por cualquier medio” (Tolkien, 1993: 278). Se verá más sobre este tema a continuación.

a.2. La coherencia

Según indica Chisholm (2019: 94), la fuerza principal de Saruman parece ser su habilidad para usar el lenguaje. Saruman poseía la habilidad no sólo de comunicar ideas, sino de construir y reconstruir la forma en que su público percibía la realidad, lo que le permitía manipular fácilmente a éste. Por ello, la retórica de Saruman, no su magia, es la que lo vuelve tan peligroso y hace exclamar a Gandalf en otra parte del libro “*Beware of his voice!*” (Libro III, 577). Por ejemplo, en el fragmento escogido Saruman

usa la retórica como un medio para llegar al poder y no le importa negar o abandonar la verdad con tal de adquirirlo (Chisholm, 2019: 98). Como no funcionaría que admitiera esto, Saruman empieza su argumentación expresando su convencimiento de que se encuentran en una situación imposible en la que no pueden ganar al poder de Sauron pues “*Against it the old allies and policies will not avail us at all. There is no hope left in Elves or dying Númenor*” (291). Aquí encontramos en las traducciones al francés:

- (5) T1 : *Contre lui, les anciens alliés et les anciennes politiques ne nous serviront de rien. Il ne reste plus aucun espoir à mettre en les Elfes ou en le mourant Númenor* (159).
- (6) T2 : *Contre lui, les vieilles alliances et politique ne nous serviront aucunement. Il n’y a plus d’espoir en les Elfes, ni en Númenor qui se meurt* (332).

Podemos observar que en la T1 se habla de los antiguos aliados y políticas mientras que en la T2 se habla de viejas alianzas y política. Si bien no hay un cambio importante de significado, si hay una diferencia a nivel de discurso. Es decir, dentro de un texto se establecen relaciones tanto internas como externas y existe una serie de factores (gramaticales, contextuales, pragmáticos) que determinan su coherencia y lo convierten en una unidad comunicativa cuyas partes forman una secuencia y están unidas entre sí (Fairclough, 2001: 67). Como dice Fairclough (1995: 74), la coherencia es un factor clave para que los sujetos construyan y reconstruyan la ideología de un discurso, pues el que lo produce espera que el que lo

lee o lo escucha entienda los elementos que no se han hecho explícitos para encontrarle el sentido. Entonces, cuando Saruman en el texto fuente plantea su argumentación, selecciona un principio argumentativo que le permite alcanzar una conclusión determinada. Ese principio recorre todo el texto y establece su propia coherencia. Así, antes de empezar propiamente con su discurso tan ensayado, Saruman había subrayado que eran unos tontos (*fools*) los personajes de los grupos existentes en la Tierra Media a los que Gandalf consideraba sus amigos y ni siquiera los elfos podían hacer algo, porque su tiempo ya había pasado. Como consecuencia en su argumento Saruman hace hincapié en los personajes más que en los pactos establecidos. En T2, al traducir como “viejas alianzas y política” vuelve más abstracta la información y se pierde ese hilo conductor que da coherencia completa al texto. Nótese también el estilo literario en T1 en “*le mourant Númenor*” en comparación con el estilo más cotidiano “*Númenor qui se meurt*”.

a.3. Las suposiciones y la ironía

Como otro punto o dimensión del análisis, a nivel macro, de la práctica discursiva, con el modelo de Fairclough se encuentran las suposiciones y la ironía. Las suposiciones son un tipo específico de implicación semántica y su veracidad se da por sentada. Como indica van Dijk (2003: 61): “una estratagema muy conocida consiste en presuponer una información que no se comparte o no se acepta de manera general e introducirla ‘por la puerta de atrás’”. Esta estratagema la emplea Saruman en su discurso, pues constantemente expresa sus

opiniones como si fueran lo correcto y todos estuvieran de acuerdo con él. Por ejemplo, cuando, seguro de que Gandalf estará de acuerdo con él, Saruman le dice que el tiempo de los elfos ya pasó, pero que se acerca su momento, refiriéndose al mundo de los hombres que ellos deben gobernar, ya que deben tener el poder para ordenar todo como deseen, porque son ellos los sabios y saben lo que es mejor para todos: “*The Elder Days are gone. The Middle Days are passing. The Younger Days are beginning. The time of the Elves is over, but our time is at hand: the World of Men, which we must rule. But we must have power, power to order all things as we will, for that good which only the Wise can see*” (290-291).

En las traducciones hay pequeñas diferencias, pero significativas:

(7) T1: *Les Jours Anciens sont passés. Les Jours du Milieu sont en train de passer. Les Jours Jeunes commencent. Les temps des Elfes est fini, mais le nôtre est proche : le monde des Hommes, que nous devons gouverner. Mais il nous faut le pouvoir, le pouvoir de tout ordonner comme nous l'entendons, pour le bien que seuls les Sages peuvent voir* (159).

(8) T2: *Les Jours Anciens sont révolus. Les Jours Moyens passent. Les Jours Jeunes commencent. Les temps des Elfes est derrière eux, mais le nôtre approche : le monde des Hommes, qu'il nous faut diriger. Mais il nous faut le pouvoir, le pouvoir d'ordonner toutes choses comme nous l'entendons, pour le bien que seuls les Sages peuvent voir* (331).

Anteriormente se había mencionado que una de las características del discurso

político es la repetición que puede ser a nivel semántico o sintáctico con el empleo de estructuras paralelas. Lo primero que se observa cuando se analiza el texto original en inglés es que hay una repetición de estructuras paralelas con el uso del verbo *to be* en diferentes tiempos verbales (*are gone, are passing, are beginning*) o en expresiones (*is over, is at hand*). En la T1 se mantiene dicha repetición en todos los casos, salvo en uno, porque no lo permite la sintaxis del francés (*sont passés, sont en train de passer, est fini, est proche*), lo que en la T2 sólo lo hace en dos ocasiones (*sont révolus, est derrière eux*). Además, en la T2 en vez de indicar que ya terminó el tiempo de los elfos traduce que éste está “detrás de ellos”. Newmark (1988: 39) opina que, si, en una oración, al traducir el equivalente es el mismo en las dos lenguas, la traducción palabra por palabra no sólo es la mejor, sino que es el único método de traducción que se debe usar e insiste en que no hay ninguna excusa para usar sinónimos y aún menos paráfrasis si no es necesario. Esto se aplica especialmente en la traducción de textos literarios. La T1, en cambio, no sólo conserva la estructura paralela, sino que es más literal y, por ello, más cercana al original: *est fini (is over, es decir, ya terminó)*.

Sin embargo, aún más interesante es cuando dice Saruman que ellos deben gobernar (*rule*) el mundo de los hombres, que la T1 traduce como *gouverner* y en la T2 encontramos *diriger* (dirigir). Hay una diferencia significativa entre la acción de gobernar, que entre las definiciones del diccionario Petit Robert (Rey, 1990: 279) encontramos: *exercer le pouvoir politique sur* [ejercer el poder político sobre], pero también *exercer son empire*

sur [ejercer su imperio sobre] y proporciona como sinónimo de esta última *dominer* (que es la intención de Saruman, pues desea el poder a toda costa (una de las características del discurso político como se mencionó antes) y la definición de *diriger*: “*conduire, mener (une entreprise, une opération, des affaires) comme maître ou chef responsable*” (ibid.: 548) [conducir, llevar a cabo (una empresa, operación, negocios) como maestro o jefe responsable], cuyos sinónimos son “conducir, guiar”. En este caso, se trata de una mitigación o atenuación (Eggins y Slade, 1997: 136), pues se atenúa la intención del hablante, lo cual se puede realizar mediante adverbios, expresiones vagas o incompletas, pero también, como en este caso, mediante sustantivos o verbos (ibid.: 133). Al hacer esto, además, modifica la intención de Tolkien que claramente estipula que el papel de los istaris era “preparar, aconsejar, instruir, animar el corazón y la mente de los amenazados por Sauron para oponerle resistencia con sus propias fuerzas y no sencillamente hacerlo en su lugar” (Carpenter, 1993: 237-238). Y lo reafirma cuando explica que los istaris pueden caer en la tentación de “la impaciencia que conduce al deseo de forzar a los demás a cumplir sus propios buenos designios y, por tanto, de manera inevitable, finalmente al mero deseo de volver efectivas sus propias voluntades por cualquier medio. A este mal sucumbió Saruman” (Ibid.: 278). La intención de Saruman no era dirigir a los hombres, sino tener el poder sobre ellos para que hicieran su voluntad.

En cuanto a la ironía, como indica Charaudeau (2013: 35-36), es una estrategia de descalificación del adversario, en la que se opone lo que se dice y lo que se

piensa, es decir, una cosa es lo que el emisor dice explícitamente y otra lo que quiere decir que casi siempre consiste en un juicio negativo. Saruman la usa cuando pregunta a Gandalf si es cierto que busca su ayuda, pues rara vez se había visto que Gandalf, alguien tan astuto y sabio, la buscara de otra persona (“*Have you indeed, Gandalf the Grey!?, he scoffed. ‘For aid? It has seldom been heard of that Gandalf the Grey sought for aid, one so cunning and so wise, wandering around the lands, and concerning himself in every business, whether it belongs to him or not’*” (290)). Hay dos ironías en este ejemplo: la primera cuando se emplea una forma exclamativa, que en realidad es interrogativa, en la que Saruman finge sorprenderse de que Gandalf quiera su ayuda y la segunda cuando aparenta hacer un elogio sobre la inteligencia y sabiduría de Gandalf que termina con un juicio negativo sobre lo que éste hace. En las traducciones encontramos lo siguiente:

(9) T1: *Vraiment, Gandalf le Gris! Fit-il avec ironie. De l’aide ? On a rarement entendu dire que Gandalf le Gris ait cherché de l’aide lui si malin et si sage, que se promène par les terres en se mêlant de toutes les affaires, qu’elles le regardent ou non* (158)

(10) T2 : *Vraiment, Gandalf le Gris ! dit-il avec moquerie. De l’aide ? Rarement a-t-on entendu dire que Gandalf le Gris cherchait de l’aide, lui, si rusé et si sage, errant par les terres en se mêlant de toutes les affaires, soient ou non de son ressort.* (331)

Si bien *scoffed* literalmente significa burlarse, lo que se conserva en la T2, no cambia el mensaje porque sí es cierto

que el personaje está empleando la ironía, aunque no sea una traducción literal. De hecho, ambas traducciones conservan lo irónico. Sus diferencias son en dos niveles: semántico y sintáctico. A nivel semántico, en la traducción de *cunning* (Macmillan, 2002: 333) que es el que usa la inteligencia para obtener lo que quiere, especialmente engañando a la gente, se emplean dos palabras que pueden ser sinónimas, pero que aun así hay una diferencia importante entre ellas. *Malin* de la T1 implica algo de maldad (DFC, 1980: 718), mientras que *rusé* empleado en la T2 indica tener habilidad y astucia para engañar (Ibid.:1056). Saruman, acusa a Gandalf de actuar para sus fines, pero no puede acusarlo de ser malo, pues va en contra de toda la ideología de la obra de Tolkien (véase, más abajo, c.2 Sistemas de conocimientos y creencias).

Sin embargo, en el caso de *wander* que significa viajar de un lugar a otro sin una dirección o propósito en particular (Macmillan, 2002: 1585) en la T1 se usa *promener* que significa ir de un lugar a otro para distraerse (DFC: 1980, 947) mientras que en la T2 se utiliza *errant* que significa ir de un lugar a otro sin objetivo preciso (DFC: 1980, 462) que es el mismo significado de *wander*.

A nivel sintáctico la diferencia más evidente son los tiempos verbales. Esto se analizará más abajo en la parte del modelo que trata de la gramática (véase la siguiente sección b.1).

b) El texto

La segunda parte del modelo de Fairclough propone que se examine lo relacionado con el texto. De entre los elementos que

señala nos interesan para nuestros fines la gramática.

b.1. La gramática

Por falta de espacio solo se proporcionará un caso: en los ejemplos 9 y 10 se mencionó que había una diferencia en los tiempos verbales entre T1 y T2. En T1 se emplea el verbo *faire* en pasado simple, tiempo que ya solo se emplea en la lengua escrita, a comparación del uso del verbo *dire* en presente en la T2 que vuelve el texto más oral y “moderno”. Además, en ambas se emplea el pretérito perfecto (*entendu dire*) en la oración principal; sin embargo, en la subordinada, la T1 usa un pasado de subjuntivo, mientras que en la T2 se emplea un copretérito, que es una simplificación evidente de la concordancia de tiempo. Según Laurier (1989: 109) existe una tendencia a remplazar el subjuntivo por el indicativo no sólo en el francés popular, sino en el habla francocanadiense. Probablemente, el traductor canadiense, para hacer más realista el diálogo y menos literario, recurrió a dicha simplificación; o bien, en su entorno, dicha simplificación es algo común y por eso consideró que podía emplearla. Aunque es importante mencionar que gradualmente también han estado surgiendo diferencias entre el francés antiguo y el moderno en lo que se refiere a las concordancias modales en las proposiciones subordinadas en diferentes regiones de Francia según A. Dauzat citado en (Begioni y Rocchetti, 2013: 25).

c) La práctica social

Fairclough advierte que es más difícil reducir la práctica social a una lista de elementos,

por lo que propone algunos como líneas generales. De los que propone, se tomaron dos para el presente análisis por considerar que son los que se pueden aplicar mejor a nuestros fines: las relaciones sociales y hegemónicas, y los sistemas de conocimientos y creencias.

c. 1. Las relaciones sociales y hegemónicas

El objetivo, en este apartado del modelo que se está empleando, consiste en descubrir cuáles son las palabras que tienen un potencial en el texto que se analiza y que puede representar un uso hegemónico particular. Resalta, sobre todo, la repetición de la palabra “poder” para hacer hincapié que es lo más importante para Saruman y que la adquisición de éste es el tema principal de todo el diálogo. Las primeras veces que menciona la palabra poder, ésta está escrita con minúscula “*But we must have power*”, (291) y después se escribe con mayúscula para personalizarlo, es decir, centrarlo en una persona sin mencionarlo (Sauron), (“*A new Power is rising*” (291). Con esto Saruman sugiere que Sauron será el vencedor. Sin embargo, argumenta que él y Gandalf pueden esperar a que llegue su momento y con paciencia llegar a controlarlo y adueñarse del poder, aunque mientras tengan que lamentar los males que se cometan, pues en realidad aprueban el fin último que para él son el saber, el dominio y el orden (“*As the Power grows [...] and the Wise, such as you and I, may with patience come at last to direct its courses, to control it. [...], deploring maybe evils done by the way, but approving the high and ultimate purpose: Knowledge, Rule and Order*” (291).

En las traducciones encontramos lo siguiente:

- (11) T1: *À mesure que le Pouvoir s'accroîtra [...] et les Sages, tels que vous et moi, pourront avec de la patience en venir à diriger son cours et à le régler. [...], déplorant peut-être les maux infligés en passant, mais approuvant le but élevé et ultime : la Connaissance, la Domination, l'Ordre* (159).
- (12) T2: *À mesure que le Pouvoir grandira [...] et les Sages, tel que toi et moi pourront, avec de la patience, arriver enfin à diriger son cours, à en avoir la maîtrise. [...], et déplorer, peut-être, les torts causés en passant, mais toujours dans un ultime et noble dessein : la Connaissance, l'Autorité, l'Ordre* (332).

Tres diferencias significativas llaman la atención: el uso de *régler* en T1 y de *maîtriser* en T2 por *control*; *domination* en T1 y *autorité* en T2 por *rule*; *le but élevé et ultime* en T1 y *ultime et noble dessein* en T2 por *the high and ultimate purpose*. Este último ejemplo se analizará más adelante por estar relacionado con el sistema de creencias.

En el original Saruman desea vencer a Gandalf de que se una a él y a Sauron, que según él va a ganar y tener el poder, para después con el tiempo lograr controlarlo, es decir, dominarlo. *Régler*, que según el Petit Robert (1990: 1645) se usa en literatura y como arcaísmo, significa someterse a reglas, dirigir o moderar; mientras que *maîtriser* significa someter a su dominación (Ibid., 1990: 1135). Es decir, que la T2 empleó una palabra más moderna, pero que al lector le resulta más familiar y que consideramos además más similar a la del original.

Siguiendo esta línea la palabra *rule* significa en este contexto “el ejercicio de la autoridad”, cuyos sinónimos son dominio y

control (*Webster's Third New International Dictionary*, 1972: 1986). Tanto *domination* (T1) como *autorité* (T2) son equivalentes, pues el primero denota evidentemente dominio y el segundo es el derecho de mandar, el poder de imponer la obediencia (Petit Robert, 1990: 137).

c.2. Sistemas de conocimiento y creencias

En este rubro lo que importa descubrir son los elementos ideológicos que se encuentran en el discurso. Aquí encontramos dos perspectivas de éste, pues cada personaje tiene la suya. La que nos interesa para nuestros fines es la de Saruman que como ya se vio desea obtener el poder e imponer su ideología; es decir, su idea es que los sabios (o sea él) son los que deben gobernar y cree que el fin justifica los medios. Quiere unirse al enemigo fingiendo que está de acuerdo con él, aunque tenga que deplorar los crímenes e injusticias que se cometan, pero él persigue el fin más elevado y último. Y es aquí donde está la diferencia entre los dos traductores: *le but élevé et ultime* en T1 y *ultime et noble dessein* en T2 (véase 11 y 12). Se trata de un caso de intertextualidad: la expresión el “fin último” se ha usado desde Aristóteles, pero sobre todo se usa en teología. La obra de Tolkien, como él mismo lo expresó es “una obra fundamentalmente religiosa y católica; de manera inconsciente al principio, pero luego cobré conciencia de ello en la revisión” (Carpenter, 1993: 203) por lo que no es sorprendente que emplee dicha expresión. Y en el caso del francés se usa como expresión fija *fin ultime*, pero también *but ultime* (T1). Si bien, *dessein* también se encuentra en los diccionarios como sinónimo de *but*, más bien se usa en

teología para los designios de Dios (*dessein divin*). Aunque se puede decir que la ideología del autor no cambia en su conjunto: Tolkien creía firmemente en que el poder corrompe por buena y sabia que sea la persona (Shippey, 1999: 165) que es lo que se quiere demostrar en este discurso político y la diferencia entre las traducciones no cambia este hecho.

5. Conclusiones

Cuando Tolkien recibió críticas por sus personajes definitivamente buenos o malos, sin matices de gris, él respondió a ello con personajes como Saruman (1993: 232). C. S. Lewis revisó varias partes de *El Señor de los Anillos*, entre ellas la confrontación entre Saruman y Gandalf que acabamos de analizar. Tolkien la reescribió una y otra vez y en una entrevista dijo que era la mejor escena del libro. Si bien después se retractó, comentó que resultó mucho mejor porque la detallada crítica de Lewis le pareció útil y justa (*Ibid.*: 437). En todo caso, es evidente el cuidado que puso al escribirla, lo que ha ocasionado una reflexión detallada de diversos autores sobre ella (Shippey, 1999; Ruud, 2010; Chad, 2019, entre otros).

Según el análisis realizado, el discurso político sí reúne las características principales de uno real, pues trata de usar el razonamiento para despertar las emociones, tiene repeticiones, se persigue el poder, presenta paradojas e incluso metáforas. Si bien estas últimas dos estuvieron presentes, no se analizaron por no presentar diferencias en las traducciones. Sin embargo, es evidente el propósito del discurso político de tratar de persuadir mediante la argumentación y

la persecución del poder como características principales.

Las diferencias entre ambas versiones en francés que resaltaron fueron que los objetivos de ambos traductores eran diferentes y esto tuvo consecuencias en sus traducciones. La T1, en general, y, como indicó Ferrer (véase más arriba), persigue un estilo más literario, lo cual se nota en las elecciones semánticas que realiza y las estructuras y tiempos verbales que emplea (por ejemplo: *régler, le mourant Númenor* el uso de imperfecto de subjuntivo, etc.), aunque también tiene sus aciertos en lo que se refiere a respetar la coherencia y en las estructuras paralelas, y la precisión de algunas palabras usadas (*gouverner, le but ultime*). La T2, por su parte, busca como dijo el mismo Lauzon “reproducir el efecto en francés”, por ello, emplea más la oralidad o estructuras que tienden más a causar en el lector moderno las impresiones del original (el uso del tuteo, el empleo del imperfecto en oraciones subordinadas en vez del subjuntivo, *lueur, errant*). Sin embargo, la T2 a veces pierde la coherencia y la cohesión entre las partes y atenúa significados que son importantes en la versión original, pues dan fuerza a los argumentos (véase ejemplos 6 y 8). Si bien las características y las intenciones del discurso político analizado en general se distinguen en ambas traducciones, esta atenuación y falta de coherencia y cohesión en la T2 afecta la percepción del lector de la traducción.

Además, también es importante tomar en cuenta la distancia temporal entre la T1, que iba dirigida especialmente a la sociedad francesa de hace cincuenta años y que contaba con cánones literarios diferentes, y

la T2 que está dirigida a la sociedad actual con canones literarios más “modernos”. Es decir, la editorial francesa que publicó la T1 estaba interesada en que se aceptara a Tolkien y, para ello, es muy probable que le pidiera al traductor que en toda la obra fuera el estilo más formal para que fuera considerado como literatura “seria”; en tanto que en el caso de la T2, Tolkien ya es conocido y aceptado y lo que interesa es reproducir su propio estilo lo más posible.

El modelo de Fairclough presenta algunos elementos interesantes para un análisis de este tipo. Desgraciadamente por falta de espacio y porque en algunos casos no era significativo para la traducción (por ejemplo, los turnos de palabra o la cortesía), no fue posible analizar cada elemento. Al modelo, tal y como se elaboró en ese entonces, le faltaba una teoría del lenguaje que lo apoyara, como el autor mismo lo indicó (Fairclough, 2008: 172). Sin embargo, aplicando el modelo es notable la intención de ambos traductores: la de Lauzon de utilizar un francés más cotidiano y menos literario, y la de Ledoux de usar un francés más literario y formal que satisficiera los estándares literarios convencionales para que la obra fuera aceptada. Se puede observar

por ello que, si bien los lectores franceses de ambas traducciones en los foros de discusión sobre la nueva traducción no siempre están completamente de acuerdo con las elecciones de Lauzon, sí hay un consenso en que la T2 en su estilo es más “fluida”, más “natural”, “más moderna y ligera”, “más fácil de leer” (cf. Luon, 2014). Y por su parte, algunos defienden la traducción de Ledoux pues consideran que “vierte en francés toda la profundidad que el lingüista anglosajón Tolkien imprime a su narración” (*Idem*) y creen que la nueva versión está más orientada a los jóvenes que no conocen a Tolkien.

Como se puede observar nuestro análisis reveló cómo los objetivos que perseguían ambos traductores influyeron en sus traducciones y presentaron matices en la apreciación de la ideología del fragmento estudiado del SDA. Para investigaciones futuras se propone hacer más estudios sobre estas diferencias, sobre todo en lo que se refiere a los registros de lengua empleados por los diferentes personajes que es donde los lectores indican que es más evidente el contraste, ya que la traducción de los registros es uno de los temas más complejos en la traducción literaria.

Referencias bibliográficas

- Arias Moreno, María Luisa (2018) A Discourse Analysis Model Applied to Literary Translations. *Verbum et Lingua: Didáctica, Cultura y Lengua*, 11, año 6, 75-96.
- Begioni, Louis y Alvaro Rocchetti (2013) Comprendre la concordance des temps et son évolution comme un phénomène de déflexivité : d’une concordance, élément actif de la syntaxe (italien, français classique)

à une concordance en cours de réduction (français d’aujourd’hui). *Langages* 2013/3 (Núm. 191), 23-26.

- Bourdais, Sophie. (2018) “Le ‘Seigneur des Anneaux’ de Tolkien se rhabille des mots neufs”. *Télérama*. Recuperado el 23 de febrero de 2019 de <https://www.telerama.fr/livre/le-seigneur-des-anneaux-se-rhabille-de-mots-neufs,123212.php>. *Télérama*.

- Carpenter, Humphrey (comp.) (1993) *Cartas de J.R.R. Tolkien*, Traducción de Rubén Maseara. Barcelona, Minotauro.
- Charaudeau, Patrick (2009). “La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político”. *Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Boltvar*, 277-295.
- Charaudeau. (2013). L’arme cinglante de l’ironie et de la raillerie dans le débat présidentiel de 2012. *Langage et société*, 146, 35-47.
- Chico-Rico, Francisco. (2015). La traducción del texto político: características pragmático-discursivas y estrategias traductológicas. *TONOS Digital. Revista de estudios filológicos*. 29. 1-25. Recuperado el 15 de febrero de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/280493483_La_traducion_del_texto_politico_caracteristicas_pragmatico-discursivas_y_estrategias_traductologicas
- Chisholm, Chad (2019) “Saruman as ‘Sophist’ or Sophist Foil?: Tolkien’s Wizards and the Ethics of Persuasion” *Mythlore* 37.2, 89-101.
- cunning (2002) en *Macmillan English Dictionary* (1a. ed.), Oxford, Inglaterra; Macmillan Education.
- diriger (1990) en *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française* (2ª. edición). París, Francia: Le Robert.
- errant (1980) en *DFC (Dictionnaire du français contemporain Larousse)* (2ª. edición) París, Francia : Larousse.
- Eggs, Suzanne y Diana Slade (1997) *Analyzing casual conversation*. Londres: Cassell.
- Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995) *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Fairclough, Norman (2001) *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, Norman (2008) “El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades”. Traducción: Elsa Ghio. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1), 170-185.
- Foucault, Michel (2010) *La arqueología del saber*. Traducción: Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI.
- Foradan (30 de septiembre de 2014) Interview de Daniel Lauzon pour Le Seigneur des Anneaux. *El Balkin.net La Fantasy au quotidien*. Recuperado el 20 de enero de 2020 de www.elbakin.net/tolkien/news/Interview-de-Daniel-Lauzon-pour-le-Seigneur-des-Anneaux
- Gutiérrez, Silvia (2006) Discurso político y argumentación. México, UAM. Recuperado el 13 de octubre de 2020 de http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/72Gutie.pdf
- Giménez, G. 1983. El análisis del discurso político-jurídico. Capt. V de Poder, Estado y Discurso. México: UNAM.
- gouverner (1990) en *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française* (2ª. edición). París, Francia: Le Robert.
- Lakoff, G. (1999). “La metáfora en política”. *Carta abierta a Internet (1991)*. Traducción Paloma García Abad. *A parte rei: revista de filosofía*. 4, 1-17.
- Laurier, Michel (1989) « Le subjonctif dans le parler franco-ontarien: un mode en voie de disparition ? ». *Le français canadien parlé hors Québec. Aperçu sociolinguistique*. Ed. Raymond Mougeon y Édouard Beniak. Québec: Universidad de Laval.
- López de Luzuriaga García, Virginia. (2014). *Lenguaje y Diplomacia*. Recuperado el 9 de abril de 2020, de Universidad del País Vasco de <https://www.academia>.

- edu/26088515/_LENGUAJE_Y_DIPL
OMACIA
- Luon, P. (2014, octubre 2). La Fraternité de l'Anneau, la renaissance d'un monde splendide. Recuperado 14 de abril de 2020, de <http://salon-litteraire.linternaute.com/fr/j-r-r-tolkien/review/1904169-la-fraternite-de-l-anneau-la-renaissance-d-un-monde-splendide>.
- lumière (1990) en *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française* (2ª. edición). París, Francia: Le Robert.
- maîtriser (1990) en *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française* (2ª. edición). París, Francia: Le Robert.
- Mangone, Carlos y Jorge Warley (2015) *El discurso político. Del foro a la televisión*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Mahdiyan Mehdi, Muhammad Rahbar and Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum (2013) "Applying Critical Discourse Analysis in Translation of Political Speeches and Interviews". *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2.1, 35-47.
- Mahrer, Rudolf (2014) Écrire et parler. Quelques préalables théoriques. *Genesis*, 39, 29-49.
- malin (1980) en DFC (Dictionnaire du français contemporain Larousse) (2ª. edición) París, Francia : Larousse.
- Messina Fajardo, Luisa (2016). *El lenguaje político. Características y análisis del discurso político con ejercicios y clave*. Milano: Maggioli editore.
- Nardi, Jr., y Dominic J. (2014) "Political Institutions in J.R.R. Tolkien's Middle-earth: Or, How I Learned to Stop Worrying About the Lack of Democracy" en *Mythlore: A Journal of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*. 33.1, 99-123. Recuperado el 26 de septiembre de 2020 de <https://dc.swosu.edu/mythlore/vol33/iss1/7>
- promener (1980) en DFC (Dictionnaire du français contemporain Larousse) (2ª. edición) París, Francia : Larousse.
- régler (1990) en *Le Petit Robert. Dictionnaire de la Langue Française* (2ª. edición). París, Francia: Le Robert.
- rule (1986) *Webster's Third New International Dictionary* (8ª. edición) Chicago: Enciclopedia Britannica, Inc.
- rusé (1980) en DFC (Dictionnaire du français contemporain Larousse) (2ª. edición) París, Francia : Larousse.
- Ruud, Jay (2010) "The Voice of Saruman: Wizards and Rhetoric in *The Two Towers*", *Mythlore: A Journal of J.R.R. Tolkien, C.S. Lewis, Charles Williams, and Mythopoeic Literature*: Vol. 28: No. 3 , Article 10, 140-152
- Scapinni, Sophie (2012) *Le futur: temps du passé ou de l'avenir ? Description de la évolution des usage du futur simple en français parlé : alternance entre futur simple et futur périphrastique*. Studia UBB Philologia, LVII, 3, 99-112.
- Schäffner, Ch. (1997) "Strategies of Translating Political Texts". A. Trosborg (Ed.), *Text Typology and Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 119-144.
- Schäffner, Ch. (2007) "Politics and Translation". P. Kuhlczak & K. Littau (Eds.). *A Companion to Translation Studies*. Clevedon: Multilingual Matters, 134-147.
- Schäffner, Ch. y Wiesemann, U. (2001). *Annotated Texts for Translation: English-German. Functionalist Approaches Illustrated*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shippey, T.A. (1999) *El camino a la Tierra Media*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J.R.R. (1998). *Los monstruos y los críticos y otros ensayos*. Barcelona: Minotauro.
- Tolkien, J.R.R. (1994) *The Lord of the Rings*. Nueva York: Ballantine Books.

- Tolkien, J.R.R. (1972) *Le Seigneur des Anneaux. Parte I. La Communauté de l'anneau*. Traducción de F. Ledoux. Francia: Christian Bourgois.
- Tolkien, J.R.R. (2014) *Le Seigneur des Anneaux. La fraternité de l'anneau I*. Traducción de Daniel Lauzon. Francia: Christian Bourgois
- van Dijk, Teun A. (1999) e Iván Rodrigo Mendizábal. *Análisis del discurso político y social*. Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.
- van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- wander* (2002) en Macmillan English Dictionary (1a. ed.), Oxford, Inglaterra: Macmillan Education.

La conformación del marcador discursivo *en cambio*: análisis diacrónico

The evolution of the spanish discourse marker 'en cambio': a diachronic analysis

RESUMEN: A través del estudio diacrónico de los marcadores discursivos pueden explicarse muchas de sus funciones actuales. El presente estudio tiene como propósito explorar, a través del análisis diacrónico, los procesos de cambio que ampliaron los contextos funcionales del conector *en cambio*. Además, busca identificar los mecanismos de cambio para que la construcción fungiera inicialmente como un sintagma preposicional a ser en la actualidad un marcador contraargumentativo. Con este propósito, se conformó un corpus con instancias obtenidas de los corpus diacrónicos CORDE y el Corpus del Español. Las instancias recolectadas corresponden al lenguaje escrito perteneciente a la variante dialectal del español de España. Estos datos se dividen en nueve cortes cronológicos que parten del siglo XI hasta el siglo XIX. El análisis de estas muestras se realizó con base en la teoría de la gramaticalización y un marco de análisis multinivel (Pons, 2016). Los resultados permiten observar tres periodos críticos que experimentó en cambio durante los periodos observados en el corpus, así como los elementos lingüísticos y pragmáticos causantes de la creación de este conector como marcador discursivo. El estudio es relevante debido a que da cuenta de los procesos de gramaticalización experimentados por *en cambio*, explicando el proceso diacrónico que dio como resultado el conector contraargumentativo usado actualmente, esto a través de la consideración de variables lingüísticas y pragmáticas.

PALABRAS CLAVE: marcadores discursivos, gramaticalización, análisis diacrónico, marcador contraargumentativo

ABSTRACT: The diachronic analysis of discourse markers helps us understand how they conveyed many of their current functions. This paper explores the path followed by 'en cambio' from a prepositional phrase to a discourse marker. Therefore, we demonstrate that the expansion of new functions in the connector 'en cambio' can be accounted for in diachronic terms. To achieve this outcome, data was collected from the diachronic corpus CORDE and El Corpus del Español. The exemplars analyzed in this paper come from written texts from Spain. The corpus is divided into nine chronological parts, from the 11th century to the 19th century. To gain insight into the different mechanisms of change implied, we analyzed the data

Sonny Angelo Castro Yañez

sonnycy7@gmail.com

Universidad Autónoma de Querétaro,

México

Recibido: 13/07/2022

Aceptado: 15/11/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO / DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

in light of the theory of Grammaticalization (Traugott, 1995) and a multi-level analysis (Pons, 2016). Our results suggest that the process of 'en cambio' can be observed in three historical stages while demonstrating that these processes depended on linguistic and pragmatic factors that contributed to the increase of functions of 'en cambio'. These results offer evidence for understanding the grammaticalization processes that formed new discourse markers, such as 'en cambio'. Furthermore, the study describes the diachronic process of this discourse marker by considering linguistic and pragmatic variables.

KEYWORDS: discourse markers, grammaticalization, diachronic analysis, opposition marker.

1. Introducción

Los marcadores discursivos contribuyen a la organización del discurso, tienen funciones en el nivel extraoracional y cuentan con un significado prominentemente procedimental (Schiffrin, 2001). Asimismo, guardan rastros conceptuales de la forma base que los originó (Fisher, 2006). Garrido (2006, p. 24) señala que su estudio desde la diacronía es valioso, pues, además de enriquecer las investigaciones sincrónicas, permite explicar muchas de sus funciones actuales, por lo que es necesario documentar su origen y evolución. Es a partir del análisis diacrónico que podemos entender los marcadores discursivos como el resultado de múltiples procesos de cambio, causados por las necesidades discursivas de los hablantes (Traugott, 1995; Croft, 2003).

El presente estudio tiene como propósito explorar, a través del análisis diacrónico, las etapas de cambio que ampliaron los contextos funcionales del marcador discursivo *en cambio*, así como describir el proceso que lo llevó de fungir como sintagma preposicional en sus primeros usos (1), a su uso actual como un marcador discursivo contraargumentativo (2, 3). En este sentido, el estudio evidencia los elementos (lingüísticos y pragmáticos) que motivaron el proceso de gramaticalización para la conformación de *en cambio*.

- 1) filios qe diessen cambio por aquella heredat de Sancta Maria, & dio otra tierra ***en cambio*** cerca del solar. (CORDE, 1210, Prosa Jurídica, España)
- 2) Juan es inteligente. ***En cambio***, tiene muy mala memoria. (Portolés, 2016. p. 695)
- 3) Todo esto trasciende a Gnosticismo: ***en cambio***, la doctrina de Juan Scoto sobre el mal y la pena, la predestinación y el pecado, es casi del todo origenista (CORDE, 1880, España).

El trabajo se organiza de la siguiente forma. En la sección 2 describimos de modo sucinto el marcador discursivo *en cambio*. En la sección 3 explicamos las características del corpus, y enseguida presentamos el modelo de análisis de las instancias analizadas. En la sección 4 mostramos los resultados a partir del marco de análisis propuesto. Por último, en la sección 5 exponemos las conclusiones y consideraciones finales del estudio.

2. En cambio

En cambio es un conector contraargumentativo adversativo que presenta un contraste o contradicción entre los miembros vinculados. Martín Zorraquino & Portolés (1999) lo clasifican como un conector

contraargumentativo similar a *por el contrario* o *por contra*. De acuerdo con Portolés (1998), el conector *en cambio* evidencia una relación de contraste entre el segmento discursivo previo (S1) y el segmento discursivo en el que se encuentra (S2), y es contraexpectativo. Por ejemplo, en (4) se señala en S1 que la niña tiene ojos castaños, por lo que se espera que también tuviera el cabello de un color similar, pero el uso de *en cambio* en S2 rompe esta expectativa. *En cambio* sólo se utilizará cuando la relación de contraste no sea difícil de inferir. En (5) esto no es posible puesto que no hay una expectativa asumida de que la niña con ojos castaños tenga el cabello de cierta longitud.

- 4) Esa niña tiene los ojos castaños y, **en cambio**, el cabello rubio. (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4110)
- 5) Esa niña tiene los ojos castaños, y **en cambio**, el cabello largo. (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4110)

El conector contraargumentativo *en cambio* es clasificado en su origen como un sintagma preposicional (Martín Zorraquino & Portolés, 1999). De acuerdo con Flores (2019, p. 181), sigue un patrón altamente productivo en español para la creación de marcadores discursivos: *preposición + frase nominal*. A diferencia de locuciones conjuntivas, tiene mayor movilidad (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4063), por lo que es posible que aparezca al principio (6a) o en medio de la oración (6b). Además, puede ocurrir con un conector de conjunción en el mismo enunciado, pero conservando la función de contraexpectativa (6c).

- 6)
- Feliz tú que has podido presenciar tal simulacro de batalla sin exposición por tu parte. **En cambio**, yo he tenido que soportar no una discusión intrascendente, sino lo que se dice una verdadera batalla campal... (CORDE, 1532, España, Religioso)
 - Los hogares más pobres del país destinan la décima parte de su ingreso total a la compra de tabaco, **en cambio** los hogares de mayores ingresos apenas destinan el uno por ciento de su ingreso. (CREA, 2001, México, Prensa)
 - Contaba con pocos españoles, *pero en cambio*, disponía de un fuerte contingente indígena (CREA, 2001, México, Literatura)

Martín Zorraquino & Portolés (1999) plantean que *en cambio* establece paralelismos entre S1 y S2, evidenciados en las estructuras que vincula, como en (7¹), donde se muestra una coordinación gramatical. Cuando se establece un paralelismo argumentativo, las estructuras sintácticas vinculadas serán diversas, como en (8) donde *en cambio* indica el contraste entre la oración primera y la oración posterior.

- 7) [El ensueño puede burlar todas las restricciones porque no pretende realizarse]. **En cambio**, [el proyecto está siempre condicionado a la realidad.] (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4108)

- 8) [No se trata, claro está, de hacer cine de

¹ En el siguiente par de ejemplos se utilizan corchetes para demostrar las estructuras gramaticales vinculadas por *en cambio*.

trucajes y predigitaciones mágicas], sino de [olvidarse de Griffith, de Dickens y de la novela como patrón o modelo] [para centrar **en cambio** la atención en el espacio visual del encuadre como una unidad narrativa.] (Martín Zorraquino & Portolés, 1999, p. 4110)

Asimismo, Martín Zorraquino & Portolés (1999) proponen que el significado contrastivo señalado por *en cambio* se prefiere sobre otros conectores (por ejemplo, *por el contrario*) en usos en los que no hay una verdadera oposición de contrariedad, sino más bien de contraste, como en (9).

9)

- a. María ha comprado un jersey rojo y Pedro, **en cambio**, uno verde. (Martín Zorraquino, 1999, p. 4110)
- b. Juan tiene dos hermanas y, **en cambio**, Alicia dos hermanos. (Martín Zorraquino, 1999, p. 4110)

Los conectores contraargumentativos como *en cambio* pueden funcionar a dos niveles en los que se contraponen los argumentos; al nivel del enunciado o de la enunciación (Garachana, 1997). Es decir, la contraposición se establece a nivel proposicional o entre elementos de la enunciación.

(10) A: Me han dicho que Julia tiene una salud muy delicada.

B: **En cambio**, siempre está tan contenta. (Garachana, 1997, p. 21)

Una interpretación a nivel proposicional de

(10) propone que los dos contenidos proposicionales coexisten, pero se excluyen mutuamente. El contenido proposicional del enunciado de B (*Julia está contenta*) se opone a la inferencia de lo enunciado por A (*Julia no debe de estar muy contenta, pues está enferma*). Una interpretación a nivel metadiscursivo surge de una inferencia opuesta (*Julia está contenta*) a lo inferido del enunciado A, donde B infiere que es imposible lo que señala A. En este enunciado no se rompe una expectativa (como en 3), sino que se contradice el contenido de A, infiriendo que B no acepta esto. En esta última interpretación, de acuerdo con Garachana (1997, p.222), S2 tiene un valor metadiscursivo, pues en realidad refiere al evento enunciativo, pero no contradice el contenido proposicional de S1.

3. Metodología

Con el fin de cumplir el propósito del estudio, se recolectó y conformó un corpus que permitiera establecer el análisis diacrónico de la secuencia *en + cambio* en su contexto sintáctico, semántico, y pragmático. La descripción de las instancias se sustenta con base en los datos recogidos en el Corpus Diacrónico del Español (CORDE) de la Real Academia Española y el Corpus del Español (Genre/Historical) de Mark Davies. En la tabla 1 se muestran los tres periodos y los siglos que los comprenden.

Tabla 1
El Corpus

Periodo	Siglos
Primer Periodo	Siglo XI, Siglo XII, Siglo XIII, Siglo XIV, Siglo X
Segundo Periodo	Siglo XVI-Siglo XVII
Tercer Periodo	Siglo XIX (primera mitad)

Nota. En el siglo XI, XII y XIII se traslapan el número de muestras de las formas *in cambio* y *en cambio*. En el siglo XVIII no se han encontrado una alta frecuencia de instancias que hicieran relevante su inclusión en nuestro corpus.

El análisis de las muestras se ha construido con base en la teoría de la gramaticalización (Traugott, 1995) y empleando el marco de análisis diacrónico de Pons (2016) en su estudio de *o sea*. La teoría de la gramaticalización propone criterios (*cues*) que permiten dar cuenta de los procesos gramaticales que llevan a la conformación de los marcadores discursivos (ver Figura 1).

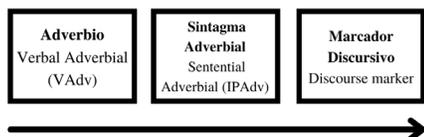


Figura 1. Línea de formación de los marcadores discursivos de Traugott (1995).

Por su parte, Pons (2016) propone un análisis diacrónico en tres niveles: sintáctico, semántico y pragmático. El nivel sintáctico analiza las estructuras en las que se encuentra *en cambio* en su proceso de gramaticalización, y las relaciones entre sus constituyentes. En el nivel semántico se estudia el significado y el tipo de relación que establece *en cambio* desde su significado

nuclear original hasta su significado como marcador discursivo. En el nivel pragmático se evidencia la necesidad comunicativa del emisor, así como de las restricciones impuestas por los tipos de textos y sus tradiciones discursivas. En nuestro análisis mostramos un primer acercamiento a la línea de gramaticalización de Traugott (1995) seguida por *en cambio* en los tres niveles propuestos por Pons (2016). Por lo que el estudio se basa, por lo tanto, en la organización y análisis de un conjunto cerrado de datos, ordenado éste de acuerdo con variables lingüísticas y extralingüísticas.

4. Resultados

La búsqueda y análisis de las instancias del corpus nos permitieron obtener 417 instancias de *en cambio* en la variante dialectal del español de España. Sin embargo, la mayor o menor frecuencia de instancias en cierto periodo sobre otros muestra claramente un sesgo del corpus, ya que son más comunes los textos escritos de épocas posteriores. En las siguientes secciones realizaremos un análisis descriptivo de cada uno de los periodos identificados.

Periodo	Instancias
Primer Periodo (Siglo XI - Siglo XV)	87
Segundo Periodo (Siglo XVI - Siglo XVII)	230
Tercer Periodo (1850-1899)	100
Total	417

4.1 Primer Periodo (Siglo XI - Siglo XV)

La primera etapa de análisis comprende los siglos XI-XV, sin que esto implique en ninguna manera que *en cambio* comience su historia en estos siglos. En nuestros corpus, la construcción aparece a partir del siglo XI como la forma *in cambio*, empleando la preposición latina *in* (11) y formando parte de la construcción *in cambio pro*. Gradualmente ésta se abandonaría y se adoptaría la preposición *en*, por lo que es en 1186 cuando encontramos el primer registro de la construcción *en cambio* (12) que se emplea hasta la actualidad.

- 11) Et recipio de vos ***in cambio*** pro supra dicta villa, in Alba de Bretavello, ipsos palatios que fuerunt de domna Maiore, muliere de Albaro Albariz, cum tota sua hereditate, (CORDE, 1098, España, Prosa Jurídica)
- 12) mandato domini regis Aldefonsi, illam hereditatem de la Font de Solarana ***en cambio*** cum omnibus pertinenciis suis, montibus, rivis, egressibus et regressibus. (CORDE, 1186, España, Prosa Jurídica)

En este periodo *en cambio* cumple la función de sintagma preposicional integrado en el predicado oracional. Por su cercanía al significado nuclear de *cambiar*², aparece posterior

² De acuerdo con el diccionario de la RAE, *cambiar* es: "Dejar una cosa o situación para tomar otra."

a verbos como *dar* u *otorgar* y le preceden preposiciones que acompañan a estos verbos las cuales pueden omitirse (*a, por, per, de, etc.*) (13). Asimismo, hemos observado que aparece con sintagmas preposicionales como en (14).

- 13) E este dicho lugar de Arcos, con todos sus derechos e con todas las cosas sobredichas en la manera que dicha es, vos damos e otorgamos ***en cambio*** por la vuestra villa de Huelua que nos vos dades otrosí en cambio por el dicho lugar de Arcos, (CORDE, 1338, España, Prosa Jurídica)
- 14) Ataies auenencias et cambio fizimos entre nos, que nos el dicho abbat damos ***en cambio*** a uos el dicho don Pedro vna pieça que nos e el dicho nuestro monasterio auemos en el termino d'Auarçuça, el termino llamado Aldaya, que es tenient de la vna part con la vinna de Santa Maria d'Auarçuça, e tenient de la otra part con la pieça de Iohan Miguel Ypuca, vezino d'Auarçuça. (CORDE, 1395, España, Prosa Jurídica)

Desde este periodo no encontramos instancias que puedan suceder en medio de la construcción. En este periodo, *en cambio* suele ocurrir en el orden de elementos *verbo* (por ejemplo, *dar/otorgar*) + *en cambio* + *sintagma preposicional*, donde forma parte de los modificadores de la frase verbal.

En esta primera etapa, *en cambio* funge ya una función de conector entre dos sintagmas nominales y su significado está sumamente ligado al significado nuclear de *cambiar*, siendo un sintagma preposicional que modifica al verbo. Este significado expresa exclusivamente un intercambio de bienes (principalmente inmuebles) entre dos personas o instituciones (como la Iglesia Católica o la corona española). Es un intercambio recíproco, pues alguien otorga algo en intercambio de algo que previamente ha obtenido. Esto se evidencia en los ejemplos presentados antes, y en (15) donde se describe que *álvár Blásquez* otorgó *una viña en cambio de dos pedazos de viña*. En esta primera etapa la locución expone información objetiva, ya que es referencial a los sintagmas nominales que se encuentran antes y posterior a *en cambio + preposición*³.

- 15) E otrosí yo, el dicho álvár Blásquez dó e otorgo a vós, el dicho cabillo, **en cambio** e en nombre de cambio por los dichos dos pedazos de viñas que , una viña que

³ Esto, similar a *a cambio de*, el cual era usado de manera intercambiable por *en cambio de* (Don Pedro entrega las tres cuartas partes de Pitella y Fromifiña y una cuarta parte de Vicién y Torres de Violada a cambio de la cuarta parte de Callén, Sangarrén, Pueyo, Vicién, Buñales, Barbués y Torres de Almunién. (CORDE, 1101, España, Prosa Jurídica)), aunque mucho menos frecuente en frecuencia de uso que este último. Asimismo, es necesario señalar que a diferencia de *en cambio*, en la actualidad *a cambio* sigue manteniendo principalmente su significado nuclear. Aunque es necesario un estudio exhaustivo en el tema, a partir de lo observado en el CORDE se observa que *a cambio* no experimentó un proceso de gramaticalización, como el que si experimentó *en cambio* para convertirse un marcador discursivo.

yo é entre las viñas de aquí de Béjar que es cerca de la viga que fue del chantere (CORDE, 1273, España, Prosa Jurídica)

La posición oracional de *en cambio* crea prominentemente la secuencia *en cambio + preposición + S1* (dos pedazos de viñas) + *S2* (una viña) (15). Sin embargo, esta construcción puede colocarse también posterior al *S2*, generando la secuencia *S1 + S2, en cambio + preposición*, como en (16) donde *en cambio* hace referencia a un sintagma nominal previo (*otra tierra*), y no al siguiente.

- 16) filios qe diessen cambio por aquella hereditat de Sancta Maria, & dio otra tierra **en cambio** cerca del solar (CORDE, 1210, España, Prosa Jurídica)

Además, en algunos casos, *en cambio* no es seguido por *S2*, sino que puede ser seguido por una referencia anafórica a *S1*, para después presentar el elemento que ha sido cambiado. Por ejemplo, en (17), *por ellas* es una mención anafórica a *tres calles*, para posteriormente introducir el elemento a intercambiar, *un cassar*. Este cambio de posición empieza a aparecer en el siglo XIV, demostrando un alejamiento del significado nuclear de *cambiar*, puesto que no es explícita la mención al segundo referente que forma parte de la transferencia o intercambio, sino que introduce una frase nominal que se topicaliza⁴, y permite introducir un

⁴ La topicalización, de acuerdo con Vicente & Foullioux (1992, p. 48), es: "el resultado de todo procedimiento transformacional que confiera a cualquier elemento del enunciado que no sea tema obligatorio el estatuto de tema del enunciado. Es decir que la topicalización es una función de la Modalidad Enfática, que permite crear un nuevo Tema".

nuevo tema que procede del rema anterior a través de la referencia anafórica. Esto supondría que *en cambio* ya no presenta solamente a S2, sino que al contar con valores anafóricos implicaría además que tiene un alcance más amplio en la oración.

- 17) Et nos, el dean et el cabildo sobredichos por estas tres calles que vos el conçeio nos dades, damos a vos el conçeio, **en cambio** por ellas, un cassar que nos avemos en Sant Çoles. (CORDE, 1299, España, Prosa Jurídica)

De acuerdo con los corpus empleados, en estos siglos la distribución contextual de los textos se encuentra principalmente restringida a prosa jurídica, específicamente a documentos notariales. Aunque a partir del siglo XIII *en cambio* comienza a aparecer en otras tradiciones textuales como crónicas o poemas, ocurre predominantemente en textos de naturaleza jurídica. Esto obliga a que la construcción *en cambio* aparezca en descripciones de intercambio de bienes y de los personajes involucrados en estos, funcionando como conector a nivel oracional y con información de tipo objetiva. Esto se observa en (18), el cual es un extracto de una narración poética, pero que describe un intercambio de bienes.

- 18) Ca muy gran lugar ternia para guerrear sus enemigos: & por aquello otorgaron que le diessen la tierra que fuesse razon **en cambio** & que llegassen hueste para yr a rescebir muy esforçadamente aquella cibdad & castillo que les presentaua. (Corpus del Español, Siglo XIII, España, Gran conquista de Ultramar)

Acerca de la aparición de *en cambio* en textos de naturaleza jurídica, trabajos previos (Garachana, 2013; Pons, 2016) han señalado que los textos legales presentan características que restringen pragmáticamente a los marcadores. Es decir, son documentos con carácter oficial y consecuencia legal. Por tal motivo, estos textos refieren solamente a un intercambio de bienes materiales exclusivamente, por lo que no se incluyen referentes abstractos, limitando la creación de nuevos usos de *en cambio*.

En resumen, encontramos que *en cambio* aparece ya previo a la época alfonsí que fue productiva en la creación de conectores como lo son *sin embargo* y *no obstante* (Garrido, 2006). En este primer periodo *en cambio* es un sintagma preposicional, y muy frecuentemente coocurre con un sintagma preposición. Sin embargo, es posible que haya experimentado una de-categorización, donde ha perdido una categoría. Además, es ya una locución fija, puesto que no se emplean elementos dentro de la preposición y el nombre léxico. En este periodo también demuestra también una mayor movilidad sintáctica al poder ocurrir en diferentes posiciones dentro de la oración. *En cambio* también muestra ya valores anafóricos en los que no hay una mención explícita a algunos de los referentes (como en 17), un rasgo que actualmente se observa en otro tipo de conectores, por ejemplo en *sin embargo* y *no obstante* (Portolés, 1995). Por lo tanto, la conformación del sintagma preposicional *en cambio* se encuentra ya presente en los primeros siglos del español, similar a otros marcadores contraargumentativos como *al contrario* (Flores, 2019). La construcción se posiciona aún en el significado

nuclear de *cambio*, siendo aún un sintagma preposicional (SP) cercano al significado nuclear de *cambiar*, por lo que en este periodo aún nos encontramos ante las primeras etapas de gramaticalización de *en cambio*.

4.2 Segundo Periodo (Siglo XVI - Siglo XVII)

En este segundo periodo *en cambio* ya no ocurre exclusivamente en el predicado de la oración, sino que aparece fuera de éste fungiendo ya como conector extraoracional (19). Por lo tanto, se amplían las posibilidades distribucionales donde podría participar, ya que no se encuentra solamente en construcciones predicacionales cercanas al significado nuclear de *cambiar*. También comienza a aparecer en posición co-inicial, aunque siempre precedido por el conector aditivo *y*; así como con un significado cercano a *cambiar* (20). Además, en nuestras instancias es común no sólo la colocación en instancias como *en cambio por* como en la primera etapa, sino que igualmente aparece con frecuencia como *en cambio de*.

- 19) promete bienes celestiales ciento, y al que promete, nunca hizo falta, si hallo en su pecho, **en cambio** amor perfeto. (CORDE, 1600, España, Otros)
- 20) Y, **en cambio** destes bienes que te he dicho, no te pido que seas mi esposo, sino que me recibas por tu esclava (CORDE, 1616, España, Novela)

En este periodo, la construcción toma rasgos pragmáticos de abstracción que anunciarían la posterior aparición de rasgos de subjetividad. Es decir, aparece en construcciones donde hay una proyección de la manera en la que el hablante concibe

los hechos descritos. En (21), el hablante describe que en intercambio de *las veras de amor*, ella ha recibido *en cambio ingratitud y mudanza*. En (22), Dios provee *beneficios* y en intercambio recibe *innumerables desacatos y traiciones*.

- 21) ¡Ay cuán mal, dulce enemiga, las veras de amor me pagas, pues **en cambio** dél me ofreces ingratitud y mudanza! (CORDE, 1595, España, Historiografía)
- 22) Pues Dios es tan sufrido que disimula con los hombres, que son sus esclavos (pero tratados como hijos), innumerables desacatos y traiciones, y **en cambio** de ellas les hace beneficios (CORDE, 1598, España, Sermón).

Los usos encontrados en nuestro corpus en este periodo varían de aquellos pertenecientes al primer periodo. En éste, el hablante introduce su punto de vista acerca de los bienes (ya no bienes inmuebles, sino bienes metafóricos) que se han intercambiado, señalando generalmente este intercambio como inequitativo. En los ejemplos presentados (21, 22), observamos la descripción de un intercambio no equitativo, pues en lugar de una retribución igual (Y) a la otorgada (X), en intercambio se recibe algo no esperado (Y¹):

X [en intercambio de Y], en cambio Y₁

Proponemos que este tipo de usos pragmáticos, en el que no se recibe lo esperado a partir de X, darían lugar al significado contraexpectativo que emana de *en cambio* como marcador discursivo, pues en estos

también se rompe la expectativa construida en S1. Es decir, se observa que en este periodo ya se muestra la contraexpectativa que expresa el hablante, y que es una característica principal del uso actual de *en cambio* como marcador discursivo.

Sumado a lo anterior, en este periodo encontramos los primeros usos de *en cambio* como marcador discursivo. El primer uso registrado aparece en 1501 en un texto científico de medicina (23), donde *en cambio* ya no ocurre seguido de sintagmas preposicionales (como *por* o *de*), sino que muestra un uso contrastivo entre S1 y S2. Asimismo, en este periodo ya se registran usos de contraste como en (24), los cuales no necesariamente contraponen S1 y S2. Los usos de *en cambio* como marcador discursivo se evidencian en estos ejemplos porque pueden eliminarse sin afectar el significado de la oración (contrario a su uso en 21, 22), y pueden sustituirse por otros contraargumentativos como *pero* o *por el contrario*.

23) en general cualquier olor bueno, caliente y frío, es provechoso, así como el fuego en que haya llamas, en especial

de buenas leñas; en cambio, es malo hacer hogueras en las que se quemen trapos, cueros, pajas, basuras y cosas de mal olor. (CORDE, 1501, España, Medicina)

24) Licino yace en un sepulcro de mármol, en cambio Catón y Pompeyo, que consideramos dioses, yacen el uno en uno insignificante y el otro en ninguno (CORDE, 1611, España, Enciclopedia y compendios)

Por lo tanto, en este periodo *en cambio* evalúa pragmáticamente el contenido de la proposición, y funciona también como un marcador discursivo. En la tabla 3 observamos la distribución de los tipos de usos de *en cambio* en ambos siglos. Los usos como sintagma preposicional con un significado nuclear (tipo I) son predominantes en este periodo en ambos siglos, pero los usos como sintagma preposicional que evalúan pragmáticamente (tipo II) empiezan a ocupar nuevos espacios en el sistema, lo cual también se evidencia en la aparición de instancias de *en cambio* ya como marcador discursivo.

Tabla 3
Tipos de usos de *en cambio* en el segundo periodo

Uso	Siglo XVI		Siglo XVII	
	n	%	n	%
Sintagma preposicional tipo I	54	72.0%	63	62.4%
Sintagma preposicional tipo II	15	20.0%	32	31.7%
Marcador discursivo	5	6.7%	5	5.0%

En las muestras analizadas, se observa que la distribución contextual de *en cambio* ya no se encuentra restringida primordialmente a prosa jurídica, sino que hay una expansión de los géneros textuales en los que aparece, como textos científicos, novelas y textos periodísticos, distribución que permanecería en siglos posteriores. Garrido (2006, p.16) señala que los textos donde aparecen las construcciones restringen la creación de nuevos usos. Por lo tanto, en los textos del corpus en este periodo *en cambio* ya no tiene las limitantes pragmáticas que imponen los textos legales. Esto significó que en estos textos se ofrecieron las circunstancias lingüísticas para que *en cambio* ya cumpla funciones sintácticas y pragmáticas diferentes. Al respecto, Garachana (2013, p. 964) propone que durante el siglo XVII y XVIII surgen nuevas formas textuales que motivaron la creación de nuevos marcadores discursivos en el español, como sería el caso de *en cambio*. Sin embargo, es necesaria una investigación diacrónica más profunda con el fin de respaldar esta afirmación que contemple además otros corpus con géneros y tradiciones discursivas diferentes que recojan el uso de *en cambio*.

En resumen, en este periodo *en cambio* amplía su alcance sintáctico y ahora funge como conector extraoracional, asimismo demuestra mayor movilidad sintáctica. Además, observamos cambios importantes en el nivel semántico, pues mientras que en el primer periodo *en cambio* funciona como un sintagma preposicional dentro del predicado cercano a su significado nuclear, en este periodo ya coaparecen los primeros registros de *en cambio* como sintagma preposicional de tipo evaluativo y marcador

discursivo. Esto no es extraño, Company (2013) señala que los cambios se sustentan en formas ya existentes, por lo que los primeros usos conviven con estas innovaciones. Es decir, *en cambio* como sintagma preposicional evalúa pragmáticamente el contenido de la proposición, ya que ocurre en construcciones donde hay una mirada del hablante. Las unidades se asocian con la evaluación del hablante acerca de la naturaleza del intercambio, lo que posteriormente evocaría en el uso contraexpectativo ya como marcador discursivo. A través de esta adquisición de funciones pragmáticas potencialmente se convirtió en un marcador discursivo. Como marcador discursivo evalúa la relación con los segmentos discursivos precedente y siguiente, y no a la proposición misma (Traugott, 1995). Ahora *en cambio* muestra una modificación en el plano semántico, pues la construcción se vuelve menos referencial y obtiene un significado más procedimental. Un proceso común en la formación de contraargumentativos, como lo propone Garrido (2006). Parecería que todo esto también es causado por la eliminación pragmática y discursiva que imponían los contextos de uso del primer periodo (similar a lo observado en Pons, 2016). La ampliación de los géneros discursivos en los que aparece en cambio en este periodo lo liberan de los contextos en los que aparecía en el primer periodo, fuertemente ligados a operaciones de intercambio de bienes inmuebles, para emplearse en este periodo en un rango más amplio de textos de registro formal. Esto apoyaría la afirmación de Pons Rodríguez (2010, p. 55) acerca de que “el cultivo de nuevas clases de textos o los cambios en las tradiciones pro-

pías de los ya existentes son los que llevan a la consolidación de marcadores discursivos aún no plenamente gramaticalizados”.

Por todo lo anterior, este periodo puede ser considerado como crítico en la gramaticalización de *en cambio* como marcador discursivo.

4.3 Tercer Periodo (siglo XIX | 1850-1899)

Como hemos visto en los dos periodos anteriores, *en cambio* ya había adquirido la mayoría de las funciones sintácticas con las que cuenta hoy en día; ya era una estructura fija y mostraba movilidad sintáctica. Además de aparecer al comienzo de la oración, la relación entre las diversas estructuras muestra una mayor ampliación de usos, como en (25) donde establece un contraste entre la primera oración y la siguiente.

25) [Según el profesor Albert, el sueño producido por el bromoformo no difiere notablemente del ocasionado por el cloroformo]; es más duradero el del primero, pero más profundo el determinado por el segundo; [***en cambio***, el período de excitación producido por el bromoformo es menos sensible, y su acción sobre los órganos de la circulación menos perjudicial]. (CORDE, 1884, España, Medicina)

Asimismo, en estos siglos se consolidan las nuevas funciones adquiridas ya en el segundo periodo. En la tabla 4 se observa la distribución de los usos de *en cambio* en este tercer periodo, donde como sintagma preposicional de tipo I ya no es tan frecuente, en favor de los usos como tipo II y sobre todo los usos de marcador discursivo, los

cuales son ampliamente utilizados, principalmente el uso contrastivo como en (26).

Tabla 4

Tipos de usos de en cambio en el tercer periodo

Uso	n	%
Sintagma preposicional tipo I	34	25.2%
Sintagma preposicional tipo II	19	14.1%
Marcador discursivo	82	60.7%

26) el fomento de su crédito y la apertura de mercados suficientes para la colocación de sus mercancías, y en general, conducirla por el camino de su prosperidad, hoy completamente desatendida en España, y regida y amparada ***en cambio*** con solicitud en otras naciones más prósperas y menos idealistas que la nuestra. (CORDE, 1899, España, Tratados y ensayos)

En este sentido, nuestros resultados confirman lo dicho por Martín Zorraquino & Portolés (1999, p. 4061), quienes señalan que en este siglo *en cambio* conservaba un significado cercano a *cambiar*, pero en nuestro corpus también observamos un gradual desplazamiento y preferencia por su uso como marcador discursivo. Además, en este periodo es muy común que *en cambio* como marcador discursivo aparezca precedido por *pero* (29.3% de las instancias de *en cambio* como marcador), como en (27).

27) El que esto dijo era un hombre de más de cuarenta años, moreno como el

anterior, de facciones bastas y gruesos labios. Su cuerpo era fuerte y algo pesado; carecía de soltura, gracia y flexibilidad; pero **en cambio** parecía poseedor de una gran energía. (CORDE, 1876, España, Relato extenso)

Portolés señala que (1995) es común encontrar una conjunción y otro elemento (como un adverbio) contiguo a éste. En nuestro estudio, observamos que es común que *pero* aparezca junto a *en cambio*. Con base en la propuesta del autor, en los ejemplos previos *pero* establece una relación sintáctica de coordinación que no puede establecer *en cambio*, mientras que *en cambio* actuaría similar a *sin embargo* y establecería una relación pragmática entre los miembros del discurso. Ésta es la razón por la cual se emplearían ambos marcadores, pues los dos estarían coorientados, y especificarían el tipo de relación argumentativa entre los dos segmentos discursivos. Además de lo mencionado por Portolés (1995), proponemos que *en cambio* presenta un significado de contraste, mientras que *pero* establece una oposición entre los dos miembros que une. Es decir, en casos como (27), se forma un significado nuevo con ambos elementos, donde la construcción presenta dos contraargumentativos pero que representan una relación de contraste y contrariedad. Sin embargo, en la creación de este nuevo significado, *pero* transfiere su significado y fuerza de oposición a *en cambio*. *Pero* introduce una oposición contraria mucho más fuerte que *en cambio*, el cual entonces representa una oposición menos fuerte. Esto nos hace asumir (con base en la propuesta de Portolés acerca de los valores anafóricos de

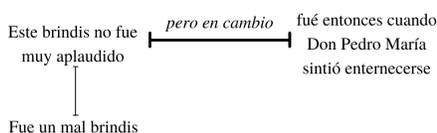
en cambio y similar a *sin embargo* y *no obstante*) que *en cambio* despliega una capacidad anafórica que *pero* no muestra, obligando a buscar un elemento opuesto al segmento discursivo en el que se encuentra. Esto implicaría que *en cambio*, aunque introduce un argumento fuerte en el texto (segmento discursivo posterior), apunta anafóricamente a un argumento débil (segmento discursivo previo) (Garachana, 2019). Sería por todo lo anterior que se emplea *pero* + *en cambio* con una alta frecuencia de uso, pues *en cambio* no es lo suficientemente fuerte para presentar la oposición buscada, esto por introducir una oposición débil por su significado de contraste, y además por contar con valores anafóricos, *en cambio* al buscar un elemento opuesto establece varias opciones posibles. Por lo tanto, debe emplearse otro contraargumentativo que sí pueda representar una oposición, como *pero* y que aporte nuevos significados a los ya propuestos por *en cambio*.

Portolés (1995) plantea que la coaparición de estos elementos solamente se da cuando ocurre una contraargumentación directa, y en contraargumentaciones indirectas⁵ ambos no pueden ocurrir. En nuestro corpus todas las instancias de *pero* + *en cambio* ocurren en contraargumentación

⁵ De acuerdo con Portolés (1995), la contraargumentación directa ocurre cuando *pero* introduce el enunciado contrario a un consecuente que se puede esperar a partir del antecedente. Por el contrario, una contraargumentación indirecta es aquella en la que *pero* no expresa directamente una conclusión opuesta al segmento discursivo que le precede, ésta debe inferirse del segmento discursivo posterior y por la relación entre estos.

directa, como se evidencia en (27), donde *pero + en cambio* introduce el enunciado contrario a un consecuente que pudiera esperarse del segmento discursivo que anteceden, es decir se cuenta con un mismo topus (ver Figura 2). Por el contrario, este uso no se esperaría en los usos de contraargumentación indirecta (como en 27 donde no sería común emplear *pero en cambio*), pues al no existir una relación de oposición verdadera, no es necesario introducir un marcador que refuerce la oposición presentada por *en cambio*, como si es necesario en los ejemplos anteriores.

Figura 2. Uso contraargumentativo directo de *pero + en cambio*



En resumen, en este periodo se amplían las relaciones discursivas establecidas por *en cambio*. Además, se consolidan los cambios ocurridos en el segundo periodo, puesto que el uso como marcador discursivo ya se encuentra fijo en el sistema. Por último, *en cambio* empieza a emplearse comúnmente con otros contraargumentativos como es el conector *pero* para reforzar la contraargumentación débil expresada por el primero.

5. Conclusiones

En este trabajo se han identificado y clasificado los periodos críticos que experimentó *en cambio* durante los cortes cronológicos estudiados en el corpus. También hemos

dado cuenta de los elementos lingüísticos y pragmáticos que originaron su creación como marcador discursivo.

En el plano sintáctico la modificación más importante de *en cambio* es que se vuelve un sintagma preposicional que no admite complementos o especificados, esto desde el primer periodo. Es en el segundo periodo cuando incrementa su movilidad sintáctica además de fungir como conector extra-oracional.

En el plano semántico *en cambio* adquiere rasgos de abstracción que ocasionarían subjetividad, esto al incluir la evaluación del hablante (más pragmático) acerca de los intercambios descritos, lo que provocaría su uso posterior como contraexpectativo, alejándose del significado nuclear de *cambiar* (menos semántico), para introducir un contraste a lo esperado en S1.

Asimismo, proponemos que para que *en cambio* obtuviera nuevos contextos sintácticos y pragmáticos fue muy importante su aparición en nuevas tradiciones textuales, eliminándose las restricciones impuestas por los textos jurídicos y permitiendo la creación de nuevos significados. Sin embargo, esto no podemos afirmarlo a partir de las instancias analizadas debido a las características de los corpus que utilizamos. En el proceso de cambios experimentados por *en cambio*, como marcador discursivo desplaza paulatinamente su uso como sintagma preposicional, de acuerdo con nuestras muestras del corpus, asentándose este cambio en el sistema de la lengua ya en la última mitad del siglo XIX. Pero como hemos podido dar cuenta, aún en este siglo observamos un alto uso con un significado cercano a *cambiar*,

por lo que el proceso de distanciamiento del significado original de representación es un proceso gradual y con diferentes grados de gramaticalización.

Hemos podido también explicar el proceso de gramaticalización de *en cambio* de acuerdo con la línea propuesta por la teoría de la gramaticalización de Traugott (1995). Encontramos tres etapas que parecen indicar que las dinámicas y procesos diacrónicos de *en cambio* lo llevaron de un sintagma preposicional y a marcador discursivo. Como sintagma preposicional de tipo I, *en cambio* primero se empleó como circunstancial caracterizando un evento (intercambio). Posteriormente, en el segundo periodo, *en cambio* sirve para señalar ya no una caracterización de eventos particulares, sino una proyección en la manera en la que hablante concibe los hechos, esto a partir de intuir un intercambio como injusto y contrario al intercambio esperado, lo que desencadenaría su uso contrastivo o contraexpectativo ya como marcador discursivo. Aunque como marcador discursivo, *en cambio* cuenta con un significado más procedimental que referencial, aún conserva los rastros conceptuales de la forma base que lo originó (Schiffirin, 2001; Fisher, 2006). Es decir, la conformación del mar-

cador *en cambio* pasó por una fijación léxica, después amplió sus contextos sintácticos enlazando oraciones, además de ampliar los contextos pragmáticos que desencadenarían su uso como marcador discursivo.

El estudio presenta una limitante que es necesario mencionar, ésta es el tipo de instancias analizadas. Éstas provienen solamente de dos corpus, por lo que nuestros resultados y conclusiones solamente pueden limitarse a estos, y no es posible establecer generalizaciones acerca del uso de *en cambio* fuera de los textos analizados. Además, sería necesario considerar otras variantes del español con el fin de conocer si el proceso evidenciado en esta variedad del español es similar o distinto con otras variedades dialectales.

Por último, el estudio es relevante pues da cuenta de los procesos de gramaticalización del marcador discursivo *en cambio*, explicando el proceso por el cual ha logrado funcionar como un conector de tipo contraargumentativo. Además, se ha ofrecido desde la diacronía una caracterización completa de esta unidad a través de considerar variables lingüísticas y pragmáticas, una perspectiva necesaria para el estudio diacrónico de los marcadores discursivos, como lo señala Garrido (2006).

Referencias

- Company, C. (2003). La gramaticalización en la historia del español. *Medievalia*, 35, pp. 1-62.
- Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fisher, K. (2006). *Towards an understanding of the spectrum of approaches to discourse particles*. En Kisher, K. (ed.). *Approaches to discourse particles* (pp. 1-20). Amsterdam: Elsevier.
- Flores, D. (2019). *Conformación de los marcadores discursivos en la historia del español: El caso de al contrario y a propósito*. En *La Interfaz Sintaxis-Pragmática* (pp. 179-200). Berlin/Boston: DeGruyter.
- Garachana, C., M. (1997). *Los procesos de gramaticalización: una aplicación a los conectores contraargumentativos*. España: Universidad de Barcelona (tesis doctoral).

- Garachana, C., M. (2015). *Teoría de la gramaticalización. Estado de la cuestión*. En García, M., J., M. (Dir.). Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (pp. 331-360). España: Iberoamericana: Vervuert.
- Garrido, R., M., C. (2006). Gramaticalización y marcadores del discurso: los contraargumentativos. *Estudios humanísticos*, 28, pp. 9-26.
- Martín Zorraquino, M., A. (1998). *Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical*. En Martín Zorraquino, M., A., & Montolío, D., E. (Eds.). Los marcadores del discurso. Teoría y análisis (pp. 19-54). España: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M., & Portolés, J. (1999). *Los marcadores del discurso*. En Bosque, I., & Demonte, V. (dirs.). Gramática descriptiva de la lengua española (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Pons, B., S. (2016). Evolución Diacrónica de o sea. BRAE, XCVI, pp. 291-350.
- Pons Rodríguez, L. (2010). *Los marcadores del discurso en la historia del español*. En Lourdes, O., & Acín-Villa, E. (Eds.). Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy (pp. 523-615). España: Arco Libros.
- Portolés, L., J. (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos pero, sin embargo y no obstante. *Boletín de la Real Academia Española*, CLXV, pp. 231-269.
- Portolés, J. (1998). *Dos pares de marcadores del discurso: en cambio y por el contrario, en cualquier caso y en todo caso*. En En Martín Zorraquino, M., A., & Montolío, D., E. (Eds.). Los marcadores del discurso. Teoría y análisis (pp. 243-264). España: Arco Libros.
- Portolés, J. (2016). *Los marcadores del discurso*. En Gutiérrez-Rexach, J. (ed.). Enciclopedia Lingüística Hispánica (pp. 689-699). Londres/Nueva York: Routledge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [diciembre 2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [diciembre 2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [diciembre 2020].
- Schiffirin, D. (2001). *Discourse markers: language, meaning, and context*. En E. Tannen, D., Hamilton, E., H., & Schiffirin, D., (eds.). Handbook of Discourse Analysis (pp. 54-75). Oxford: Blackwell.
- Traugott, E., C. (1995). The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. Artículo presentado en *ICHL XII*, pp. 1-23.
- Vicente, E., & Foullieux, C. (1992). Los enunciados declarativos y la topicalización. *Revista de Filología Francesa*, 1, pp. 39-57.

Estrategias epistémicas empleadas en la mitigación de enunciados asertivos por parte de estudiantes universitarios de Puebla, México

Epistemic strategies used in the mitigation of assertive statements by university students from Puebla, Mexico

RESUMEN: El propósito de esta investigación es analizar el fenómeno de la mitigación y la imagen social en comportamientos comunicativos lingüísticos en la cultura mexicana desde una perspectiva pragmalingüística (Albelda y Cesteros, 2014; Briz, 2003; Brown & Levinson, 1987; Caffi, 1999; R. Lakoff, 1973; G. Lakoff, 1972; Leech, 1983). En el presente estudio, se analizó cómo los factores contextuales del coste social (factor social) e incertidumbre (factor cognitivo) determinan el uso de estrategias epistémicas de mitigación en enunciados asertivos (Czerwonka, 2012, 2014). Los datos se recolectaron mediante el instrumento conocido como Tarea de Finalización del Discurso (en inglés *Discourse Completion Task* (DCT), Blum-Kulka, 1982), el cual consiste en cuatro situaciones que representan las dos variables contextuales independientes del estudio: la incertidumbre del hablante (factor cognitivo) y la imposición social (factor social), lo que resulta en un diseño 2x2. El instrumento fue presentado a 80 estudiantes hablantes nativos del español, provenientes de una universidad pública de la ciudad de Puebla, México. Los resultados demuestran que en una situación con presencia de imposición social y de incertidumbre del hablante, mayor es la frecuencia de uso de estrategias epistémicas de mitigación, en concordancia con los estudios sobre mitigación. Sin embargo, se encontró que en situaciones de ausencia de coste social y certidumbre del hablante, la frecuencia de uso de estrategias de mitigación epistémicas es elevado, lo que sugiere que este grupo de informantes, en relación a su imagen social, lejos de velar por la imagen del otro(a), más bien se ocupan de velar por su propia imagen aparentando seguir las buenas maneras dentro de esta comunidad discursiva al ser políticamente correctos (Watts, 2003).

PALABRAS CLAVE: mitigación, imagen social, fuerza ilocutiva, coste social e incertidumbre.

ABSTRACT: The purpose of this research is to analyse the phenomenon of mitigation and social image in linguistic communicative behaviours in Mexican culture from a pragmalinguistic perspective (Albelda y Cesteros, 2014; Briz, 2003; Brown and Levinson, 1987; Caffi, 1999; R. Lakoff, 1973; G. Lakoff, 1972; Leech, 1983).

Gaspar Ramírez Cabrera

gaspar.ramirez@correo.buap.mx

Facultad de Lenguas, Benemérita

Universidad Autónoma de Puebla,

México

Recibido: 16/12/2022

Aceptado: 31/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

In the present study, it was analysed how the contextual factors of social cost (social factor) and uncertainty (cognitive factor) determine the use of epistemic mitigation strategies in assertive statements (Czerwionka, 2012, 2014). Data were collected using the instrument known as Discourse Completion Task (DCT) (Blum-Kulka, 1982), which consists of four situations that represent the two independent contextual variables of the study, namely, the uncertainty of the speaker (cognitive factor) and social imposition (social factor), resulting in a 2x2 design. The instrument was presented to 80 native Spanish-speaking students from a public university in the city of Puebla, Mexico. The results show that the greater the social cost and the greater the uncertainty, the greater the presence of epistemic mitigation strategies in accordance with the studies on mitigation. However, it was also found that there is an upward trend in the use of epistemic mitigation strategies even in situations with a lower degree of imposition and certainty of the speaker. This suggests that this group of informants, in relation to their social image, far from looking after the image of the other, they rather take care of looking after their own image, pretending to follow good manners within this discursive community by being politically correct (Watts, 2003).

KEYWORDS: mitigation, social image, illocutionary force, social imposition, uncertainty.

1. Introducción

En la comunicación interpersonal dentro del ámbito familiar, escolar o laboral es común hacer uso de la comunicación asertiva, en la cual destacan dos aspectos en el proceso de la comunicación del mensaje: lo que se quiere *informar* como parte del mensaje (el lenguaje como representación de la realidad) y las maneras o formas en que la información contenida en el mensaje se comunica o expresa (el lenguaje como producto social). En tanto tal, socialmente hablando, las *formas* se vuelven relevantes e importantes en las relaciones interpersonales, no sólo la información que se quiere transmitir en el mensaje.

En toda situación comunicativa, social y políticamente delicada, es observable que, al interactuar, los interlocutores modulan su discurso a fin de mantener relaciones interpersonales favorables, valorando el efecto, positivo o negativo, que tiene en la comunicación lo que se dice en el discurso, y con ello, logran evitar alguna probable amenaza a la imagen de alguno de los interlocutores, creando a la vez una atmósfera y ambiente

social propicio para la convivencia y el consenso (Briz, 2005,2006; Fraser, 1980; Caffi, 1991,2007). Al reducir los efectos negativos que pudiera tener un enunciado sobre su(s) interlocutor(es), el hablante, de cierta forma, procura alcanzar la equidad mediante la negociación de sus relaciones interpersonales (Fraser, 1980). En este sentido, Caffi (1991) propone que la mitigación debe entenderse tomando en consideración el elemento de la enunciación con el cual interactúa así como una clasificación de los marcadores discursivos empleados como atenuantes: epistémicos, interpersonales y aquellos marcadores del discurso que indican el origen o fuente de la enunciación.

En la presente investigación se examina cómo los hablantes modulan su lenguaje en situaciones de imposición social e incertidumbre del hablante, atemperando su discurso con el fin de alcanzar la aceptación y el consenso, desarrollando así su agenda comunicativa. En la investigación se abordaron dos aspectos del proceso de mitigación: (a) la correspondencia existente

entre la imposición social e incertidumbre del hablante con la frecuencia de uso de atenuantes epistémicos en la mitigación de enunciados asertivos y (b) el análisis de la *imagen social* que estos mismos participantes proyectan al emplear estrategias epistémicas de mitigación. Consecuentemente, se analizaron los atenuantes epistémicos empleados en la mitigación de actos asertivos en situaciones de imposición social e incertidumbre del hablante, siendo mi población de estudio el sector de jóvenes entre 17 y 25 años de edad, estudiantes universitarios de la ciudad de Puebla, México.

2. Marco teórico y antecedentes de investigación

Desde una perspectiva social, de los modelos teóricos que se han tomado en cuenta por su importancia al estudio de la relación entre lengua, lenguaje y comunicación, destacan por sus aportaciones al estudio de la cortesía, en general, y la mitigación, en particular, las máximas conversacionales de Grice (1975), las reglas de cortesía de Lakoff (1973), el principio de cortesía de Leech (1980, 1983), la teoría de la relevancia de Sperberg & Wilson (1995) y la cortesía verbal de Haverkate (1994), por citar sólo algunos de los más conocidos dentro de la literatura. A pesar de las críticas recibidas, el modelo estratégico propuesto por Brown y Levinson (1978, 1987) es el mayormente aceptado en la comunidad pues es considerado entre los más destacados. Así, he decidido emplear dicho modelo para llevar a cabo esta investigación.

Brown and Levinson (1987) acuñaron la noción universal de cara (*face*). Estos autores destacaron la noción de imagen individua-

lista del hablante y distinguieron dos aspectos de la imagen que aseguran son universales: imagen positiva e imagen negativa. La imagen positiva refiere al deseo de ser apreciado o aceptado (ejemplo, al buscar el consenso, la solidaridad, la reciprocidad), mientras que la imagen negativa refiere a la necesidad de ser independiente, de no ser molestado, a la demarcación del territorio (ejemplo, ser respetuoso, el empleo de formas indirectas). Así, la imagen está en juego en todo momento de la interacción interpersonal pues es algo que se puede perder y, por lo tanto, el hablante debe llevar a cabo actividades de imagen. Aunque se han empleado distintas etiquetas para clasificar la imagen social (Scollon y Scollon, 2001; Briz, 2003), en general, los distintos autores coinciden en la característica dual de la noción de imagen arriba mencionadas, pero las distinguen en la manera en que cada cultura las emplea ya sea para acercarse o para alejarse socialmente, mostrando un sentido de pertenencia al grupo o de autonomía delimitando territorios.

En este sentido, las investigaciones empíricas que se han realizado sobre el sistema de cortesía en español han replanteado la noción de imagen (*face*) tal y como fue propuesta originalmente por Brown & Levinson, al demostrar que la cortesía se manifiesta de manera diferente según el sistema de valores culturales del grupo (Felix-Bradesfer, 2006).

Para el estudio de la mitigación en el español, me he basado primordialmente en las distintas estrategias lingüísticas atenuadoras que aparecen en la ficha propuesta por Albelda y Cesteros (2014). Sobre la mitigación, en general, se reconocen dos

funciones fundamentales para su estudio, a saber, la función epistémica y la función interpersonal de la mitigación (Brown y Levinson, 1987; R. Lakoff, 1973; G. Lakoff, 1972; Albelda y Cesteros, 2011; Briz, 2005). Por función epistémica se entiende la difuminación del significado lógico proposicional de un enunciado lo que se conoce como disminución de la fuerza locutiva del enunciado (acto de habla). En cambio, por función interpersonal se entiende la disminución de la fuerza ilocutiva de un enunciado, esto es, la disminución de los efectos negativos que la fuerza ilocutiva de un acto de habla, tales como los pedidos, las solicitudes, las opiniones o los juicios pudiera ejercer sobre el oyente (fuerza per-locutiva).

Con respecto a los factores que motivan la mitigación se han considerado primordialmente el poder, el estrato social, la distancia y la imposición sociales o coste social como los principales desencadenantes de estrategias de mitigación. Entre los factores que motivan el uso de la mitigación en el interlocutor se encuentra el grado de imposición social (House & Kasper 1981; Brown & Levinson 1987; Leech 1983). En esta misma línea de investigación, Czerwionka (2010), Martinovski et al. (2005) y Hübler (1983) analizan el factor social de la imposición como un potencial estresor. House & Kasper (1981), Prince et al. (1981), Brown & Levinson (1987), Caffi (2006), en sus investigaciones sobre mitigación encontraron que el incremento en el grado de imposición está por lo general asociado al uso de mecanismos de mitigación en *situaciones socialmente delicadas*.

Adicionalmente, Fraser (1975), Brown y Levinson (1978, 1987) señalan que las motivaciones y los efectos de la mitigación se pueden encontrar atendiendo al tipo de relaciones sociales existente entre los participantes de un evento comunicativo tales como el estatus y la clase social a la que pertenecen. En el análisis de sus investigaciones sobre las motivaciones de la mitigación consideraron que la distancia social y el poder económico de los participantes configuran el uso de enunciados con significado mitigado en las interacciones interpersonales. Consecuentemente, la motivación de la mitigación y sus efectos estarían estrechamente anclados, por un lado, a factores sociales de los participantes tales como el estatus social, el poder y la distancia social, así como con el grado de imposición o coste social, esto es, la valoración económica o sentimental que el hablante le otorga a algún objeto material dentro del evento comunicativo.

Czerwionka (2010) estudia la imposición social como el factor social de la Situación en su investigación. Así, propone dos situaciones. En una situación el hablante da una mala noticia a su interlocutor: el auto del interlocutor ha sido robado, lo que presupone una situación de mayor imposición. En cambio, dada la importancia que un auto o una jarra de vidrio tiene en la vida de las personas, una situación de menor imposición sería aquella situación en la cual el hablante le tiene que informar a su interlocutor que la jarra de vidrio del interlocutor, está rota. Por lo tanto, el robo de un auto se considera una situación de mayor imposición social en comparación con, por ejemplo, el robo de una jarra de

vidrio o informar que la jarra está rota, lo que resultaría en una situación de menor imposición social, aunque en otras situaciones la jarra pudiera tener un alto valor sentimental, ya no económico.

Al respecto, Briz (2003) discute y comenta sobre las escalas de atenuación y menciona que los individuos le conceden importancia al objeto del discurso en un evento comunicativo, dependiendo de la temática o acciones de determinadas situaciones, por ejemplo, el grado de imposición asociado con el préstamo de un automóvil en relación al préstamo de un libro, pues no es lo mismo pedirle a alguien su coche que pedirle un libro o un café y, concluye que la temática sería uno de los factores de la situación determinante de la presencia de mayor atenuación en la interacción coloquial en España.

No obstante, Czerwionka (2010) encontró que el empleo de marcadores epistémicos de mitigación entre sus informantes es muy bajo. De acuerdo con los resultados de sus datos sobre el estudio de la mitigación en español, la hipótesis de que el uso de marcadores epistémicos se emplea comúnmente como estrategia de mitigación es cuestionable y, agrega, hay necesidad de llevar a cabo investigación adicional que incluya más datos para así verificar o falsar las aseveraciones sobre el proceso de mitigación.

3. Metodología

Los datos se recolectaron mediante el instrumento conocido como Tarea de Finalización del Discurso (en inglés *Discourse Completion Task* [DCT]) (Blum-Kulka, 1982), el cual consiste en cuatro situaciones

que representan las dos variables contextuales independientes del estudio: la incertidumbre del hablante (factor cognitivo) y la imposición social (factor social), lo que resulta en un diseño 2x2. El instrumento fue presentado a 80 estudiantes hablantes nativos del español, provenientes de una universidad pública de la ciudad de Puebla, México.

El instrumento incluye cuatro situaciones que representan presencia o ausencia tanto de imposición social como de incertidumbre en el hablante. Cada respondiente recibió solamente la descripción de una de las cuatro situaciones, quien de manera *escrita* responde al cuestionario de una situación. Por ejemplo, situación A con presencia de imposición social e incertidumbre del hablante. Luego, se le pide que responda natural y espontáneamente como lo haría en una situación de su vida cotidiana. Los datos obtenidos se analizaron a fin de (1) identificar cuáles estrategias epistémicas ocurren en la mitigación de actos de habla asertivos en situaciones de *imposición social e incertidumbre del hablante* (Czerwionka, 2010, 2012, 2014) y (2) comprender qué relación guardan el uso de estrategias epistémicas de mitigación con imagen social que proyectan los participantes (Briz, 2005, 2006; Felix Bradesfer, 2006).

Los segmentos discursivos proporcionados por los sujetos me han ofrecido material auténtico para el análisis de las estrategias de mitigación, así como con las actividades de imagen de los hablantes dentro de una situación comunicativo potencialmente conflictivo, controversial, y/o polémico (Briz, 2003). Es de notar en este tipo de situaciones las aseveraciones, las opiniones y los juicios pueden poner en riesgo

la imagen de los interlocutores al poder ser considerado persona irresponsable, displicente, con quien no se puede confiar. Por ejemplo.

*Hola, sabes, surgió un problema, **dejé tu motocicleta en el estacionamiento que está afuera de mi casa**, y, cuando salí, **ya no estaba** (la motocicleta) y los vecinos me dijeron que vieron que unas personas la robaron, te juro que estoy muy apenado contigo, no sé qué es lo que voy a hacer, te pido mil disculpas y prometo que haré todo lo posible por recuperarla.*
Caso B9

Por otra parte, la noción de situación se refiere a la vinculación entre las siguientes componentes: la mayor o menor relación de igualdad social y funcional entre los interlocutores que participan en la interacción, la mayor o menor relación vivencial de proximidad (saberes compartidos), la mayor o menor cotidianidad temática del

evento comunicativo, el fin interpersonal predominante de la comunicación y al espacio o marco cotidiano en que se desarrolla (Briz, 2006).

En esta investigación, las situaciones estudiadas incluyen tanto un factor externo (coste social) como un factor interno (incertidumbre del hablante) que son las variables independientes del estudio a fin de determinar qué efecto tienen sobre la selección de estrategias epistémicas de mitigación de actos asertivos al dar una mala noticia. Así, la Situación A quedó conformada por presencia de coste social (motocicleta) e incertidumbre del hablante, mientras que la Situación B se distingue por presencia de coste social (motocicleta), pero certidumbre del hablante. En tanto que la Situación C se caracteriza por ausencia de coste social (juego de copias) e incertidumbre del hablante, mientras que la Situación D presenta ausencia de coste social (juego de copias) y certidumbre del hablante.

Figura 1

	COSTE SOCIAL (Presencia)	COSTE SOCIAL (Ausencia)
INCERTIDUMBRE	Situación A: Motocicleta. Incetidumbre.	Situación C: Juego de copias. Incetidumbre.
CERTIDUMBRE	Situación B: Motocicleta. Certidumbre.	Situación D: Juego de Copias. Certidumbre.

Situación A: (Motocicleta / Incertidumbre)

Haces una visita al departamento de tu compañero de clase de la universidad para devolverle la motocicleta que te prestó el día anterior. Te enteras, por las últimas noticias, que en esa colonia existe un alto índice de robo de autos. Dejas estacionada la motocicleta enfrente de la casa de tu compañero en un aparcamiento prohibido, pensando que no demorarías. Luego, te diriges al departamento de tu compañero y en el camino te encuentras a su hermano, quien también posee un juego de llaves de la moto. Después de media hora, sales y no encuentras la moto; la buscas y no la encuentras. Al poco rato, llega tu compañero.

1) ¿Qué le dices?

Situación B: (Motocicleta / Certidumbre)

Dejaste estacionada enfrente de tu casa la motocicleta que tu compañero de la universidad te prestó el día anterior. Te enteras, por los vecinos, que unos sujetos llegaron y robaron la motocicleta. En ese momento, llega tu compañero por la motocicleta.

Situación C: (Juego de copias / Incertidumbre.)

Tu compañero de clases de la universidad te prestó sus copias de la antología de teorías del aprendizaje para que la fotocopies. En ese momento recibes una llamada por celular, dejas tu juego de copias y las de tu compañero sobre el mostrador y contestas; luego tomas tu juego de copias, continúas hablando por teléfono y te marchas de ahí, sin darte cuenta que dejaste las copias de la antología de tu compañero sobre el mostrador. Cuando regresas, el juego de copias ya no está. El empleado de mostrador que te atendió, y quien acaba de salir por sentirse enfermo, pudo haberla tomado. Al final no estás seguro qué sucedió con las copias. En ese momento llega tu compañero.

Situación D: (Juego de Copias / Certidumbre)

Entras a la fuente de sodas, te sientas y pones en la mesa tu mochila que lleva las copias de la antología que tu compañero de la universidad te prestó. Hay un hombre sentado justo a un costado de tu mesa. Ordenas una torta y un vaso de agua de horchata. Vas al baño. Mientras estás en el baño, el hombre se levanta, se dirige hacia tu mesa, toma tu mochila y sale huyendo. Los meseros nada pudieron hacer. A tu regreso, te enteras de lo sucedido. En ese momento tu compañero llega y te pide su antología.

El instrumento demanda, por tanto, que el participante exprese la mala noticia a su interlocutor al momento de encontrárselo. Las situaciones propuestas conllevan a que este mismo participante deba asumir una postura en cuanto al grado de responsabilidad y/o compromiso por el devenir de los hechos (Jaffe, 2009). Aquí habría que mencionar que la “credibilidad” con la cual los informantes tratan de *convencer* a sus interlocutores es algo que se genera a través del discurso reportado (la narración) por lo que entra en juego en el “reporte” las estrategias que el hablante utiliza para maximizar la credibilidad de lo que está diciendo. Ya dentro del mensaje, la eficacia y eficiencia en el uso de estrategias epistémicas de mitigación, le permiten al participante, como a cualquier otra persona perteneciente a una cierta comunidad discursiva, realizar con éxito su agenda comunicativa. Otro aspecto a destacar del instrumento es que nos permite resguardar el anonimato y la secrecía del informante ya que la recolección de los datos se realiza en grupo aunque cada informante debe responderlo de manera individual lo que fomenta un

ambiente de confianza y tranquilidad para expresarse “libremente”.

Sin embargo, como cualquier otro instrumento de recolección de datos, el Instrumento de Finalización del Discurso tiene debilidades y carencias evidentes. Por ejemplo, la dificultad o imposibilidad para registrar la espontaneidad del discurso oral tal y como ocurre en situaciones reales de la vida cotidiana, esto es, la información paralingüística presente en los gestos, la entonación, las pausas y silencios propios de un evento comunicativo.

3 Estrategias epistémicas presentes en la mitigación de actos asertivos

Para el análisis, codificación y etiquetamiento de las estrategias epistémicas de mitigación. Primeramente, las situaciones se ordenaron ascendentemente para su análisis. Así, se analizó la Situación 1 para continuar con la Situación 2 y así sucesivamente hasta la Situación 20. Esto se repitió en cada una de las cuatro situaciones. Las estrategias epistémicas de mitigación que se encontraron en las muestras quedaron agrupadas en dos clases de acuerdo con criterios tanto gramaticales como sintáctico-gramaticales (Albelda y Cesteros, 2014; Briz, 2005, 2006):

- (a) Clase I: Categorías Gramaticales (verbos, adverbios, pronombres indefinidos e indeterminados).
- (b) Clase II: Recursos Sintáctico-Gramaticales (la Negación, el Condicional).

Clase I: Categorías Gramaticales

Las siguientes categorías gramaticales sirven para expresar incertidumbre sobre la

realidad: verbos (*poder, creo, supongo, pienso*); formas adverbiales (*quizás, a lo mejor*); y pronombres indefinidos e indeterminados (*algo, alguien*).

a. El verbo

Se encontró el empleo de **verbos epistémicos** para indicar el grado de certeza que tiene el hablante con respecto a los hechos consumados: *Creer, Pensar, Parecer, Saber, Darse cuenta (frasema/colocación), Acordarse (recordar), Imaginar, Poder*.

Creo que **tu hermano se la pudo haber llevado**.

creo en la posibilidad de que **él pudo haberla tomado**.

creo que **una vez me contaste que él también tenía llaves de la moto**
creí que **no tardaría mucho**.

y él es el único que pudo haberla tomado para...

creo que **acabo de perder tus copias**.

Perífrasis verbales

Entre los recursos sintácticos empleados se encontró el uso de los tiempos compuestos en forma de perífrasis verbales constituidas por un verbo modal claramente epistémico (*poder*) que contribuye y refuerza el grado de incertidumbre del hablante; se puede decir que el verbo auxiliar junto con el participio pasado del verbo principal, el cual suele ser un verbo transitivo característico de las perífrasis verbales en español, expresa el aspecto imperfectivo del enunciado lo que evoca y refuerza en el oyente que el evento sea considerado como algo distante, remoto, una posibilidad dentro de un mundo posible en relación al mo-

mento en el que se desarrolla el evento comunicativo. Así, se evita ser tajante mediante recursos sintácticos. Con el fin de evocar en su interlocutor una situación de imprecisión, vaguedad e indeterminación, los informantes emplearon desde un simple atenuador, hasta casos que muestran un encadenamiento de atenuadores que puede llegar a incluir verbos, adverbios y perífrasis verbales:

*Y parece que **la han robado**.*

*Creo que **tu hermano se la pudo haber llevado**.*

*Creo en la posibilidad de que él pudo haber**la tomado** (Contexto A)*

b. El adverbio

El uso de formas adverbiales es otra de las estructuras gramaticales que aparecen en las muestras obtenidas. Los **adverbios epistémicos** expresan con claridad imprecisión e indeterminación semánticas que son, propiamente hablando, una de las características sobresalientes de la mitigación. Son por excelencia las formas mediante las cuales los hablantes expresan el grado de incertidumbre sobre el estado de cosas en el mundo. Veamos algunos ejemplos en los que podemos advertir el uso de significados mitigados en los enunciados:

*(17) A lo mejor **él se la llevó**...*

*(18) y tal vez **se la llevó**...*

c. El pronombre indefinido.

Otra de las estructuras gramaticales que se encontraron y mediante la cual los informantes pudieron expresar imprecisión e indeterminación semántica es a través del uso

de **formas pro-nominales** impersonales e indefinidas tales como:

*(19) **Ha sucedido algo inesperado**,*

*(20) **alguien robó tu motocicleta**.*

4. Clase II: Recursos Sintáctico-Gramaticales

a. La negación

Asimismo, en situaciones de alto grado de imposición social la **Negación** juega un papel central en la negociación del significado interpersonal ya que el autor del texto puede utilizar esta estrategia gramatical para expresar, indirectamente, que no es totalmente responsabilidad suya el resultado de los acontecimientos; que lo que acontece es ajeno a su voluntad y no tiene control sobre ello, por lo que es algo que, a veces, es mejor decir que es desconocido, que no *se sabe*. De este modo, el hablante evade comprometerse con la verdad del contenido proposicional de su enunciado, verdad que lo puede comprometer y pretendiendo no saber nada, lo niega todo a fin de librarse y mantenerse al margen de compromisos. Como lo podemos observar en el caso de la Situación B, el cual se caracteriza por mayor coste social y certidumbre del hablante lo que implica que el hablante sabe lo que aconteció dentro del evento comunicativo, es notorio y llama realmente la atención cómo el hablante evade su responsabilidad pues evita comprometerse con lo dicho. Consideremos las siguientes instancias que se utilizaron al momento de emitir la mala noticia para dicho contexto:

(23)

*(a)... **yo la dejé ahí** no sé qué pasó*

*(b)... no sé qué es lo que **voy a hacer***

- (c)... no sé cómo decírtelo, **pero se chingaron tu motocicleta**
- (d)... realmente no sé cómo decirlo.
- (e)... no sé qué más decirte **para que no te enojés**
- (f)...pero no noté nada extraño
- (g)..., yo no vi nada
- (h)...pero eso no quita (negación) que me haga responsable por ello
- (i)..., esto no es algo que **los dos hacemos planeado**

b. El condicional

Adicionalmente, se encontró el uso de la estructura gramatical del *Condicional* para indicar la posibilidad de que algo, o alguien, exista o que haya realizado algo. El uso del **Condicional** es otra de las estrategias empleadas por los hablantes para modular su lenguaje en condiciones de presión sico-social a través de valoraciones que indican que el suceso narrado no es parte de la situación; el hablante expresa el suceso como algo remoto, algo que existe en un mundo posible. Esta posibilidad de construcción de mundos posibles dejaría entrever al interlocutor que el hablante intenta dar una opción, una alternativa pero de un mundo posible de ahí el uso del modo subjuntivo. De este modo evita ser tajante y, muy importante, comprometerse con el suceso a través de lo que dice; el hablante espera que la cláusula subordinada sea aceptada como condición preparatoria de un anhelo sobre la realidad:

- (25) Si yo hubiese tenido más cuidado, **esto no habría pasado.**

Por otra parte, el empleo del condicional como parte de la cláusula subordinada, deja entrever que el hablante acepta comprometerse con los hechos sólo si se cumple la condición expresada en la cláusula subordinada lo que sugiere que pretende desmarcarse de las consecuencias negativas que el fatídico desenlace le acarrearía, lo que podemos constatar en el siguiente caso en una situación con presencia de imposición social e incertidumbre:

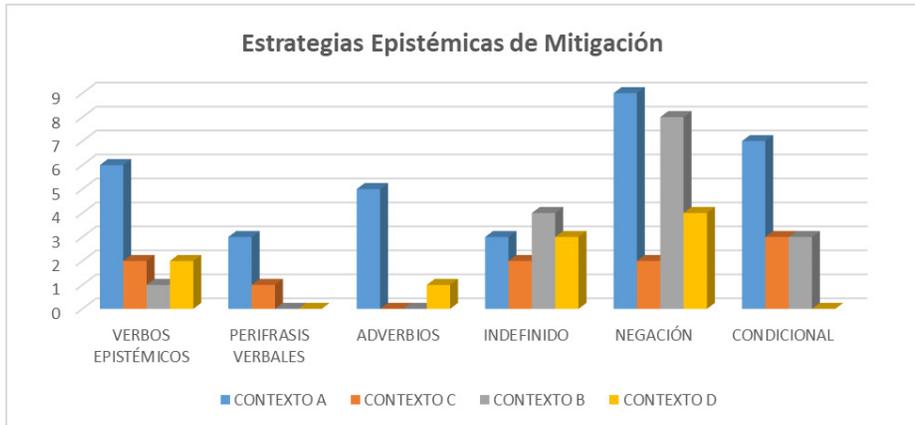
- (26) Si tu hermano no la tuviera, **te la pagaría** (la moto).

En este caso el actor del texto se compromete a resarcir la afrenta expresándolo en la cláusula independiente, pero una vez que lo dicho en la cláusula subordinada se haya cumplido, con lo cual indica que él o ella no hará nada hasta no haberse cumplido la condición preparatoria en la cláusula dependiente, de este modo, evita comprometerse. El compromiso del autor con su texto está condicionado, así que si no se cumple tal condición el actor del texto se cura en salud al no responsabilizarse de los actos de habla que se suceden en el desarrollo del discurso.

5. Resultados

A continuación, se presentan los datos graficados y agrupados de acuerdo a las dos clases de categorías propuestas para la organización de las estrategias epistémicas de mitigación en situaciones de imposición social e incertidumbre del hablante (Ver Figura 2).

Figura 2. Estrategias Epistémicas de Mitigación.



Empecemos con el análisis de resultados de la Clase I: Categorías Gramaticales. Al comparar las frecuencias en el uso de **verbos epistémicos** entre la Situación D y la Situación B, en ambas el hablante conoce el devenir de los acontecimientos. Aunque las frecuencias de uso son bastante semejantes, con un 15.7 % y 10.5 % respectivamente, llama la atención que la situación D (juego de copias / certidumbre) muestre mayor frecuencia en el uso de estrategias epistémicas. Son precisamente estos resultados los que no coinciden con lo que se espera de la teoría, debería haber menor presencia de estrategias atenuadoras en el caso del juego de copias y mayor número de estrategias atenuadoras en el caso de la motocicleta. Estos resultados sugieren que los hablantes desarrollan actividades de imagen negativa a través del uso verbos epistémicos como estrategia de mitigación de enunciados asertivos para alcanzar acuerdos, evita así ser tajante en su comunicación asertiva. Así mismo, estos

informantes lejos de cuidar la imagen de sus interlocutores, procuran velar por la suya propia en un afán de seguir las pautas sociales de la comunidad discursiva.

Ahora bien, al observar y analizar los datos entre la Situación B (motocicleta / certidumbre) y la Situación C (juego de copias / incertidumbre), se encuentra que hay una proporción de 2 a 1; mientras que entre la Situación B (motocicleta / certidumbre) y la Situación D (Juego de copias / certidumbre) se presenta una proporción de 2 a 1 lo que indica que la frecuencia de uso de **verbos epistémicos** es muy homogénea entre estos tres contextos; no hay distinción significativa en la frecuencia de uso de los verbos epistémicos en estos tres contextos. Así, en el caso de las Situaciones C y D, los informantes tienden a emplear estrategias epistémicas de mitigación en situaciones de ausencia de imposición social, lo que sugiere un uso con la intención de curarse en salud, de cuidar su propia imagen puesto que se ocupan mucho del qué dirán, siguen

las normas para proteger su imagen social. Pero ello tiene una ventaja, a nivel interpersonal estos interlocutores no sólo están disminuyendo el significado proposicional en sus enunciados, sino que también logran una meta, a saber, lograr el consenso o el acuerdo entre las partes (Albelda y Cesteros, 2014; Briz, 2005, 2006). Al recurrir al uso de **verbos epistémicos** en situaciones de ausencia de imposición social y certidumbre del hablante nos indica una predilección del hablante por agradar a su interlocutor, por quedar bien con el otro. Esto implica que los informantes, al emplear estas estrategias epistémicas de mitigación, no cuidan la imagen del otro, todo lo contrario lo hacen para cuidar su propia imagen al *aparentar* ser una persona respetable y confiable.

Con respecto al uso de las **perífrasis verbales** cabe destacar que los informantes de la Situación A presencia de coste social y Situación C con ausencia de coste social fueron las únicas en las que se encontró esta estrategia con una frecuencia de uso de 3.8 %, esto significa que su frecuencia de uso es bastante baja. El respondiente utiliza esta estrategia para establecer una postura de distanciamiento estrechamente vinculada al grado de compromiso. Los informantes en consecuencia evitan abiertamente comprometerse con lo dicho al emplear dicha estructura sintáctica. En cambio, en la Situación C, a pesar de haber un alto grado de incertidumbre, el empleo de esta estrategia por parte de los informantes es muy bajo, lo que llama poderosamente la atención ya que estamos en un caso de alto grado de incertidumbre en lo que se espera un

mayor uso de perífrasis verbales. Esto sugiere que el factor cognitivo de la incertidumbre del hablante se vuelve irrelevante en ausencia de coste social lo que da como resultado que la frecuencia de uso de **perífrasis verbales** sea bastante baja.

En lo concerniente al uso de **adverbios** como estrategia de mitigación epistémica es de esperar que, con la presencia de imposición e incertidumbre, mayor será el uso de **adverbios** de probabilidad. Es importante mencionar que la Situación A (imposición social / incertidumbre) es en la que más se empleó esta estrategia con un porcentaje del 25 %, esto es, 5 respondientes de 20 la emplearon. En este caso se presenta mayor incertidumbre por lo que aparecen **adverbios** que expresan probabilidad, relativizando así la responsabilidad del hablante con la aseveración, al expresarla de manera menos asertiva. Ahora bien, en ausencia de imposición, el efecto del factor interno del grado de incertidumbre se vuelve irrelevante, como se puede observar por la baja frecuencia de uso de adverbios de probabilidad en las Situaciones C y D con ausencia de coste social. Aunque por sus características semánticas es difícil la presencia de este tipo de adverbios en las Situaciones con mayor certidumbre, llama poderosamente la atención que el único uso de esta estrategia se haya dado en la Situación D, ausencia de imposición social y certidumbre, pero ninguno en la Situación C, ausencia de imposición social e incertidumbre.

El empleo de formas indeterminadas es también una característica de las estrategias epistémicas de mitigación. Con respecto al uso de **formas pro-nominales**

impersonales e indefinidas, se observó que la frecuencia en su uso es bastante homogénea en relación con los cuatro contextos con un 15 % en promedio. Aquí llama la atención que fue la situación B la que tuvo el mayor número de respondientes que emplearon esta estrategia, lo que se explica por la presencia de imposición social y certidumbre, lo que favorece **formas pro-nominales** impersonales e indefinidas pues expresan indeterminación, vaguedad por lo que serán candidatas para presentar una postura del informante de distanciamiento con respecto a compromisos y lazos de responsabilidad. Ahora bien, ya que el empleo de las formas pronominales es bastante proporcional en los cuatro contextos, esto es indicio de que estas formas no son sólo útiles en la difuminación del significado proposicional de lo que se dice, también son bastante comunes para conciliar posturas, tener un aliado.

Con respecto a la clase II, la **negación** resultó ser la estrategia más empleada, con un 22 % del total de las estrategias epistémicas de mitigación de los cuatro contextos. Destacan por su alta frecuencia tanto la Situación A (*imposición social e incertidumbre*) con un 39.1% como la situación B (*imposición y certidumbre*) con un 34.7 %. Sobre la Situación A, se puede mencionar que por la presencia de imposición e incertidumbre, se esperaría que los hablantes evitasen comprometerse con los resultados fatídicos de este tipo de suceso comunicativo, máxime si existe un alto grado de incertidumbre sobre el objeto del discurso. Esta presuposición es consecuente con los datos obtenidos en la muestra pues 9 (45 %) de 20, decidieron recurrir a esta estrategia. Así, se

convierte dentro del discurso en una forma explícita de evitar comprometerse con lo expresado en el significado proposicional; es una forma tajante de evitar reconocer compromisos y responsabilidades.

Yo la dejé ahí no sé qué pasó
No sé qué es lo que voy a hacer
Pero no noté nada extraño
Yo no vi nada
No sé cómo decírtelo, pero se chingaron tu motocicleta
Realmente no sé cómo decirlo.
No sé qué más decirte para que no te enojés (Contexto B)

Pero no sé hacía dónde.
No pensé que el señor tuviera oportunidad de robar y salir corriendo de aquí,
A lado de mí estaba un sujeto pero no le tomé importancia (Contexto D)

Aunque a primera vista el verbo *saber* nos indica sin lugar a dudas que el hablante expresa directa y, tajantemente, certidumbre; este mismo verbo en situaciones con presencia de *coste social*, como es el caso de la Situación B, puede también indicar que el hablante evita responsabilizarse con las consecuencias nefastas que trae consigo aceptar y reconocer los hechos que derivan del alto grado de imposición, por lo que este hablante estaría fingiendo al pretender no saber. De esto se infiere que el uso de la negación con este verbo puede ser usado como un escudo, ya que al negar saber el estado de cosas en el mundo evita claramente comprometerse con los hechos; el hablante

se cura en salud al negar saber y, por tanto, no hay razón para considerar que es responsabilidad suya. Con este mismo uso se emplearon los verbos de percepción notar, *ver, darse cuenta* en los cuales el hablante busca evitar comprometerse o tener algún tipo de responsabilidad con los hechos.

A este respecto, llama poderosamente la atención la situación B. El hablante dice, por ejemplo, no saber, no darse cuenta o no haber notado nada extraño a pesar de que este mismo hablante sabe lo que le ha ocurrido a la motocicleta pues los vecinos se lo han informado (aparece como parte de la información situacional del instrumento que le fue proporcionado inicialmente). Estos hablantes, al parecer, fingen no saber, se excusan y se escudan en el no sé qué pasa aquí, la suerte me juega una mala pasada y, por tanto, no se quieren hacer responsables de algo que consideran no es responsabilidad exclusivamente suya. De acuerdo con los datos obtenidos, 8 informantes (40%) de 20 informantes decidieron emplear este recurso. Sin embargo, dado que hay un alto grado de certidumbre es llamativo que los informantes recurran a la **negación** para indicar que desconocen los acontecimientos, aún y cuando éstos mismos informantes están conscientes de la sucesión de los sucesos en el evento comunicativo. Por lo que se infiere que los informantes velan por sus propios intereses, por su propia imagen al negar tajantemente lo que saben, fingiendo no saber nada al respecto o aparentando desconocer; es preferible que se piense que estos informantes no saben absolutamente nada y, por lo tanto, nada o poco tienen que ver en los fatídicos eventos. Lo que refuerza la inferencia de que

estos informantes tienden a cuidar su propia imagen, pero también esperan con ello la aceptación del otro a través del acuerdo.

Con respecto a los resultados obtenidos en la Situación C y la Situación D, en las cuales hay ausencia de imposición social y certidumbre del hablante, también parecen reforzar la idea de que el hablante cuida su propia imagen, y no la de su interlocutor. Al considerar las frecuencias de uso que son 10 % y 25 % respectivamente, lo que significa que sólo 2 informantes de la Situación C emplearon la negación, mientras que 5 informantes de la Situación D emplearon dicha estrategia. A primera vista es evidente la diferencia en las frecuencias de uso de la **negación** entre las situaciones C y D. En este caso podemos observar que se reduce drásticamente el uso de la negación. Aquí los hablantes tienden a comprometerse y responsabilizarse con lo dicho. Esto es, expresan claramente enunciados en los que se comprometen y se responsabilizan con el significado proposicional en situaciones de ausencia de imposición social y, por tanto, no aparece la mitigación epistémica. No obstante, en situaciones con presencia de coste social, los informantes evitan comprometerse a través de la **negación**. Esta conveniencia por parte de los informantes para comprometerse con lo dicho, cuando las cosas no tienen valor y evitar comprometerse cuando las cosas tienen valor, sugiere que estos respondientes cuidan y velan por su imagen siempre aparentando ser personas respetables, confiables y honorables.

Con respecto al empleo del **Condicional** que aparece en cláusulas compuestas indican que el hablante acepta compro-

meterse con los hechos si y sólo si se cumple la condición expresada en la cláusula subordinada, lo que sugiere que pretende desmarcarse de las consecuencias negativas que el fatídico desenlace le acarrearía, como lo podemos observar en el siguiente caso:

Si tu hermano no la tuviera, te la (la moto) pagaría. Situación B

Cabe hacer algunas aclaraciones sobre el uso del **Condicional** como parte del repertorio de estrategias epistémicas de las que el hablante dispone. El hecho de que el condicional sea una cláusula subordinada que normalmente aparece como tema de una cláusula compleja, le permite al hablante expresar los sucesos que ocurren en el mundo de manera remota. Esta manera de expresar los hechos en el mundo, les sirve a los informantes para evitar comprometerse con el significado de sus enunciados, reportando el suceso como algo remoto, evitando responsabilizarse con lo que se dice y con lo dicho, pues de lo contrario adquirirían compromisos y responsabilidades económicas que no están dispuestos a asumir.

Nuevamente destaca la Situación A (motocicleta / incertidumbre), en la cual siete informantes emplearon esta estrategia, lo que representa el 35 % del total de las estrategias empleadas en los cuatro contextos. Esto es consecuente con la presencia de imposición social dentro de la situación, pero influenciada directamente por la presencia de incertidumbre. Esto demuestra la estrecha relación entre la imposición e incertidumbre como factores externos e

internos que inciden en la frecuencia de uso de estrategias epistémicas de mitigación. Pero más importante, demuestra que la incertidumbre adquiere relevancia en el discurso siempre y cuando haya presencia de coste social, de lo contrario se vuelve irrelevante y, por tanto, no hay presencia de estrategias epistémicas de mitigación.

Ahora bien, al comparar las Situaciones A y B (presencia de imposición social) con las Situaciones C y D (ausencia de imposición social), observamos que, por una parte, el 19 % la emplearon en los Contextos C y D, lo que representa una frecuencia de uso elevada si lo comparamos con que la frecuencia promedio de uso en la Situación B que también fue de 19 %, pero estamos hablando de que ésta última hay presencia de coste social (motocicleta) y, por tanto, requiere mayor presencia de estrategias atenuadoras. Esta concordancia en la proporción entre las Situaciones B, C y D en el uso del **Condicional** como estrategia epistémica de mitigación en la arena social es significativa. Aquí también, como en los casos anteriores, puede parecer que el informante protege la imagen de su interlocutor(a), pero debido a la concordancia de los porcentajes en situaciones, tan disímiles, se infiere que los hablantes velan más por su propia imagen, promoviéndose socialmente como personas consideradas, que se interesan por el prójimo.

6. Conclusiones

Las emociones negativas que están vinculadas a las valoraciones y evaluaciones que los hablantes realizan al verse inmersos en situaciones de estrés sicosocial estarían motivando el uso de estrategias epistémicas

de mitigación cuyos fines comunicativos serían el de lograr el consenso entre los interlocutores en la arena social. Adicionalmente, la gente de México, en general, está muy arraigada a sus costumbres y a su cultura, hechos que se traducen en calidez y hospitalidad en su interrelación personal (Camacho, 2013). Félix-Brasdefer (2006) destaca que en la cultura mexicana la noción de *sí mismo* (*'self'*) que los mexicanos proyectan resulta de los fuertes vínculos familiares o de amistad como miembros de un grupo.

En esta línea de investigación, se han considerado marcos epistémicos para llevar a cabo el estudio de la mitigación, confirmando el supuesto teórico de que en situaciones con un alto grado de imposición social el uso de marcadores epistémicos de mitigación es bastante predecible (Félix-Brasdefer, 2004 tomado de Czervionka, 2012), lo que concuerda con los hallazgos de la presente investigación. Sin embargo, los datos del estudio de Czervionka (2012) no concuerdan con dicha afirmación y explica que la divergencia entre sus resultados y los encontrados por Félix-Brasdefer (2004) se deben al marco temporal en el cual se llevaron a cabo dichas investigaciones.

Podemos ver que no existe un consenso en cuanto al grado de influencia de dichos factores contextuales. Más aún, en muchos

de los casos el estudio de la mitigación se basa en generalidades hechas a partir de la teoría. Consecuentemente, es necesario seguir orientando los estudios sobre la mitigación en el ámbito de la investigación empírica, lo que permitiría refutar o validar las afirmaciones y presupuestos sobre la mitigación.

Adicionalmente, de acuerdo con los resultados discutidos anteriormente se infiere que las estrategias epistémicas de mitigación empleadas por los informantes del estudio están asociadas con actividades de imagen negativa ya que a través de estas formas *indirectas* de difuminación del significado los hablantes se distancian del contenido de sus aseveraciones, al evitar ser directos. Sin embargo, el hecho de que en situaciones de ausencia de coste social y certidumbre del hablante, los hablantes emplearon de forma regular estrategias de mitigación epistémicas, sugiere que este grupo de informantes, en relación a su imagen social, lejos de velar por la imagen del otro(a), más bien se ocupan de velar su propia imagen aparentando seguir las buenas maneras dentro de esta comunidad discursiva al ser políticamente correctos (Watts, 2003). Así este grupo de hablantes de la cultura mexicana se posicionan hacia el otro de modo que “te trato como quiero que me trates” a través de actividades de imagen negativa.

6. Referencias

- Albelda, M. (2010). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. *Descortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. (Italia): EDICE.: 47 - 70
- Albelda, M. y Cestero A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística, *Español Actual*, 96.: 121-155.
- Albelda, M., Briz, A., Cestero A. M., Kotwica D., y Villalba C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación

- en corpus discursivos del español. *Revista Oralía*.
- Briz, A. (2003). “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, *Actas del Primer Coloquio del programa Edice*. “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes”, en D. Bravo (ed.). *Estocolmo. Universidad de Estocolmo*, 17-46.
- Briz, A (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española, *Estudios de la (Des)Cortesía en Español Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 53-92). Programa EDICE.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América, en *Lingüística Española Actual*, vol. XXIX/1, págs. 5-44.
- Blum-Kulka, Sh. (1982). Learning how to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3. 29-59.
- Brown, P & S. Levinson. (1978), *Universal in language usage: Politeness Phenomena*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown y Levinson (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Caffi, C. (1999). On mitigation. *Journal of Pragmatics*, 31: 881-909.
- Camacho Gómez, Manuela (2013). Culturas negociadoras en México e Italia: Una aproximación comparativa. *Semestre Económico*. [online], vol.16, n.34 [cited 2023-06-01], pp.169-192. Available from: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-63462013000200008&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0120-6346.
- Czerwionka, Lori A. (2010), *Mitigation in Spanish Discourse: Social and Cognitive Motivations, Linguistic Analyses, and Effects on Interaction and Interlocutors*. Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School of the University of Texas at Austin.
- Czerwionka, Lori A. (2012). Mitigation: The combined effects of imposition and certainty. *Journal of Pragmatics*, 44, 1163-1182.
- Czerwionka, Lori A. (2014). Participant perspectives on mitigation: The impact of imposition and certainty. *Journal of Pragmatics*, 67, 112-130.
- Fraser, Bruce. (1976). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics* 4: 341-350.
- Fraser, Bruce. (2010). Pragmatic Competence: The Case of Hedging. *New approaches to Hedging Studies in Pragmatics* 9. 15-34. *Emerald*.
- Félix-Brasdefer, J. César. (2006). Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish. *Journal of Pragmatics* 38 (2006) 2158-2187.
- Grice, Paul. (1975), Lógica y Conversación, en L. Valdés (Ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, pp. 511-530.
- Henk Haverkate. (1994). La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico. *Gredos, Madrid*. 245 pp. 45. 475.
- Hübler, A. (1983). *Understatements and hedges in English*, Amsterdam: John Benjamins.
- Jaffe, Alexandra. (2009). Introduction: The Sociolinguistics of Stance. Stance. Sociolinguistic Perspectives. *Oxford Studies in Sociolinguistics*. (pp. 3-28).

- Lakoff, Georges (1972). Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fussy concepts. *Papers from the English Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*: 183,228.
- Lakoff, Robin (1973). The logic of Politeness; or minding your p's and q's. *Papers from the ninth regional meeting*, Chicago, Chicago Linguistic Society.: 292-305.
- Prince, E. J. Frader y C. Bosk. (1982). On hedging in physician-physician discourse, en R. J: Di Pietro (ed.), *Linguistics and the Professions. Proceedings on the Second Annual Delaware symposium on language studies*: 83-97.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986) *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell. (Second edition 1995.)
- Scollon, Ron, Scollon, Suzanne W., 2001. *Intercultural Communication*, second ed. Blackwell, Malden, MA.
- Watts, Richard. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press, Cambridge.

Estudio preliminar sobre la adquisición de la lengua materna por parte de niñas y niños

Exploratory study about girls' and boys' first language acquisition

RESUMEN: En este estudio *deductivo, descriptivo, correlacional, confirmatorio, transversal, cuantitativo y cualitativo*, nos enfocamos en la adquisición de la lengua materna por parte de niñas y niños, y confirmamos nuestra hipótesis de investigación de que existe una correlación entre el género y el ritmo de adquisición en cuanto a la *articulación*, la *comprensión* y la *producción*, mostrando mayor rapidez de adquisición por parte de la población femenina.

PALABRAS CLAVE: género, adquisición, lengua materna, articulación, comprensión, producción.

ABSTRACT: In this *deductive, descriptive, correlational, confirmatory, transversal, quantitative and qualitative* study we focus on girls' and boys' first language acquisition, and we confirm our hypothesis that it exist a correlation between gender and acquisition rhythm of speech *articulation, comprehension and production*, showing faster acquisition by the female population.

KEYWORDS: gender, acquisition, first language, articulation, comprehension, production.

Alina María Signoret Dorcasberro

alina@unam.mx

Universidad Nacional Autónoma de

México, México

Claudia Cuchet-Monterrubio

cuchet.claudia@lfm.edu.mx

Liceo Franco Mexicano, México

Recibido: 19/02/2023

Aceptado: 17/06/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

1. Introducción

Para manejar adecuadamente el escenario pedagógico, el profesional de la educación necesita entender la diversidad que opera en él y observar cómo las diferentes variables que caracterizan al estudiantado – por ejemplo, la edad, el temperamento, el sexo, el género – pueden influir en los resultados académicos.

Rebasando las características biológicas del concepto *sexo*, nos enfocamos al concepto *género* que incluye una dimensión sociocultural valiosa para la explicación de nuestros resultados. El interés de este artículo es entonces analizar si el género – es decir, el “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido éste desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico” según la Real Academia Española –, influye en la adquisición infantil de la lengua materna (L1), en nuestro caso, el español de México. Nuestro estudio investiga así la hipótesis de que el género provoca diferentes *ritmos*, o rapidez, en dicha adquisición lingüística, más precisamente en la *articulación*, la *comprensión* y la *producción* de L1. Al igual que los estudios de McLeod (2009), Shriberg (2009) y Flipsen (2015), observamos que las niñas adquieren más rápidamente la lengua materna que los niños.

2. Variaciones de *ritmo* vs *ruta* en la adquisición de la lengua materna.

Uno de los principales retos de la Educación Básica es la adquisición y la consolidación de la lengua materna definida como “un sistema arbitrario de signos utilizados acorde a reglas para transmitir significado en determinada comunidad lingüística” (Kent,

2017: 7). En este estudio observaremos el rendimiento de una población infantil femenina, y otra masculina, en cuanto a la rapidez – o *ritmo* de adquisición –, respecto a las etapas – o *ruta* – de la progresión lingüística de L1.

Un primer reto para el infante es desarrollar el sistema fonológico que impacta el nivel semántico y pragmático, dada la relación entre los sonidos con el significado y la comunicación del lenguaje. La adquisición del nivel fonológico implica procesar los fonemas compuestos de rasgos distintivos; estructurarlos en sílabas y componerlos en palabras; y organizar la prosodia o estructura suprasegmental – la entonación, la acentuación, el tempo, las pausas –. Algún problema en este nivel puede tener como consecuencia dificultades de habla, de articulación y de fluidez.

Una primera dificultad es la falta de adquisición de determinado fonema en la edad esperada. Entendemos por fonema “la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos” (Quilis, 2010: 10).

El realizar un análisis preciso de la edad esperada de adquisición de determinado fonema es valioso, dado que ayuda a visualizar la lógica de la progresión fonológica infantil. Sin embargo, habría que matizar esta categorización desde el enfoque del interaccionismo de Vygostky (2000) que considera el entorno sociocultural de cada infante como sustento del desarrollo del lenguaje. Como lo indica Barriga Villanueva (1990: 59) “el papel que el medio social juega en el desarrollo lingüístico del niño va a ser vital y definitivo, tanto,

que lo seguirá impulsando de una manera u otra, a seguir adquiriendo nuevas formas de comunicación, de acuerdo con las diversas circunstancias que el ambiente propicia”.

Confirmando esta perspectiva, Papalia *et al.* (2012) plantean que todas las sociedades promueven el desarrollo de roles de género en los infantes – i.e. las conductas que determinada cultura considera apropiadas para los hombres y para las mujeres –, por medio de la tipificación de género – i.e. la adquisición de un rol –. La relación entre los roles, la tipificación de género y el lengua-

je se observa, por ejemplo, en numerosos cuentos infantiles que resaltan a los personajes masculinos como entes emprendedores y a los personajes femeninos como entes conciliadores. Estos roles podrían influir en la preferencia de los niños en el juego exploratorio, y en la preferencia de las niñas en el juego de simulación que estimula la competencia social, emocional y lingüística.

Enfocándonos nuevamente en el nivel fonológico, se puede apreciar una propuesta de cronología de la adquisición de los fonemas del español de México en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Cronología de la adquisición de los fonemas del español de México (Basado en Rangel et al, 1991).

FONEMAS O GRUPOS DE FONEMAS	EDAD DE ADQUISICIÓN
Oclusivas sordas: /p/ /t/ /k/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0
Oclusivas sonoras: /b/ /d/ /g/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.6 Intervocálica: 3.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 3.0
Fricativas: /s/ /f/ /x/ /y/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6 Final: 2.0 Inicial: 2.6 Intervocálica: 2.6 Inicial: 3.0 Intervocálica: 2.6 Inicial: 2.6 Intervocálica: 2.0
Africada: /ʃ/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.6
Nasales: /m/ /n/ /ɲ/	Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Inicial: 2.0 Intervocálica: 2.0 Final: 2.0 Intervocálica: 2.6
Líquida lateral: /l/	Inicial: 3.0 Intervocálica: 2.0 Final: 2.0

Líquidas centrales: /r/ /r̄/	Intervocálica: 4.0 Final: 5.0 Inicial: 5.0 Intervocálica: 5.0
Vocales: /a/ /e/ /i/ /o/ /u/	2.0 3.0 2.0 2.0 2.0
Diptongos: /au/ /ua/ /ei/ /eu/ /ue/ /ie/	5.0 2.0 4.0 3.0 3.6 3.6
Homosilábicos: /pl/ /bl/ /kl/ /fl/ /tr/ /br/ /kr/ /gr/	4.0 3.0 4.0 4.0 5.0 5.0 5.0 5.0
Heterosilábicos: /rt/ /sk/ /ng/ /ls/	5.0 3.6 3.0 3.6
Combinaciones: /mbr/, /str/	5.0
Polisilábicos: payaso mariposa	3.0 4.0

Por otra parte, a pesar de que los fenómenos de simplificación son típicos durante la infancia, se observan retrasos en la

adquisición lingüística cuando persisten los siguientes rasgos de las unidades y sistemas fonéticos y fonológicos:

- No desarrollar una conciencia fonológica, es decir, no identificar los sonidos que se combinan en la formación de palabras acorde a la norma adulta y, por ende, no reconocer la sílaba, el fonema y el fono (por ejemplo, en la palabra *bebé* el fonema oclusivo /b/ representa dos fonos; en el primero la boca está cerrada, y en el segundo la oclusión está más relajada). De esta manera, un mismo fonema tiene distintos alófonos);
- Distorsionar la estructura fonológica y producir un fonema que no existe;
- Sustituir un sonido por otro que si existe (p.e. jirafa vs /d/irafa: sustitución de consonantes en posición de ataque);
- Omitir un fonema (p.e. puerta vs *pueta*);
- Adicionar un fonema (p.e. piso vs *pi/n/so*);
- Invertir sílabas o consonantes (p.e. mariposa vs *maporisa*);
- Reducir diptongos (p.e. en dinosaurio vs *inosario*);
- Reducir grupos consonánticos (p.e. plancha vs *pancha*);
- Sustituir y omitir la coda (p.e. helicóptero vs /likotero/);
- Fusionar dos sonidos en un tercero (coalescencia);
- Asimilar un sonido (p.e. cuaderno vs /kuarenol/);
- Repetir sílabas (p.e. pato vs *papato*);
- Omitir sílabas (p.e. helicóptero vs *likotero*);
- Alterar la estructura global de la palabra (p.e. mariposa vs *sosa*).

En términos de Kent (2017: 7), “el habla es un sistema organizado de sonidos que transmite significado. El significado a su vez está basado en el lenguaje, que incluye un con-

junto de palabras usadas en frases y en estructuras gramaticales”. Vislumbramos así que la producción y la articulación fonológica es el primer eslabón de la adquisición lingüística, y que la competencia de este nivel puede afectar los subsecuentes, dado que se componen de dichos constituyentes. Desde una mirada sintética, ideamos el siguiente cuadro que incluye una propuesta de cronología de desarrollo de las habilidades de producción y de comprensión.

Cuadro 2. Propuesta de cronología de desarrollo de las habilidades de producción y de comprensión.

DESARROLLO LINGÜÍSTICO DE L1
Percepción, producción y articulación de la fonética y fonología
Percepción y producción de las unidades semánticas
Comprensión de las palabras según la fonología y la semántica
Comprensión de la frase según la morfosintaxis

Las dificultades fonéticas y fonológicas pueden entonces afectar otros niveles del sistema lingüístico como el nivel morfológico-léxico (los monemas o unidades mínimas de significado, los lexemas o elemento del vocabulario). “Para producir significado los fonemas se combinan en unidades significativas llamadas morfemas. Los morfemas se combinan en frases acorde a reglas gramaticales y estas combinaciones hacen posible la sintaxis del lenguaje” (Kent, 2017: 7).

Las dificultades fonéticas y fonológicas pueden así afectar el nivel semántico y las relaciones de sentido; el nivel sintáctico y

la organización secuencial de las oraciones con base en reglas. Se podrían entonces presentar los siguientes rasgos de adquisición de la morfosintaxis y de la semántica:

- Emitir esencialmente frases simples y omitir oraciones complejas;
- Omitir relaciones complejas como las relaciones de causalidad;
- Omitir partes del discurso como los nexos;
- Sustituir el adjetivo posesivo por un artículo;
- Producir emisiones agramaticales con conjugación no canónica;
- Simplificar la estructura verbal;
- Simplificar la estructura morfológica, como la falta de concordancia.
- Presentar una pobreza semántica que implica ininteligibilidad;
- Omitir elementos argumentales obligatorios (por ejemplo, la falta del sujeto o del objeto).

A su vez, pueden verse afectados la comunicación o la actuación social, y el nivel discursivo, dado que al presentarse dificultades fonológicas, semánticas y sintácticas habrá alteraciones en el nivel pragmático, en la emisión de la intención, en el uso de los elementos extralingüísticos, y en la cooperatividad en la conversación – según las máximas de cantidad, relevancia, modalidad y calidad, o valor de verdad de la información (Grice, 1989) –, y la capacidad de inferencia entre interlocutores.

3. La investigación

Nuestra investigación empírica es *deductiva* dado que parte de una hipótesis, y es también *deductiva* puesto que se basa en un

marco de referencia preciso. A su vez, es *descriptiva* dado que presenta una medición independiente de dos tipos de variables, y *correlacional* porque relaciona y compara dichos resultados (Hernández *et al*, 2010). Por otra parte, nuestro estudio es *confirmatorio* (Pick y López, 2002: 31-32), al tomar en cuenta trabajos vigentes del campo de la adquisición lingüística infantil. Al medir en un mismo momento diferentes variables, es *transversal* (Hernández *et al*, 2010).

Se utiliza el diseño *ex post facto* que es uno de los diseños más utilizados en las ciencias sociales y que consiste en “una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes” (Kerlinger, 1975: 268).

Se trabaja con dos grupos naturales que han sido seleccionados intencionalmente y que, por ende, no han sido seleccionados al azar o con muestreo probabilístico, y se comparan un **Grupo Experimental** constituido de 2 niñas con un **Grupo Control** conformado de 2 niños.

El diseño *ex post facto* es relevante para nuestra investigación dado que gracias al diseño clásico basado en un grupo experimental y un grupo control “es posible la comparabilidad requerida por la ciencia” (Kerlinger, 1975: 235).

Este estudio es finalmente *cuantitativo* dado que el género – o la variable independiente –, y los diferentes *ritmos* de adquisi-

ción en lengua materna en una población infantil – o la variable dependiente –, producen datos cuantificables que se pueden manejar estadísticamente. Estos resultados numéricos permiten a su vez una interpretación de los fenómenos psicolingüísticos del niño preescolar, y le dan el carácter de *cualitativa y explicativa* a nuestra investigación (Alexopoulou, 2006, 2010; Balbino, 2007; Hernández *et al*, 2010; Van Patten y Benati, 2010; Silva-Corvalán, 2013).

Las hipótesis de este trabajo son las siguientes:

- **Hipótesis de investigación (HI: correlacional y causal):**

El género provoca diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil.

- **Hipótesis nula (H0) y alterna:**

La hipótesis nula sería que “el género no provoca diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil”.

La hipótesis alterna sería que “otros factores ambientales y psicológicos provocan diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil”.

- **Hipótesis estadística:**

La hipótesis estadística sería que la población femenina infantil logrará más rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna.

Como ya fue mencionado, nuestra mirada se centra en estudiar si existe una correlación entre una variable *independiente* (X) – el género –, y una variable *dependiente* (Y) – los

diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en un público infantil.

En cuanto al diseño de investigación, este trabajo contrasta dos grupos, uno experimental femenino (GE) y un grupo control masculino (GC). Se espera que el Grupo Experimental tenga mayores rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna que el Grupo Control. Dada la dificultad de tener acceso a un público infantil, nuestro estudio es preliminar y se basó en una muestra reducida.

La población que interesa este estudio es el infante mexicano de 6 años de edad que se encuentra en el tercer año de la escuela preescolar. Según Piaget (1997), los niños que tienen una edad de 2 años y medio a 7 años tienen un pensamiento *intuitivo* y *objetivo* porque se guían por lo que ven y por lo que perciben. Tienen un pensamiento *egocéntrico e irreversible* al consideran que todo el mundo piensa como ellos, y al imponer sus reglas durante las actividades lúdicas. Asimismo, esta población infantil tiene un pensamiento *inductivo* al hacer juicios de lo particular a lo general, y un pensamiento *deductivo* al hacer juicios de lo general a lo particular. El pensamiento de esta edad es *transductivo*, es decir, sin lógica y con base en analogías.

Es importante tomar en cuenta estas características para entender la adquisición de la lengua materna, dado que el enfoque constructivista de Piaget plantea que el desarrollo cognitivo antecede, respalda y moldea al desarrollo lingüístico.

La muestra de nuestro estudio proviene de una escuela bilingüe en inmersión en francés (24 horas a la semana) y enseñanza del español (3.30 horas a la semana), siendo así un

total de 27.30 horas escolares por semana. El plan curricular de esta escuela se basa en las materias de español, francés, exploración del mundo, lectoescritura, matemáticas, cantos, juegos, música, expresión gráfico-plástica, educación física, computación. Con base en películas, canciones, cuentos, poemas, juegos y manualidades, la escuela preescolar ofrece actividades de comprensión auditiva y escrita, y de expresión oral y escrita, en francés y en español. La enseñanza del francés se

inicia en el 1er año de preescolar, es decir, a los 3 años de edad y se utiliza esa lengua vehicular en todas las materias, excepto en el curso de español.

Los sujetos de este estudio iniciaron así el aprendizaje de las dos lenguas aproximadamente a los 3-4 años de edad, y han tenido contacto con dos sistemas lingüísticos durante cuatro años. El siguiente cuadro presenta la edad al momento del estudio y el género de los infantes que conforman la muestra.

Cuadro 3. Género y edad de los infantes al momento de la investigación.

GRUPO EXPERIMENTAL FEMENINO (GE)	Edad
1.1 Niña 1	6 años 11 meses (7/08/2012)
1.2 Niña 2	6 años 7 meses (27/12/2012)
GRUPO CONTROL MASCULINO (GC)	Edad
2.1 Niño 1	6 años 10 meses (31/10/2012)
2.2 Niño 2	6 años 9 meses (10/10/2012)

En este cuadro se puede apreciar que no existe un contraste significativo del GE y del GC en cuanto a la edad, dado que la Niña 1 es la mayor y que la Niña 2 es la menor.

Por otra parte, para recabar información sobre cada alumno, el profesor titular ofreció datos personales, familiares y culturales de cada niño; dio información acerca del entorno lingüístico, es decir el

bilingüismo o monolingüismo en la familia; del nivel y proceso académico; del desarrollo psicolingüístico bilingüe de cada infante. A continuación presentamos los datos recabados en este cuestionario en cuanto al rendimiento pedagógico global y al bilingüismo mezclado de la lengua materna (L1) con la lengua extranjera (L2) (Paradis, 2004), por parte de los infantes.

Cuadro 4. Información académica del Grupo Experimental y del Grupo Control (* +: resultados óptimos vs -: resultados problemáticos).

GRUPO EXPERIMENTAL (GE)	Estancia en la Escuela	Rendimiento académico global	Bilingüismo mezclado de L1 y L2
1.1 Niña 1	4 años	Avanzado (+)*	No (+)*
1.2 Niña 2	4 años	Principiante (-)	Si (-)

GRUPO CONTROL (GC)	Estancia en la Escuela	Rendimiento académico global	Bilingüismo mezclado de L1 y L2
2.1 Niño 1	4 años	Avanzado (+)	No (+)
2.2 Niño 2	4 años	Principiante (-)	Sí (-)

En este cuadro se puede apreciar que los cuatro sujetos han tenido el mismo lapso de estancia en la escuela y que no hay un contraste significativo de los grupos en cuanto al desempeño académico global y al tipo de bilingüismo, dado que cada uno contiene un alumno con nivel principiante y otro con nivel avanzado, y un estudiante con bilingüismo diferenciado y otro con bilingüismo mezclado.

Para medir la competencia en lengua materna utilizamos la *Batería de Evaluación de la Lengua Española* (BELE) que fue diseñada para evaluar el desarrollo lingüístico de niños entre 3 y 11 años de edad, y que fue adaptada para el español de México. Esta prueba evalúa tres componentes: la *forma* (la articulación, la comprensión y la producción); el *contenido* (adivinanzas y definiciones); y el *uso* del lenguaje (Rangel *et al.*, 1991).

Centrándonos en las mediciones que conciernen a la forma, primeramente se miden las variaciones fonológicas a partir de la *Escala de Articulación* de la BELE que, en 63 reactivos, denota problemas en las unidades segmentales de sonido o fonemas, en las distribuciones más frecuentes (inicio de palabra, en medio o intervocálica, y final de palabra). Esta prueba se enfoca en la articulación de los 22 fonemas del español, de las vocales, consonantes, dip-tongos, grupos consonánticos, articulación de palabras mono, bi, y polisilábicas. Más

específicamente, enfocándonos en el habla – o expresión concreta e individual de la lengua puesta en acción (Saussure, 1945) – este estudio se centra en la articulación que gestiona el sistema fonológico, y omite el análisis de la voz que modula la calidad resonante del habla, y la fluidez que organiza el flujo y el ritmo. En esta prueba los reactivos correctos se calificaron con un punto y los incorrectos con 0 puntos. El total de puntos se convierte en la puntuación escalar.

Por otra parte, la BELE conlleva la *Escala de Comprensión* que, en 43 reactivos, incluye unidades de significado o palabras y morfemas; y unidades sintácticas resultado de la combinación entre palabras. Más específicamente, según el grado ascendente de dificultad, esta escala abarca marcadores de género, de número, modificadores, configuraciones oracionales, verbos, pronombres relativos y condicionales. En esta prueba se le presentan al niño tres dibujos y, según el enunciado del examinador que denota las categorías antes citadas, deberá seleccionar la figura correcta. Al igual que en la *Escala de articulación*, los reactivos correctos se calificaron con un punto y los incorrectos con 0 puntos. El total de puntos se convierte en la puntuación escalar.

El siguiente cuadro presenta detalladamente las áreas evaluadas por la *Escala de Comprensión*:

Cuadro 5. Clasificación de los componentes de los enunciados de la Escala de Comprensión de la BELE.

MARCADORES DE GÉNERO	Modificadores en femenino Pronombres de objeto directo en femenino
MARCADORES DE NÚMERO	Plural con S en sustantivo Plural con ES en sustantivo Plural en verbo
MODIFICADORES	Adverbio de lugar Superlativo
CONFIGURACIONES ORACIONALES	Relación agente-objeto en voz activa Relación agente-objeto en voz pasiva Relación objeto directo-objeto indirecto
VERBOS	Presente Gerundio Pretérito regular e irregular Participio regular e irregular Subjuntivo Imperativo Antecopretérito Subordinada final en presente de subjuntivo Subordinada final en pretérito de subjuntivo
PRONOMBRES RELATIVOS	Relativo nominal Subordinada relativa de sujeto Subordinada relativa de objeto directo
CONDICIONALES	Presente-futuro Pretérito de subjuntivo-pospretérito Antepretérito de subjuntivo-antepospretérito Afirmativa Negativa

El análisis de las áreas de sintaxis y semántica atendidas por las pruebas anteriores son reforzadas por una actividad centrada en la función informativa. En ella, en for-

ma oral, se le pide al niño hablar de él, de su familia y de sus actividades cotidianas para observar su complejidad lingüística. En términos de Pallotí (2015, citado por

Jiménez y Torrens, 2018), la complejidad del sistema puede estudiarse en tres niveles, el estructural, el cognitivo, y la complejidad del desarrollo. La complejidad estructural atañe al número y relaciones de elementos dentro de una estructura lingüística, la complejidad cognitiva analiza el procesamiento de esas estructuras, la complejidad del desarrollo se centra en el orden de aparición de los patrones lingüísticos.

Nuestro estudio se enfoca en la primera categoría, y analiza la complejidad sintáctica que atañe a la estructura de la oración respecto a los elementos cualitativos (relación entre los elementos sintácticos) y cuantitativos (número de elementos). Según estos dos criterios medimos el grado de complejidad del discurso. Se espera que las estructuras simples disminuyan con la edad y que las estructuras complejas aumenten. Vygotsky (1982: 80) plantea que “el momento en que aparecen en el discurso infantil las proposiciones subordinadas constituye la más elevada fase de su desarrollo, ya que la presencia de proposiciones subordinadas demuestra que el niño se ha adueñado de las relaciones más complejas”. Para evaluar la complejidad sintáctica nos remitimos al siguiente índice de Simon (1973):

No de proposiciones _____ X 10 No de oraciones
--

4. Los resultados

4.1. Los resultados de cada infante

Como ya fue mencionado, los rasgos de la *forma* fónica se midieron a partir de la

Escala de Articulación de la BELE (Rangel *et al*, 1991) que, en 63 reactivos, denota problemas en las unidades segmentales de sonido o fonemas, en las distribuciones más frecuentes (inicio de palabra, en medio o intervocálica, y final de palabra). Esta prueba se enfoca en la articulación de los 22 fonemas del español, de las vocales, consonantes, diptongos, grupos consonánticos, articulación de palabras mono, bi y polisilábicas.

Desde una mirada cualitativa, en nuestra muestra observamos errores en las categorías siguientes e indicamos la simbología correspondiente:

- **La omisión (-):**
El niño elimina un fonema como en *pueta* / puerta (-r);
- **La adición (+):**
Agrega un fonema como en *pi/n/so* / piso (+n) ;
- **La sustitución (/):**
Cambia un fonema por otro como en */t/aro* / karo/ (/t);
- **La reducción silábica (-):**
Elimina una sílaba como en *tuga* / tortuga (-tor);
- **La elusión (-):**
Sustituye una palabra por otra para eludir un fonema;
- **La ausencia de respuesta (0/):**
Con el silencio y la falta de respuesta, evita un fonema.

Los resultados obtenidos se presentan en el siguiente cuadro.

Cuadro 6. Resultados de la Escala de Articulación del Grupo Experimental femenino y del Grupo Control masculino.

Escala de Articulación	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
Total de respuestas	63	60	58	44
Puntuación Escalar	11	8	6	0
Nivel de rendimiento	Normal (+)	Normal (+)	Inferior al promedio (-)	Extremadamente inferior al promedio (-)

Se observa que, en contraste con las niñas que obtuvieron una calificación típica, los dos niños de la muestra tienen menor puntaje en cuanto a la articulación. El Niño 1 del Grupo Control obtuvo una puntuación

escalar de 6 y un nivel de rendimiento inferior al promedio. Desde una mirada cualitativa, mostró tener dificultades en la articulación de los fonemas presentados en el cuadro siguiente.

Cuadro 7. Áreas de dificultad articulatoria del Niño 1.

Área de dificultad articulatoria	Edad de adquisición	Retraso	Tipo de error
Fonemas iniciales: /e/ (vocal)	3.0 años	3 años 10 meses	Maíz / /e/lote: (-e) Elusión de vocal inicial
/r/ (vibrante múltiple, sonoro, alveolar)	5.0 años	1 año 10 meses	Niloj / /r/elój: (/n) Sustitución de fonema inicial /r/ por el fonema /n/ nasal, sonoro, alveolar
Heterosílabas (dos consonantes juntas pero en sílabas distintas) como en /sk/ (pescado), /rt/ (tortuga)	3.6 años 5.0 años	2 años 5 meses 1 año 10 meses	Pez / pe/sk/ado: (-sk) Elusión de grupo consonántico intervocálico Totuga / To/rt/uga: (-r) Reducción silábica
Homosílabas (dos vocales dentro de una misma sílaba) como en /kr/ (cruz)	5.0 años	1 año 10 meses	Equiz / /kr/uz: (-kr) Elusión de grupo consonántico inicial

El Niño 1 muestra un retraso en el procesamiento de la vocal inicial /e/ que se adquiere a los tres años de edad (retraso de 3 años 10 meses); en el fonema vibrante múltiple inicial, sonoro, alveolar /r̄/ que se adquiere a los 5.0 años (retraso de un año 10 meses); en las heterosílabas /sk/ y /rt/ que se adquieren a los 3.6 y a los 5.0 respectivamente (retraso de 2 años 5 meses y de un año 10 meses); en la homosílaba /kr/ que se adquiere a los 5.0 años (retraso de un año 10 meses).

En 3 ocasiones, el Niño 1 eludió una palabra por otra para evitar determinado fonema o grupo consonántico. En un caso no respondió y omitió la respuesta solicita-

da. En una ocasión, sustituyó un fonema por otro para evitar el fonema vibrante múltiple inicial /r̄/.

Los patrones de dificultad del Niño 1 se centraron en los fonemas iniciales (e/lote: (-e); /r̄/ eloj: (/n); las heterosílabas o dos consonantes juntas pero en sílabas distintas (pe/sk/ado: (-sk); to/rt/uga: (-rt)); las homosílabas o dos vocales dentro de una misma sílaba (/kr/uz: (-kr)).

El Niño 2, por su parte, obtuvo una puntuación escalar de 0 y un nivel de rendimiento extremadamente inferior al promedio. Desde una mirada cualitativa, mostró tener dificultades en la articulación de los fonemas presentados a continuación.

Cuadro 8. Áreas de dificultad articulatoria del Niño 2.

Área de dificultad articulatoria	Edad de adquisición	Retraso	Tipo de error
Fonemas iniciales como las vocales: /a/ /e/ /i/	2.0 años 3.0 años 2.0 años	4 años 9 meses 3 años 9 meses 4 años 9 meses	- Bebés / /a/las: (-/a/) Elusión de una palabra por otra para eludir una vocal inicial - 0 / /e/lote: (-/e/) Ausencia de respuesta para evitar una vocal inicial - Bebé / h/i/jo: (-/i/) Elusión de una palabra por otra para eludir una vocal inicial
/tʃ/ (africado, sordo, palato-alveolar)	2.0 años	4 años 9 meses	- Biberón / /tʃ/upón: (-/tʃ/) Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /tʃ/
/t/ (oclusivo, sordo, dental)	2.0 años	4 años 9 meses	- Vaso / /t/aza: (-/t/) Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /t/
/m/ (nasal, sonoro, bilabial)	2.0 años	4 años 9 meses	- Tapa / /m/esa: (-/m/) Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /m/
/k/ (oclusivo, sordo, velar)	2.0 años	4 años 9 meses	- 0 / /k/eso: (-/k/) Ausencia de respuesta para evitar el fonema inicial /k/
/f/ (fricativo, sonoro, labiodental)	2.6 años	4 años 3 meses	- Lámpara / /f/oco: (-/f/) Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema inicial /f/

Diptongos	4.0 años	2 años 9 meses	0/ p/ei/ne: (-/ei/) Ausencia de respuesta para evitar un diptongo
Fonemas intervocálicos: /m/ (nasal, sonoro, bilabial)	2.0 años	4 años 9 meses	- Cam/p/a / Ca/m/a: (+/p/) Adición de fonema intervocálico, oclusivo, sordo, bilabial /p/
/d/ (oclusivo, sonoro, dental)	3.0 años	3 años 9 meses	- Cubos / da/d/os: (-/d/) Elusión de una palabra por otra para eludir el fonema intervocálico /d/
/r̄/ (vibrante múltiple, sonoro, alveolar)	5.0 años	1 año 9 meses	- Pe/d/ro / Pe/ r̄ /o: Adición del fonema oclusivo, sonoro, dental (+/d/) al fonema intervocálico /r̄/
Heterosílabas como /sk/ (pescado)	3.6 años	3 años 3 meses	- Pez / pe/sk/ado: (-/sk/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
/ng/ (chango)	3.0 años	3 años 9 meses	- Mono / cha/ng/o: (-/ng/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
/ls/ (bolsa)	3.6 años	3 años 3 meses	- Mochila / bo/ls/a: (-/ls/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico
Homosílabas como /kl/ (clavos)	4.0 años	2 años 9 meses	- Tornillos / /kl/avos: (-/kl/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico inicial
/fl/ (flores)	4.0 años	2 años 9 meses	- Plantas / /fl/ores: (-/fl/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico inicial
Grupos consonánticos de 3 consonantes como /mbr/ (sombrero)	5.0 años	1 año 9 meses	- Gorro / so/mbr/ero: (-/mbr/) Elusión de una palabra por otra para eludir un grupo consonántico intervocálico

El Niño 2 muestra un retraso notorio en su articulación. Por ejemplo, la edad de adquisición de las vocales /a/ e /i/ es a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses), y de la vocal /e/ es de tres años (retraso de 3 años

9 meses); la del diptongo /ei/ es de 4 años (retraso de 2 años 9 meses); los fonemas iniciales /m/, /t/, /k/, /ʃ/ deben adquirirse a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses) y el fonema /f/ a los 2.6 años de edad (retraso

de 4 años 3 meses); los fonemas intervocálicos /m/ a los 2 años (retraso de 4 años 9 meses), /d/ a los 3 años (retraso de 3 años 9 meses), /r̄/ a los 5 años (retraso de un año 9 meses); las heterosílabas /ng/ a los 3 años (retraso de 3 años 9 meses), /sk/ y /ls/ a los 3 años 6 meses (retraso de 3 años 3 meses); las homosílabas /kl/ y /fl/ a los 4 años de edad (retraso de 2 años 9 meses); el grupo consonántico /mbr/ a los 5 años (retraso de un año 9 meses), y el niño no los ha adquirido aún.

En 10 ocasiones, el Niño 2 eludió una palabra por otra para evitar determinado fonema o grupo consonántico. Tres veces no respondió y omitió la respuesta solicitada. En dos casos, adicionó un fonema suplementario.

Las dificultades del Niño 2 se centraron así en:

- Las vocales y consonantes iniciales (/a/las (**-/a/**); /e/lote (**-/e/**); h/i/jo (**-/i/**); /f/upón: (**-/f/**));
- Los fonemas intervocálicos (Ca/m/a: (**+/p/**); da/d/os: (**-/d/**); Pe/r̄/o: (**+/d/**));
- Las heterosílabas (dos consonantes juntas pero en sílabas distintas) (Pe/sk/ado: (**-/sk/**); cha/ng/o: (**-/ng/**); bo/ls/a: (**-/ls/**));
- Las homosílabas (dos vocales dentro de una misma sílaba) (/kl/avos: (**-/kl/**); /fl/ores: (**-/fl/**));
- Los grupos consonánticos de 3 consonantes como /mbr/ (so/mbr/ero: (**-/mbr/**));
- La producción de diptongos (p/ei/ne: (**-/ei/**)).

Observamos que para el Niño 2 el diptongo /ei/ representó un área de dificultad por incluir diversos componentes y relaciones, y no pudo visualizar esta unidad como “la existencia de dos vocales en una misma sílaba, una de estas vocales presenta la mayor abertura, la mayor energía articulatoria, la mayor perceptibilidad y constituye, por lo tanto, el centro o núcleo silábico; la otra o las otras vocales forman el margen silábico, prenuclear o postnuclear, según se encuentre antes o después del núcleo silábico” (Quilis, 2010: 41).

4.2. Comparación de los resultados del Grupo Experimental femenino y del Grupo Control masculino.

El cuadro siguiente presenta una síntesis de los datos en porcentajes y en puntuación escalar del Grupo Experimental y del Grupo Control, presentados más arriba.

Cuadro 9. Síntesis de los resultados académicos y de articulación del Grupo experimental femenino y del Grupo control masculino.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
Rendimiento académico	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)	Avanzado 100% (+)	Principiante 50% (-)
Bilingüismo mezclado	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)	NO 0% (+)	SÍ 50% (-)
FORMA				
Articulación				
Total de respuestas	63	60	58	44
Puntuación escalar	11	8	6	0
Nivel de desempeño	Normal (+)	Normal (+)	Inferior al promedio (-)	Extremadamente inferior al promedio (-)

Convirtiendo nuestros datos en símbolos (+: resultados óptimos *vs* -: resultados problemáticos), ofrecemos el siguiente cuadro que organiza los indicadores con mayor claridad. Los resultados muestran una

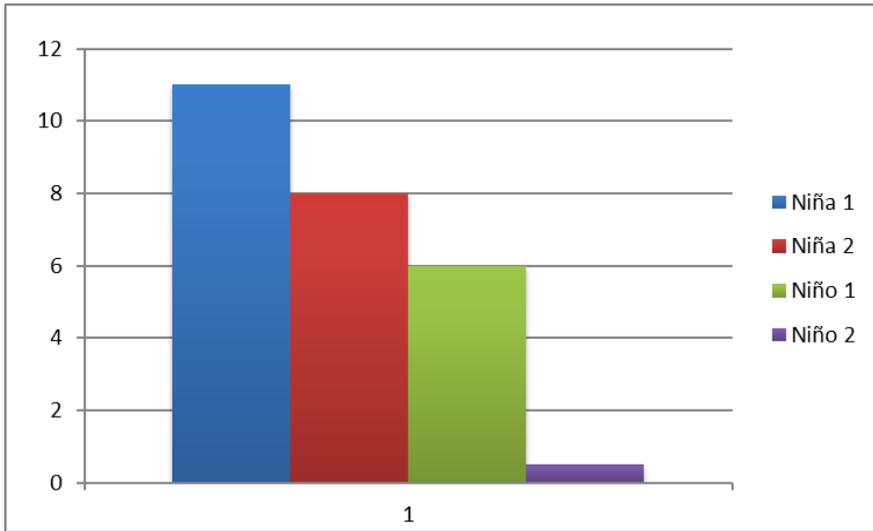
correlación entre el género con el rendimiento de *articulación* de los sujetos, indicando la superioridad de las niñas del Grupo Experimental frente a los niños del Grupo Control.

Cuadro 10. Correlación entre el género y los resultados de la Escala de Articulación.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
Rendimiento académico	+	-	+	-
Bilingüismo mezclado	+	-	+	-
FORMA				
Articulación				
Puntuación escalar	+	+	-	-
Nivel de desempeño en la articulación	Normal	Normal	Inferior al promedio	Extremadamente inferior al promedio

Finalmente, representamos la puntuación escalar de la *Escala de Articulación* en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Puntuación escalar de la *Escala de Articulación*.



Dicha gráfica denota el retraso del Grupo Control masculino frente a la competencia articulatoria lograda por el Grupo Experimental femenino. Podemos postular entonces que las niñas fueron más exitosas en las habilidades de “producción de fonemas del español en palabras aisladas en sus distribuciones más frecuentes y de

la integridad orgánica-funcional del área orofacial para la realización de movimientos finos necesarios para la producción diferencial de los fonemas” (Rangel *et al*, 1991: 208).

Respecto a la segunda escala de la BELE que se estudió, se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto a la *comprensión*:

Cuadro 11. Resultados cuantitativos de la *Escala de Comprensión*.

	CE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
Total de respuestas	37	40	32	33
Puntuación escalar	15	17	12	13
Nivel de desempeño	Superior al promedio (+)	Muy superior al promedio (+)	Normal (+)	Normal (+)

Los resultados de los cuatro niños fueron positivos en cuanto a la comprensión, sin embargo resalta las calificaciones menores de los niños de la muestra en comparación con las

niñas. A continuación, se presentan las áreas lingüísticas no consolidadas por los sujetos de nuestro estudio, resaltando mayor áreas de dificultad en la población masculina.

Cuadro 12. Áreas de dificultad de la Escala de Comprensión.

GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
P retérito irregular P articipio irregular A ntepretérito de subjuntivo A ntepospretérito S ubordinada final en pretérito de subjuntivo S ubordinada relativa de objeto directo O ración afirmativa	S ubordinada final en pretérito de subjuntivo O ración negativa R elación objeto directo-objeto indirecto	P retérito regular e irregular A ntepretérito de subjuntivo A ntepospretérito S ubjuntivo presente S ubordinada final en presente de subjuntivo S ubordinada final en pretérito de subjuntivo S ubordinada relativa de objeto directo O ración afirmativa A dverbio de lugar S uperlativo	P retérito regular e irregular P retérito de subjuntivo P ospretérito A ntepretérito de subjuntivo A ntepospretérito I mperativo negativo S ubjuntivo presente S ubordinada final en pretérito de subjuntivo S ubordinada relativa de sujeto O ración negativa O ración afirmativa P ronombre de objeto directo en femenino
Áreas de dificultad: 7	Áreas de dificultad: 3	Áreas de dificultad: 10	Áreas de dificultad: 12

En la escala de *comprensión* resalta la facilidad de la población femenina en cuanto a las habilidades de “identificar la relación adecuada entre el sentido de un enunciado y su referencia (dibujo) y de conocer los

aspectos del contenido necesario para la comprensión de las estructuras sintácticas de las siguientes categorías: marcadores de género, marcadores de número, configuraciones oracionales, verbos, pronom-

bres relativos y condicionales” (Rangel *et al*, 1991: 208). Las áreas de dificultad de los niños se sitúan esencialmente en los verbos.

Como ya fue mencionado, los niveles de sintaxis y de semántica estudiados en las pruebas anteriores fueron reforzadas por el análisis de una entrevista oral realizada a los infantes, en la cual se analizó la complejidad sintáctica que atañe a la estructura de la oración respecto a los elementos cualitativos (relación entre los elementos sintácticos) y cuantitativos (número de elementos). Según estos dos criterios se midió el grado de complejidad estructural según Pallotti (2015, citado por Jiménez y Torrens, 2018).

Recordemos que la complejidad sintáctica se mide con el siguiente índice de Simon (1973):

$$\frac{\text{No de proposiciones}}{\text{No de oraciones}} \times 10$$

Una oración puede consistir en una sola palabra, o varias palabras estructuradas en torno a un sujeto y a un predicado, y muestran independencia fónica, sintáctica y semántica. En cambio, la proposición es subordinada, es decir que depende gramaticalmente y semánticamente de la oración principal y, según su función, puede ser substantiva, relativa, circunstancial, temporal, causal, de objetivo, consecutiva, de oposición, de consecuencia, condicional, comparativa. Según Serra *et al* (2000: 425) esta habilidad tiene “un orden de aparición variable (...) entre los 27 y los 36 meses de edad”.

El siguiente cuadro denota la complejidad sintáctica de cada niño de la muestra según la fórmula de Simon (1973), y en porcentajes según el total de oraciones y proposiciones. Para evitar la variable extraña de la heterogeneidad de turnos (Niña 1: 22; Niña 2: 26; Niño 1: 18; Niño 2: 35) tomamos en cuenta 18 turnos para cada niño, ese número siendo la cantidad mínima de turnos que tuvo el Niño 1.

Cuadro 13. Resultados cuantitativos de la Complejidad sintáctica.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
Entrevista en español	<u>Proposiciones: 2</u> <u>Oraciones: 20</u>	<u>Proposiciones: 3</u> <u>Oraciones: 19</u>	<u>Proposiciones: 1</u> <u>Oraciones: 20</u>	<u>Proposiciones: 1</u> <u>Oraciones: 20</u>
Complejidad sintáctica	1	1.57	0.5	0.5
%	9% (+)	13% (+)	4% (-)	4% (-)

En el cuadro 13 observamos la escasez de estructuras complejas en los cuatro infantes, así como el retraso del grupo control masculino en cuanto a la complejidad sintáctica.

Con un esfuerzo de síntesis, integramos los resultados de las tres pruebas y presentamos los resultados de la escala de *articulación*, *comprensión* y *producción* en el siguiente cuadro:

Cuadro 14. Correlación entre el género y los resultados de la escala de articulación; de comprensión; de complejidad sintáctica.

	GE Niña 1	GE Niña 2	GC Niño 1	GC Niño 2
FORMA				
Nivel de rendimiento en la articulación	Normal	Normal	Inferior al promedio	Extremadamente inferior al promedio
Nivel de rendimiento en la comprensión	Superior al promedio	Muy superior al promedio	Normal	Normal
CONTENIDO				
Nivel de rendimiento en la complejidad sintáctica	9%	13%	4%	4%

En este cuadro se observa que la *Escala de Articulación* mostró niveles de rendimiento normal para las niñas, e inferior al promedio y extremadamente inferior al promedio para los niños.

La *Escala de Comprensión* denotó calificaciones altas para las niñas – muy superior al promedio y superior al promedio –, y un nivel normal para los niños, denotando nuevamente diferencias de *ritmo* de adquisición en los infantes.

En cuanto a la *Complejidad sintáctica* en español, se notó que el discurso de los 4 niños contiene pocas frases complejas con proposiciones subordinadas, sin embargo, se ve también la superioridad de las niñas en comparación con los resultados de los niños.

Este cuadro confirma así nuestra hipótesis de trabajo y muestra que “las niñas adquieren más rápidamente el lenguaje que los niños” (McLeod, 2009: 109), de-

notando una correlación del género con la escala de *articulación, comprensión y producción*, siendo los dos niños de la muestra los que presentaron mayor cantidad de dificultades y resaltando el Niño 2 en su nivel de retraso.

Concluimos que los datos de nuestras poblaciones femenina y masculina confirman la rapidez – o *ritmo* de adquisición –, de las niñas y, en cambio, la *ruta – o etapas de adquisición* de la progresión lingüística –, fue la misma en ambos grupos.

5. Discusión y conclusión

Nuestros datos apoyan los postulados de McLeod (2009), Shriberg (2009) y Flipsen (2015) en cuanto a la rapidez de las niñas en la adquisición de la fonología. Aunado a ello, obtenemos los mismos resultados que Ardila *et al.* (2009) que reportan esa misma ventaja de la población femenina infantil en las pruebas de comprensión del discurso y de coherencia en la expresión narrativa.

Nuestro estudio mostró en efecto que la población femenina infantil adquiere más rápidamente los rasgos de L1 que los niños, denotando una correlación del género con las escalas de *articulación*, de *comprensión* y de *complejidad sintáctica*, siendo los dos niños de la muestra los que presentaron mayor número de dificultades. Confirmamos así nuestra hipótesis de investigación de que el género implica diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil, y la hipótesis estadística de que la población femenina infantil logra mayor rasgos lingüísticos conforme a la norma de la lengua materna.

Para entender con mayor precisión los fenómenos plurales del salón de clase ha-

bría que ampliar nuestra población y centrarse en nuevas líneas de investigación al estudiar hipótesis alternas que expliquen nuestros resultados, enfocándonos en otros factores ambientales y psicológicos que puedan provocar diferentes *ritmos* de adquisición en lengua materna en una población infantil. En este trabajo vimos que la edad, el nivel académico y el bilingüismo no pueden ser considerados como hipótesis alternas dada su distribución equitativa en el grupo experimental y en el grupo control.

En cambio, como lo proponen Ardila *et al.* (2009), en futuras investigaciones podríamos enfocar nuestra mirada hacia ciertos factores ambientales como responsables de las diferencias encontradas entre la población femenina y la población masculina infantil. Desde un enfoque cultural, según McLeod (2009) podríamos centrarnos en los modelos psicolingüísticos para contrastar el *input* que reciben niñas y niños por parte de su entorno, y estudiar cómo éste determina el *output* de ambas poblaciones.

Retomando la descripción constructivista de Piaget descrita al inicio de este trabajo, podríamos plantear que este entorno lingüístico ambiental, o *input*, podría determinar el desarrollo cognitivo y, por ende, “el proceso ontogénico, gradual, complejo, y adaptativo” (López-Ornat, 2011: 2), que sustenta el comportamiento verbal en niñas y niños. Observamos así que mientras los niños se encuentran en una etapa centrada en el pensamiento intuitivo, objetivo, egocéntrico, irreversible y transductivo, las niñas podrían tener mayor madurez cognitiva al disponer de un pensamiento concreto que se deriva de una realidad tangible. Podrían utilizar un pensamiento reversible

que les permite idear diferentes perspectivas y dimensiones. Por ejemplo, idearían la sílaba como una unidad de la cadena hablada que “está constituida por un sonido o por un grupo de sonidos”, y percibirían los componentes y las relaciones incluidas, es decir que “el núcleo silábico tiene los máximos de todos los rasgos que poseen los sonidos que forman la sílaba: máximo de intensidad, de sonoridad, de perceptibilidad, de abertura, de tensión muscular. A medida que la posición de los sonidos está más alejada del núcleo, van disminuyendo estas propiedades” (Quilis, 2010: 67).

Referencias

Alexopoulou, A. (2006) “Los criterios descriptivos y etiológicos en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva”. En *Revista Porta Linguarum*. Granada: Universidad de Granada, pp. 17-35.

Alexopoulou, A. (2010) “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE”. En Civil, P. & F. Crémoux (2010) (Coord.): *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana, pp. 1-10.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E. & Inozemtseva, O. (2009) “Gender difference in cognitive development”. *Developmental Psychology*, 47(4), pp. 984-90.

Balbino, A. (2007) *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.

Barriga Villanueva, R. (1990) *Entre lo sintáctico y lo discursivo. Un análisis comparativo de habla infantil*. CDMX: El Colegio de México.

Flipsen, P. Jr. (2015) “Emergence and Prevalence of Persistent and Residual Speech

Con su reversibilidad de pensamiento, las niñas podrían desarrollar un pensamiento lógico para su toma de decisiones. Finalmente, podrían haber adquirido la habilidad de llevar a cabo operaciones, o acciones interiorizadas, y haber consolidado la conciencia fonológica.

Los datos aquí reportados son valiosos para el ámbito de la psicolingüística y la educación dado que permiten ofrecer una enseñanza personalizada y plural, y consolidar así el entendimiento y la calidad del proceso educativo.

Errors”. *Seminars in Speech and Language*, 36, pp. 217-23.

Grice, P. (1989) *Studies in the Way of Words*. Harvard: Harvard University Press.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5ª. Ed. Bogotá: McGraw-Hill.

Jiménez, M.D. & A. Torrens (2018) “Sobre el concepto de complejidad en Lingüística”. *Actas do XIII Conferência Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo 2018, 483-489.

Kent, R. (2017) “Normal Aspects of Articulation”. En Bernthal, J.E.; Bankson, N.W. & Flipsen, P. (2017) *Articulation and Phonological Disorders. Speech Sound Disorders in Children*. Pearson: Boston.

Kerlinger, F. (1975) *Investigación del comportamiento*. México: Editorial Interamericana.

López-Ornat, S. (2011) “La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011”. *Revista de investigación en Logopedia*, 1, 1-11.

McLeod, S. (2009) “Speech Sound Acquisition”. En Bernthal, J.; N. Bankson & P. Flipsen (Eds.) *Articulation and Phonological Disorders*. Nueva York: Pearson.

- Papalia, D.E.; R.D. Feldman & G. Mantorella (2012) *Desarrollo Humano*. CDMX: Mac-Graw Hill.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Piaget, J. (1997) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pallotti, G. (2015) "A simple view of linguistic complexity". *Second Language Research*, 31, 117-34.
- Pick, S. y A.L., López (2002) *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Quilis, A. (2010) *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Rangel, E., S. Romero & M. Gómez (1991) *Batería de Evaluación de la Lengua Española, Estandarizada a la CDMX*. SEP, Dirección General de Educación Especial.
- Real Academia Española (2022) *Diccionario de la lengua española*. Versión electrónica.
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Serra, M.; E. Serrat; R. Solé; A. Bel & M. Aparici (2000) *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Shriberg, L.D. (2009) "Children speech sound disorders: From post-behaviorism to the postgenomic era". En: R. Paul & P. Flipsen Jr. (Eds). *Speech Sound Disorders in Children*, pp. 1-34. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Silva-Corvalán, C. (2013) *Bilingual Language Acquisition: Spanish and English in the First Six Years*. California: University of Southern California.
- Simón, J. (1973) *La langue écrite de l'enfant*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Van Patten, B. & A. Benati (2010) *Key Terms in Second Language Acquisition*. Nueva York: Continuum.
- Vygotsky, L.S. (2000) "Sobre el plurilingüismo en la edad infantil". En *Obras escogidas*, Madrid: Visor, 341-48 (1935).

Ressorts comiques et valeurs rhétoriques des contributions verbales violentes dans le théâtre moliéresque

*Comic springs and rhetorical values of violent verbal contributions in
Molière's theater*

RÉSUMÉ: Le discours violent dans le théâtre de Molière se présente comme le résultat des conflits d'ordres variés. L'échange de violences peut être centré sur des rivalités qui opposent des protagonistes qui se disputent les mêmes objets de désir : argent, femme, pouvoir ou idées.¹ Ces mêmes conflits peuvent être aussi la conséquence d'un comportement « excentrique » comme la jalousie, l'avarice, la prétention, le libertinage, l'hypocondrie, etc., qui mènent leurs auteurs à agir d'une façon qui s'oppose aux règles et aux canons du bon sens. Dans les deux cas, les contributions violentes de tels ou tels personnages s'agencent selon un pur travail sur « les ressources du langage » ; un travail qui accorde au discours agressif littéraire des valeurs rhétoriques qui le distinguent du discours violent ordinaire. Dans le cadre d'un théâtre comique, cet arsenal langagier est naturellement mobilisé pour provoquer le rire chez le spectateur ; l'on rit des « parlures » et des caractères grossis, des inconséquences et des incohérences des personnages dépeints de manière intentionnellement exagérée. Toutefois, il existe non-équivalence fondamentale dans l'usage de la violence verbale entre les personnages forts et les

Dr Kais Amri

kais_amri@yahoo.fr

Université de Jendouba Institut

Supérieur des Langues

Appliquées et d'Informatique

de Béja, Tūnez

Recibido: 30/01/2023

Aceptado: 13/03/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

¹ On peut appliquer, le modèle actantiel au théâtre (voir Anne Ubersfeld : *Lire le théâtre I*) où la fable, sous-jacente à l'action dramatique, est construite selon la forme suivante : « *Quêteamoureuse* » menée par le « *Sujet* » à l'intention de l' « *Objet* ». Dans cette quête le « *Sujet* » est aidé par des « *Adjuvants* » et entravé par des « *Opposants* ». Le « *Destinateur* » qui ordonne cette *Quête* est la Société ou Dieu qui destine les jeunes gens à s'aimer et à se reproduire. La fonction « *Destinataire* » peut être occupée par la société aussi qui bénit le rassemblement final des alliés autour du couple amoureux. Il est donc fréquent que le discours violent prend lieu entre deux actants qui appartiennent à deux catégories opposées comme « *Sujet* » vs « *Opposant* », « *Objet* » vs « *Opposant* », « *Adjuvant* » vs « *Opposant* », etc. Parfois et pour des raisons dramatiques, l' « *Adjuvant* » peut se transformer en « *Opposant* » et vice versa pour servir un objectif fixé, *a priori*, par le dramaturge.

personnages faibles. Si les forts usent d'une impolitesse directe et s'affirment à travers la prise en charge de leur discours agressif, les faibles recourent à des stratégies discursives plus prudentes comme la « fausse politesse » et l'« hyper-politesse » pour attaquer sans risquer d'être découverts. Ces échanges agressifs servent une sorte de « catharsis comique », qui en mobilisant la violence verbale de part et d'autres, divertissent le spectateur en le poussant à rire sur le compte des personnages jugés comme excentriques. Cela se fait donc dans la bonne intention de ramener ces personnages malades au bon sens et au juste milieu.

MOTS CLÉS: impolitesse, discours violent, comique, catharsis.

ABSTRACT: The violent discourse in Molière's theater is presented as the result of conflicts of various orders. The exchange of violence can be centered on rivalries between protagonists who dispute the same objects of desire: money, women, power or ideas. These same conflicts can also be related to «eccentric» behavior such as jealousy, avarice, pretension, licentiousness, hypochondria, etc., which lead their authors to act in a way that opposes to the rules and canons of common sense. In both cases, the violent contributions are arranged according to a pure work on "the resources of language"; a work that gives aggressive literary discourse rhetorical values that distinguish it from ordinary violent discourse. In the context of comic theatre, this linguistic arsenal is naturally mobilized to push the spectator to laugh; we make fun of weird ways of speaking and acting. However, there is a fundamental non-equivalence in the use of verbal violence between weak and strong characters. While the strong use direct rudeness and assert themselves through taking charge of their aggressive speech, the weak resort to more cautious discursive strategies such as "false politeness" and "hyper-politeness" to attack without running the risk of being discovered. These aggressive exchanges serve as a kind of "comic catharsis", which by mobilizing verbal violence, entertains the spectator by pushing him to laugh at the characters judged as eccentric. This is of course done with the good intention of bringing these sick persons back to common sense.

KEYWORDS: impoliteness, violent speech, comic, catharsis.

Introduction

Dans le cadre de cet article, nous proposons d'étudier quelques situations conflictuelles extraites dans des comédies de Molière. Pour ce faire, nous soumettrons à l'analyse aussi bien des antagonismes fondés sur des conflits d'intérêts comme c'est le cas des scènes de ménage, que des conflits résultant des humeurs extravagantes tributaires des personnages excessifs.

Nous nous intéresserons aussi aux valeurs rhétoriques de ce genre de discours agressif. Ainsi, par exemple, des figures fonctionnant sur la base de « correspondances phoniques ou syntaxiques » reliées à un parler agressif détournent le langage

de ses visées purement informatives pour lui accorder des valeurs secondes. L'on agence, en ce sens, une violence verbale contre un locuteur immédiat pour faire rire et enseigner un locuteur différé (spectateur/lecteur) qu'on implique de force dans un jeu de complicité et d'alliance.

Nous questionnerons, dans un dernier lieu, la problématique de la catharsis comique, et ce en soumettant à l'analyse successivement les propos violents qu'adressent des faibles aux forts et ceux produits des forts à l'encontre des faibles. Cela nous permettra de mieux établir les

rapports entre l'usage de la violence verbale et l'émergence d'un comique « purgateur » somme toute tourné contre des figures de l'excès et de la démesure.

I. Quelques formes de discours violent dans le théâtre de Molière

Toute violence verbale émerge naturellement d'un contexte qui lui sert de prétexte pour alimenter des controverses entre des gens qui se trouvent en désaccord pour des motifs variés. En ce sens, les disputes de couple, les humeurs des personnages malades ou la concurrence pour un objet de désir représentent quelques prétextes qui maintiennent la tension et concourent à l'émergence du comique.

1. Des scènes de ménage

Le Médecin malgré lui

Au cours des scènes de ménage, un discours violent est souvent mobilisé pour régler des disputes anodines entre les membres d'un couple. Il s'agit, dans la majorité des cas, de scènes qui mettent en situation de confrontation un mari autoritaire et une épouse sournoise qui a recourt à la ruse et aux artifices de la langue pour compenser un pouvoir abusivement exercé sur elle. Ainsi les insultes échangées entre Sganarelle et Martine si elles trouvent leur origine dans la volonté de chaque personnage de prendre le dessus sur l'autre :

- Sganarelle : Non, je te dis que je n'en veux rien faire, et que c'est à moi de parler et d'être le maître.
- Martine : Et je te dis, moi, que je veux que tu vives à ma fantaisie, et que je ne

me suis pas point mariée avec toi pour souffrir tes fredaines.²

Elles sont aussi le résultat d'une réalité objective. Étant donné que les deux interlocuteurs appartiennent au même rang social (la paysannerie) ; cela leur permet librement un lexique agressif pour s'insulter ouvertement. Ce phénomène serait difficilement permis dans d'autres types de relation régies par un axe vertical³ plus important, comme dans le cas de situations conflictuelles opposant un fils/ une fille à son père ou à sa mère, une pupille à son tuteur. Un échange explicite de propos violents en situation de co-présence n'aura également pas lieu au sein d'un couple dont les deux membres n'appartiennent pas à la même catégorie sociale, comme c'est le cas de George Dandin (Bourgeois) et Angélique (Noble).

Dans *Le médecin malgré lui*, l'agressivité langagière, maintenue entre Sganarelle et Martine, prend une dimension ascendante. Elle passe des accusations aux insultes pour atteindre le stade de l'agression physique quand le mari décide, en réponse aux provocations répétitives de sa femme, de la rouer de coups.

² Molière, *Le Médecin malgré lui*, Acte I, Scène 1.

³ Jacques Moeschler et Antoine Auchlin ont ainsi défini l'axe vertical et l'axe horizontal qui régissent les relations entre des individus en situation de communication : « La relation entre les participants peut être décrite selon deux axes : celui de leur proximité– distance, dit *horizontal* (Kerbrat-Orecchioni), et celui de leur pouvoir l'un sur l'autre, axe dit *vertical*, métaphore spatiale qui décrit l'exercice du pouvoir comme un processus descendant, et met en position haute celui qui détient le pouvoir. », Jacques Moeschler et Antoine Auchlin, *Introduction à la linguistique contemporaine*, p. 197.

- Sganarelle : Ma femme, vous savez que je n'ai pas l'âme endurcie et que j'ai le bras assez bon
- Marine : je me moque de tes menaces ! (...)
- Sganarelle : Doux objets de mes vœux, je vous frotterai les oreilles.
- Marine : Ivrogne que tu es !
- Sganarelle : Je vous battraï
- Martine : Sac à vin !
- Sganarelle : Je vous rosserai
- Martine : infâme !
- Sganarelle : Je vous étrillerai.
- Martine : Traître ! insolent ! trompeur ! lâche ! coquin ! pendard ! gueux ! bêlître ! fripon ! maraud ! voleur !
- Sganarelle : Ah ! vous en voulez donc ? (Sganarelle prend un bâton et lui en donne)
- Martine : Ah ! ah ! ah ! ah !
- Sganarelle : Voilà le vrai moyen de vous apaiser.

La provocation prend dans ce cas la forme d'un défi que lance un locuteur « A » à un interlocuteur « B ». Bousfield considère les défis (challenges) comme une stratégie d'impolitesse combinée à laquelle a recourt le locuteur aussi bien pour « limiter le champ de liberté de l'interlocuteur » que pour détruire ses besoins d'être respecté et aimé. Il écrit à ce propos : « (...) 'Challenge' as a linguistic impoliteness strategy which simultaneously attacks the target's **freedom of action and desire for approval** ».⁴

⁴ Dreck Bousfield, *Impoliteness in interaction*, p. 36. Notre traduction: « Le défi est une stratégie d'impolitesse linguistique qui attaque simultanément la liberté d'action et le désir d'approbation de la cible. »

En ce sens, l'usage de Sganarelle de la violence physique contre sa femme sera a contrario expliqué comme la marque d'une victoire conversationnelle de la personne battue. Perdant la bataille verbale, le mari interpelle les coups pour prendre le dessus sur sa femme. Il faut faire remarquer, tout de même, que le discours « faussement poli » du mari et dont le sens est facilement inféré par l'interlocutrice immédiate est le véritable instigateur de la querelle. En effet, la tension monte à cause de l'implication des deux locuteurs dans ce jeu de provocation réciproque et leur participation simultanée à l'avivement du conflit. Toutefois, la gravité de la situation est compensée par le biais du présupposé: « nous sommes au théâtre »⁵ grâce auquel le spectateur infère que dans le cadre d'une comédie, ces altercations ne **sont avancées que** pour faire rire et instruire le public.

La Jalousie du Barbouillé et George Dandin

Dans *La jalousie du Barbouillé et George Dandin*, le conflit qui prend lieu entre les deux membres du couple s'établit sur la base des soupçons qu'ont les maris vis-à-vis de la conduite de leurs femmes. Il s'agit toujours d'un problème d'autorité masculine affrontée à une résistance loufoque manigancée par des femmes frivoles. Selon Gutwirth, le Barbouillé est un personnage « irascible, dominateur, persuadé de son bon droit, incapable de générosité », il (...) « préfigure » (les) « maris et pères tyranniques étalant au grand jour les prétentions de leur égoïsme naïf et

⁵ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin Lettres sup., 1996, p. 193.

totalitaire, qui les expose à toutes les avanies ».⁶ Le Barbouillé est donc le premier croquis d'une série de personnages qui ne voient pas les limites de leur rang social et décident de forcer « l'accès de l'aristocratie ».

Dans *la Jalousie du Barbouillé*, le choix que fait le mari d'insulter sa femme pendant son absence est dû à la peur qu'éprouve cet individu appartenant à la bourgeoisie d'agir de façon ouvertement violente à l'égard d'une représentante de l'aristocratie. Le système hiérarchique qui découle d'une stratification sociale en vigueur, oblige le mari berné à se confiner dans ses monologues pour insulter un délégué d'une autorité organisatrice sans assumer pleinement la responsabilité de son discours. Au cours d'un soliloque inaugural, le paysan outragé, se dédouble pour se caractériser :

George Dandin, George Dandin, vous avez fait une sottise la plus grande du monde. Ma maison m'est effroyable maintenant, et je n'y rentre point sans y trouver quelque chagrin.⁷

Il se dépeint comme un riche paysan qui avait commis l'erreur de s'allier à une noblesse qui ne le respecte pas. Le discours violent, prenant la forme de reproches auto-adressés, révèle l'incapacité de Dandin de s'attaquer directement à l'aristocratie et ses délégués. Il se rabat sur sa propre personne pour en énumérer les torts et les erreurs. Son recours au vo-

⁶ Marcel Gutwirth, *Molière ou l'invention comique. La métamorphose des thèmes, la création des types*, Paris, Lettres modernes Abbeville, impr. F. Paillart, 1966, p. 13.

⁷ Molière, *George Dandin*, Acte I, Scène 1.

catif : « *George Dandin !, George Dandin !* » reflète la profondeur de la crise vécue par un individu tiraillé par désir de s'allier à la classe dirigeante et le constat cuisant de se voir rejeté et malmené par ses représentants légitimes.

Etant donné que « la parole théâtrale, même dans le monologue, est essentiellement dialoguée. »,⁸ les contributions verbales produites par Le Barbouillé et George Dandin font part des déboires conjugaux de leurs auteurs à un destinataire extra-scénique pris pour confident. Mais, dans ce cas de figure, ce spectateur ne peut en aucun cas être regardé comme un vrai complice des individus qui s'aveuglent sur les limites de leurs rôles. Il s'agit vraisemblablement d'un observateur à qui on accorde le privilège de rire sur le compte des personnages qui s'écartent à la règle de la juste mesure. En réalité, cette technique est mobilisée pour provoquer le rire chez un destinataire second qui « se moque » de la couardise des deux bourgeois qui choisissent la médisance (une arme de faibles), pour « guerroyer » de façon burlesque contre des personnages absents.

Il faut signaler tout de même que les stratégies agressives auxquelles recourent les protagonistes dans *Le médecin malgré lui*, *La jalousie du Barbouillé* et *George Dandin* ne s'équivalent pas sur le plan pragmatique. Ainsi si les échanges conflictuels entre Martine et Sganarelle (*Le médecin malgré lui*) se déroulent dans des situations de coprésence et sont marqués par un échange ouvert d'in-

⁸ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin Sup, 1996, p. 209.

sultes et d'invectives, ils prennent la forme de séquences monologuées dans les cas du Barbouillé et George Dandin. Cela s'explique, en partie, par l'inadéquation des rôles sociaux attribués aux adversaires dans les deux cas. Si Sganarelle se permet d'insulter et même de violenter Martine, c'est parce les deux locuteurs appartiennent à la même catégorie sociale. La violence réelle qu'exerce un mari sur sa femme est permise par un système juridique, social et politique en vigueur quand les deux individus appartiennent à une même catégorie sociale, généralement basse.

On parle d'impolitesse positive, quand le locuteur s'attaque ouvertement aux besoins de la face positive de l'interlocuteur, c'est-à-dire à son désir d'être respecté, aimé et pris au sérieux.⁹Cette forme d'impolitesse est quasiment absente de *La Jalousie du Barbouillé* et de *George Dandin* alors qu'elle est massivement fréquente dans *Le Médecin malgré lui* ou *l'Ecole des femmes*. Ainsi dans *l'Ecole des Femmes*, le pouvoir que possède le tuteur sur sa pupille lui accorde le droit d'agir envers elle de façon ouvertement blessante. Des épithètes négativement chargées comme « serpent » et « carogne » sont ostensiblement utilisées par le tuteur jaloux pour s'attaquer à sa jeune interlocutrice. Le recours d'Arnolphe au monologue ne prend lieu qu'à la scène 1 de l'acte IV quand il découvre qu'il ne peut rien faire face à la flamme amoureuse destinant le couple amoureux vers le bonheur qu'il cherche dès le début. Le monologue si pathétique qu'il soit, occupe, à proprement parler, le rôle d'un ressort comique ;

⁹ Dereck Bousfield, *Impoliteness in interaction*, p. 92.

le destinataire public se démarque naturellement d'un vieux qui s'aveugle sur son âge attache. L'insulte auto-adressée place Arnolphe à sa réalité de vieux non désiré qui cherche à épouser une jeune fille qui aurait l'âge d'une fille qui ne l'aime pas. Son usage excessif de l'adjectif : « sot » pour s'auto-caractériser marque sa désillusion finale.

Dans d'autres cas, le conflit émane d'un comportement inhérent à un personnage excentrique qui agit contrairement aux recommandations d'une doxa admissible. Dans ces cas, les agissements des personnages de la démesure comme Dom Juan, Orgon, Argan Arnolphe, Alceste et Monsieur Jourdain, etc., représente une toile de fond sur laquelle se cristallisent les échanges agressifs.

2. Des conflits dus à des humeurs excessives
Le discours violent, rattaché à un caractère excentrique inhérent à un personnage principal, joue un rôle essentiel dans l'émergence et le maintien du conflit dans le théâtre de Molière. En effet, dans des comédies comme : *Les Précieuses ridicules*, *Dom Garcie de Navarre*, *Le Mariage forcé*, *Dom Juan* et *Le Misanthrope*, il s'agit toujours d'un caractère intentionnellement grossier qui fonctionne comme un catalyseur des situations conflictuelles.

Dans *Les Précieuses ridicules*, c'est le caractère notoirement affecté de deux provinciales Cathos et Magdelon qui fait progresser l'action vers des combats propices à l'émergence d'un comique de caractère. Les deux filles qualifient tout ce qui ne se conforme pas au code de la préciosité de « vulgaire », de « bourgeois »

ou d'« étrange ». Le ressenti qu'éprouvent Du Croisy et La Grange à l'égard des deux demoiselles a pour cause le caractère hautain et farfelus de ces dernières. Les deux amants rebutés leur tendent un piège afin de les ramener à la raison. Ils leur présentent Mascarille et Jodelet (des serviteurs) comme deux gentilshommes ; les deux provinciales mordent à l'hameçon. Le sarcasme et l'ironie sont utilisés en ce sens comme une sorte d'agression nécessaire pour raisonner deux jeunes folles. La pièce se termine sur des admonestations qu'adresse Grogibus à sa fille et à sa nièce ; il menace de les rouer de coups et de les enfermer dans un couvent si elles n'acceptent pas d'épouser de La Grange et Du Croisy. Dans ce cas, la menace, comme forme d'impolitesse négative, est légitimée par la situation même d'énonciation. Il s'agit d'une violence nécessaire qui sert à forcer les deux extravagantes à s'aligner sur une idéologie qui valorise la retenue et déprécie toute forme d'excès.

Dom Garcie de Navarre, s'il se présente comme un personnage éperdument amoureux de Done Elvire est surtout caractérisé à travers ses élans jaloux. Ses récurrents conflits avec son amante procèdent d'une jalousie mal maîtrisée. Les accusations qu'il ne cesse d'adresser à son amante fonctionnent à coup sûr comme des actes menaçants de la face positive de cette dernière. L'accusation discrédite la personne et fait circuler des rumeurs sur son compte. Quand Dom Garcie se rend à l'évidence que ces accusations ne reposent sur rien de solide, décide de s'excuser auprès de son amante, mais ne tarde pas de l'accuser de nouveau. Cette

alternance d'accusations, d'excuses et de renouvellement des accusations sert surtout à le présenter comme un individu souffrant d'une jalousie pathologique. Mais compte tenu du rang social qu'occupent les deux interlocuteurs (Don Garcie et Done Elvire appartiennent à la noblesse), les FTA's¹⁰ (menaces, langage violent, accusations) que produit le locuteur à l'égard de son interlocutrice prennent souvent des formes indirectes car il n'est pas permis d'offenser ouvertement une personne faisant partie de l'aristocratie.

En ce qui concerne Dom Juan, sa dispute avec Done Elvire, ses conflits avec son père, ses problèmes avec ses beaux-frères, ses débiteurs, le Commandeur et le Ciel trouvent leur origine dans le caractère excentrique d'un libertin endurci. Toutefois, il ne faut pas confondre le discours violent auquel recourt Dom Juan pour se moquer des personnages qui lui sont inférieurs comme son valet Sganarelle, le paysan Pierrot ou le mendiant avec un autre discours qui se caractérise par une violence moins directe que le libertin adresse à des personnages qui occupent le même rang social que lui comme Done Elvire ou Don Carlos. Ainsi s'il invective ouvertement Sganarelle, gifle Pierrot, humilie le mendiant, il se sert de l'ironie articulée autour l'antiphrase, la fausse politesse ou

¹⁰ Brown et Levinson, au cours de leurs recherches sur la politesse, introduisent la notion d'acte menaçant pour la face (*the face threatening acts* (FTA's)). Ils classent les FTA's selon qu'ils menacent la face personnelle du locuteur ou de l'interlocuteur. Dans les deux cas, ils subdivisent les actes en fonction des faces : positive et négative des interactants.

l'hyper-politesse pour bernier des gens plus puissants. Lucide sur l'importance du rang et de la naissance, Dom Juan le social qu'il occupe n'offense pas tout le monde de la même manière.

La franchise exagérée d'Alceste dans *Le Misanthrope* l'empêche d'entretenir des relations « normales » avec tout le monde. Sa franchise influence fortement son discours et le transforme en une suite d'accusations et de querelles. L'hypocondrie d'Argan le fait entrer dans des conflits avec tous ceux qui osent lui dire la vérité sur sa maladie imaginaire. Étrangement, il ne croit que les gens qui tirent profit de son aveuglement.

Toutefois, ces agressivités n'empruntent pas toujours les mêmes formes stylistiques. Dans des situations de confrontation spécifiques, les locuteurs mobilisent les ressources de la langue pour augmenter les menaces sur leurs interlocuteurs immédiats ou pour garantir une meilleure de leurs propos chez le destinataire public. De ce fait, des procédés comme le parallélisme sonore ou syntaxique, agissent sur les facultés réceptives du destinataire second (le public) l'incitant à savourer une sorte de poésie « du ridicule ».

II. Valeurs rhétoriques du discours agressif
La valeur rhétorique de l'énoncé agressif se réalise à travers un travail proprement dit sur le « discours » qu'utilisent les protagonistes théâtraux pour organiser leurs contributions. Le recours à un ensemble de figures macrostructurales telles que l'hyperbole, l'ironie, la parodie, la métaphore, ou encore à des figures par correspondances

phoniques et prosodiques, (les assonances, les allitérations, les groupements strophiques), si elles participent à offrir un style soigné, caractéristique essentielle du genre littéraire, ne servent pas moins des objectifs perlocutoires tels que la critique, à raillerie et ce pour se démarquer l'inconséquence et l'incohérence des personnages représentant l'excès et la démesure.

En ce sens, les procédés stylistiques cessent d'être de simples ornements esthétiques (*Lire le théâtre III*)¹¹ et Bonhomme (*Pragmatique des figures du discours*)¹²; ils sont observés comme des tropes communicationnels intentionnellement mobilisés pour augmenter les critiques sur les personnages excentriques, exhiber leur ethos agressif et pour créer des effets perlocutoires sur le public en réactivant ses facultés pathémiques d'apprendre en s'amusant.

1. Les figures par correspondance phonique et prosodique « coémergence phonétique »¹³

Le discours agressif peut jouer sur les sonorités et les cadences pour exprimer l'émotivité du locuteur, assurer une meilleure réception de la violence verbale chez les spectateurs. Les figures par « correspondances phoniques et prosodiques » jouent sur les symétries, les assonances, les allitéra-

¹¹ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III, Le dialogue de théâtre*. Paris: Belin Sup, 1996.

¹² Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours*, Paris: Honoré Champion, 2014.

¹³ Marc Bonhomme, *Pragmatiques des figures du discours*, p. 62. Selon Bonhomme, ce genre de figures fonctionne par « coémergence phonétique ».

tions, les groupements rythmiques et strophiques pour créer une sorte de « rabatement du paradigme sur le syntagme¹⁴ où le poète comique ne choisit pas ses mots selon leur simple valeur informative, mais selon un mode de sélection qui prend en compte leur rapport à l'ensemble du texte et à l'effet qu'ils créent chez le lecteur ou le spectateur.

Pour donner un cas concret des aspects poétiques du discours violent dans le théâtre de Molière, nous citons à titre d'exemple la longue tirade d'Alceste (Acte II, Scène 3). La tirade est composée de 29 vers. Elle est adressée par Alceste à Célimène. L'interjection introductive : « Ah! ne plaisantez point, il n'est pas temps de rire, (...) « Je souffre le dépit de me voir outragé. », sert à sert « contextualiser » la déception de l'atrabilaire froissé par l'infidélité de son amante. Le rythme de la réplique est assuré par la répétition des accents toniques finals contenus dans des mots comme : « m'assassinez » et « gouvernés » qui imitent des cris de douleur poussés par un individu souffrant. L'alternance des rimes féminines (rage-outrage) et masculines (cœur- vainqueur) lègue au geste de l'accusation une force accablante. Alcesteuse d'un "réquisitoire" rythmé pour en parallèle l'infidélité de Célimène souligner la souffrance qu'il éprouve. Son discours « esthétisé » sert aussi un objectif pathémique l'émotivité du locuteur immédiat réactive celle du destinataire second.

Ce genre de correspondances phoniques « fonctionnent », selon Ubersfeld, comme

¹⁴ Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Les Editions de Minuit, 2003, p. 85.

des outils pragmatiques destinés à agir sur le public. En ce sens, le discours est essentiellement performatif ; il « ne dit pas uniquement quelque chose, mais fait quelque chose »¹⁵ ; son objectif principal est d'agir aussi bien sur le spectateur que sur l'action dramatique en général. Le rythme qu'engendrent le retour des accents toniques et l'alternance des rimes féminines et masculines accorde à l'énoncé des valeurs pragmatiques qui affectent des destinataires variés.

De ce fait, « le travail sur le langage pour son propre compte » dote le FTA d'une plus large potentialité de destruction de la face de l'interlocutrice, met en avant l'émotivité du locuteur et interpelle l'émotivité du destinataire public pris pour témoin de la mise en scène du conflit.

Selon Bonhomme, le travail sur le langage est assuré également par les « figures par coémergence syntaxique ». Cette technique qui consiste à la reprise de certaines structures syntaxiques distingue définitivement le discours violent ordinaire du discours violent littéraire qui vise des objectifs foncièrement poétiques.

2. Les figures par « coémergence syntaxique »¹⁶

La reprise de certaines structures syntaxiques, comme le parallélisme, donne naissance à des procédés stylistiques fonctionnant selon un équilibre compositionnel de la forme verbale produite. La régularité syntaxique accorde à l'énoncé agressif,

¹⁵ Anne Ubersfeld, *Lire le théâtre III*, p. 122.

¹⁶ Nous empruntons cette notion à Marc Bonhomme extrait de son livre : « *Pragmatique des figures du discours* ».

produit par un locuteur A à l'intention d'un locuteur B, une expressivité importante; cette expressivité est utilisée *dans le théâtre moliéresque* pour servir des objectifs pragmatiques : influencer l'univers de croyances d'un locuteur imminent et agir sur les émotions d'un destinataire second. Selon Bonhomme : « Les saillances dues à une corrélation entre plusieurs fragments de discours dans la combinatoire des énoncés sont peut-être celles qui ont le plus grand potentiel figural, en raison de leur ampleur, de leur régularité et de leur visibilité marquée ».¹⁷

Le parallélisme est une « figure » fonctionnant selon le principe de la répétition du « même schéma morpho-syntaxique » ; il favorise la joute verbale et reflète la montée de la tension dramatique. Il est ainsi défini par Molino :

(...) c'est la reprise dans 2 ou n séquences successives d'un même schéma morpho-syntaxique, accompagné ou non de répétitions ou de différences rythmiques, phoniques ou lexico-sémantiques.¹⁸

Ce procédé stylistique déborde largement ses valeurs esthétiques pour acquérir un rôle de premier ordre. Ainsi, dans le cadre des échanges conflictuels, ce procédé provoque une « alternance stichomythique », où les contributions de deux locuteurs rivaux fonctionnent comme l'avertissement et le re-

vers de la même forme verbale violente et réalise à l'accélération de l'action et l'affirmation de *l'antagonisme*.

Dans *Le Misanthrope*, à la « réplique-commentaire » que produit Célimène : « *Mais, de tout l'univers, vous devenez jaloux.* », Alceste riposte par l'énoncé suivant: « *C'est que tout l'univers est bien reçu de vous.* »¹⁹. Le parallélisme antithétique sur lequel se fondent les propos de Célimène et d'Alceste procède à la création d'une analogie entre deux répliques prononcées et prises en charge par deux instances énonciatives différentes. Le procédé stylistique souligne une forte opposition entre deux opinions formellement symétriques. Cet échange « poétisé » est à entendre donc comme une comparaison implicite de deux manières de parler, de penser et de considérer les convenances sociales. On ne rapproche ces deux avis divergents que pour mettre en lumière les oppositions sur lesquelles ils sont fondés. Alceste reprend le même énoncé produit par Célimène en changeant légèrement sa construction syntaxique. Ainsi à la composition : « x, y, z » produite par l'interlocutrice, le misanthrope riposte par un énoncé qui prend la forme : « x, z, y ». Cette prise en charge de la réorganisation du discours est à considérer comme une forme décalée de défi. L'interlocuteur en reproduisant l'énoncé de la locutrice fait en sorte de s'attaquer à elle par ses propres mots.

Parfois le parallélisme syntaxique est étayé par un parallélisme sonore; ce qui procède à la création d'une symétrie à la fois syntaxique et phonique. Selon Jakob-

¹⁷ Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours*, pp. 63-64.

¹⁸ Jean Molino, *Sur le parallélisme morpho-syntaxique*, Langue française/Année 1981/49/pp. 77-91, p. 77.

¹⁹ Molière, *Le Misanthrope*, Acte II, Scène 1.

son le « (...) *parallélisme des rythmes s'impose plus fortement s'il est accompagné d'une similitude (ou d'un contraste) entre les images.* ».²⁰ Dans le cadre de l'exemple cité plus haut, l'équilibre syntaxique et phonique se manifeste à travers la répétition des mêmes structures syntaxiques, des mêmes formes sonores et des mêmes images mentales. L'harmonie séquentielle est assurée à travers la reprise des termes « jaloux » et « vous » qui contiennent des ressemblances sonores. Le parallélisme confère ainsi au discours conflictuel un rythme et une cadence particuliers qui sauraient augmenter sa réception chez le destinataire second. A travers « la réactivation des ressources de la langue » le spectateur est invité à regarder derrière un équilibre de façade toutes les causes d'un déséquilibre mal caché.

Le travail sur les ressources de la langue intègre aussi ce que Bonhomme appelle des figures de discours qui fonctionnent selon un rapprochement de deux référents différents comme dans le cas de l'usage d'un nom d'animal pour qualifier l'humain afin de créer un troisième référent se plaçant à l'interstice de deux univers référentiels a priori divergents.

Il faut signaler tout de même que ce travail sur le langage agressif est tourné vers des fins pratiques qui tâchent qui consistent à amuser le spectateur tout en lui enseignant les règles de la bonne conduite. Ceci s'explique par le rôle traditionnel que jouait la comédie et qui peut être résumé au fait de « corriger les mœurs par le rire ».

²⁰ Roman Jakobson, *Huit questions de poétique*, Editions du Seuil, 1977, p. 64.

III. La violence verbale et conversationnelle au service d'un comique cathartique

1. La valeur cathartique du discours violent

A travers la mise en scène des vices des personnages typés, le public est invité à se démarquer des comportements jugés, par les canons admissibles (l'idéologie de l'élite)²¹, comme déraisonnables et saugrenus. Dandrey explicite ainsi le rôle « purgateur » du comique :

La comédie corrige les hommes et les conduit paradoxalement à la beauté et à la vérité morale par le spectacle lamentable de leurs laideurs d'âme-la comédie châtie les mœurs par le rire, castigat ridendo mores.²²

De cette manière, le discours agressif produit par des personnages forts l'égard des personnages faibles, est généralement utilisé pour dévoiler « la laideur d'âmes » de quelques individus forts et extravagants. Leur agressivité leur contribue des traits distinctifs que le public est appelé à voir en eux des conduites condamnables. Les personnages de la démesure se présentent ainsi comme des « fous » qui « pèchent par hybridité » et qui dérogent aux règles déjà fixées par un système éthique et idéologique en place. Ils s'offrent par leurs manières et leur façon de parler exagérées, comme des cibles privilégiées d'un rire agencé par

²¹ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 2011, p. 101.

²² Patrick Dandrey, *Molière ou l'esthétique du ridicule*, Paris, Klincksieck, 2002, 18.

les représentants de l'honnêteté classique. Selon une optique classique favorisant la mesure et l'équilibre, toute forme d'excès est considérée comme une erreur répréhensible; on la châtie dans le cadre de la comédie par le rire.

C'est dans ce même sens que Dandrey affirme que « (...) *la tradition classique repose sur le principe d'une incrimination de l'imagination, tenue pour responsable de la perturbation du jugement et de son égarement.*²³

Cette même analyse est présentée par Foucault²⁴, qui en se penchant sur l'analyse de la logique classique, montre que les excès commis par ces personnages sont assimilables à une « folie » qui « repose » sur une volonté mauvaise, « une erreur éthique ». Toutefois, les aspects graves de cette « folie » sont atténués par la mobilisation des mécanismes comiques qui se servent des excentricités comportementales pour engendrer le rire.

Le langage violent canalise en ce sens des charges négatives et les transforme en une source d'amusement. On rit sur le compte des personnages munis de toute

sorte de travers mais qui refusent de reconnaître leur vérité de malades. Ainsi, par exemple, la violence verbale, utilisée par les domestiques à l'égard des maîtres « fous », joue un rôle doublement « évacuateur »; elle évacue symboliquement les personnages faibles des émotions destructrices qu'ils éprouvent à l'égard des personnages puissants comme elle invite le public à adopter une ligne de conduite plus retenue, et ce en affichant devant lui le sort déplorable des quelques personnages excessifs.

2. Les propos agressifs produits par les domestiques à l'égard de leurs maîtres
Le langage agressif adressé par des domestiques à leurs maîtres bourgeois est observé par un public de parterre comme une vengeance symbolique contre une autorité astreignante. Ce même langage peut aussi être considéré par « l'élite »²⁵ comme un châtiment mérité par des gens tels que Pourceaugnac, Georges Dandin, Monsieur Jourdain qui cherchent à « forcer l'accès de l'aristocratie »²⁶ et qui s'aveuglent sur les limites de leurs rôles sociaux.

De ce fait, le valet, profitant de l'absence de son maître pour lui adresser des insultes, plaira à deux sortes de public : le parterre et l'élite aristocratique. L'on rit de regarder la Flèche, profitant de l'absence d'Harpagon pour lui adresser de méchantes insultes, des coups de bâton administrés par Mascarille à Pourceaugnac ou par Scapin à Géronte. Dans tous les cas, il

²³ Patrick Dandrey, *le « cas » Argan » molière et la maladie imaginaire*, Paris, Klincksieck, 1993, p. 259.

²⁴ Dans son ouvrage, *Histoire de la folie*, Michel Foucault, en analysant la logique classique, considère les comportements qui dérogent aux règles de l'honnêteté comme une « folie » qui « repose sur une erreur éthique ». Il s'agit toutefois d'une « folie douce » qui ne menace pas sérieusement l'ordre social et éthique établi. Ainsi, des personnages comme Dom Juan, Alceste, Argan ou Orgon ne représentent pas des cas graves ; ils sont récupérés par le système en place pour en faire des outils de divertissement de toute la société.

²⁵ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 2011, p. 101.

²⁶ Jean-Paul Sartre, *ibid* p. 54.

s'agit d'une punition méritée opérée contre les représentants d'une bourgeoisie ambitieuse qui persécutée d'en haut, se rabat sur des individus d'en bas (les domestiques, les paysans, etc.) pour mieux affirmer un incertain.

La vengeance du valet de son maître, de l'épouse maltraitée d'un mari qu'elle n'aime pas (le cas d'Angélique dans *George Dandin*), pourrait être toujours comprise comme une opération de « purgation » offerte à un spectateur pluriel qui peut facilement s'identifier à cette « mutinerie » menée par des faibles contre des forts et par les gens pleins de bon sens contre des tyrans insensés.

Le comique que scrute ce genre de situations se présente une arme pour désacraliser l'autorité des maîtres puissants par leur statut et leur pouvoir, et ce en les prêtant en matière à rire. Ce genre de comique majoritairement dirigé contre la figure du « tyran », mauvais chef, mauvais mari ou mauvais père, sollicite la connivence du destinataire public pour ridiculiser des personnages tels que Gorgibus, Harpagon ou Argan. Le rire est à entendre comme une « sublimation » d'une rancune que les faibles éprouve à l'égard des forts. La moquerie est donc sollicitée pour menacer une autorité arbitraire qui s'abrite derrière son pouvoir pour faire valoir une manière de vivre et de se comporter discréditée par une doxa conventionnelle.

3. Les propos agressifs adressés des forts aux faibles

Les propos agressifs qu'adressent les forts aux faibles affichent ostensiblement l'éthos agressif des personnages forts par les rangs

les rôles qu'ils occupent contre des personnages beaucoup plus faibles qu'eux.

Bousfield affirme que l'apparition des phénomènes aggravants comme les questions déifiantes (*challenging questions*)²⁷ qui exigent des réponses obligatoires (*forcing feed-back*)²⁸ représente une forme d'agressivité explicite. En effet, exiger une réponse forcée à une question déifiante est considéré comme un élément intensificateur du conflit, étant donné que le locuteur fort bafoue la liberté de l'interlocuteur de répondre ou de ne pas répondre en le forçant à fournir une réponse qui va dans le sens des désirs du locuteur. Cette stratégie peut être assimilée à une violence verbale complexe car l'attaque, menée par le locuteur contre l'interlocuteur, est de nature cumulative. « The cumulative effect of using mutually reinforcing impoliteness strategies is to boost the impoliteness. »²⁹

Il s'agit par exemple d'une attaque portée conjointement à la face positive et à la face négative de l'interlocuteur où l'on marque la possibilité de combiner la stratégie des questions déifiantes (*challenging questions*)³⁰ à celle des mots tabous (*taboowords*)³¹. L'utilisation de « mots tabous » joue le rôle d'un intensificateur grammatical du propos agressif. Elle augmente, nécessairement, la force perlocutoire de la question déifiante. Ainsi, par exemple, dans le cadre de ce dialogue entre Harpagon et La Flèche, les deux

²⁷ Derek Bousfield, *ibid.*, p. 156.

²⁸ Derek Bousfield, *ibid.*

²⁹ Derek Bousfield, *ibid.*, p. 162.

³⁰ Derek Bousfield, *ibid.*, p. 240.

³¹ Derek Bousfield, *ibid.*, p. 110.

locuteurs recourent à plusieurs stratégies discursives pour faire valoir des positions divergentes. Harpagon inaugure cet échange conflictuel en chassant son domestique : « Hors d'ici tout à l'heure, et qu'on ne réplique pas », puis il le taxe taxant de "filou" : « maître juré filou; vrai gibier de potence. ». La combinaison de ces deux stratégies agressives : « chasser ouvertement La Flèche et l'insulter », présente le locuteur comme un personnage qui cherche à augmenter les menaces et les offenses sur un interlocuteur plus faible que lui. L'intention d'Harpagon d'humilier son domestique s'affiche à travers une stratégie violente combinée.

L'usurier adopte une attitude verbale violente pour chasser son domestique ; il ne veut plus voir devant lui : « *un traître, dont les yeux maudits assiègent toutes ses actions, dévorent ce qu'il possède, et furettent de tous côtés pour voir s'il n'y a rien à voler* » (Acte 1, scène 3). L'avare renvoie son domestique parce qu'il le soupçonne d'avoir la volonté de le voler. En ce sens, la violence verbale acquiert une valeur stratégique ; elle est déployée par Harpagon pour se débarrasser d'un interlocuteur jugé dangereux. Toutefois, les rieurs se mettent facilement de côté de la Flèche parce qu'ils rient de l'ethos hypertrophié d'un avare qui est prêt à violenter tout le monde afin de conserver son argent.

Bibliographie

Bonhomme Marc, *Pragmatique des figures du discours*, Paris: Honoré Champion, 2014.
Bousfield, Derek. *Impoliteness in interaction*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2008.

Conclusion

S'il est vrai que le discours violent dans le théâtre de Molière est utilisé comme un ressort comique qui provoque le rire, il n'en est pas moins vrai qu'il reflète un ensemble de problèmes consubstantiels à la société française du XVII^{ème} siècle. De ce fait, la violence verbale ne se présente pas uniquement comme un moyen qui aide à la réalisation d'un comique trivial; elle reflète aussi des systèmes d'alliance, d'appartenance et de catégorisation qui déterminent le rôle que doit jouer chaque individu dans la société. Dans un espace codifié et stratifié, la lutte est agencée par le biais du bon choix des mots et des répliques pour s'attaquer sans de faire prendre. Ainsi, les personnages échangent des insultes et des invectives c'est parce qu'ils se trouvent dans des situations de rivalité articulée autour de la concurrence pour acquérir quelques objets de désir. Le conflit puise aussi son origine dans des caractères inhérents à des personnages excessifs, colériques, avares ou emportés. Ces personnages contraints d'agir contrairement aux convenances fixées par la société, sont des bouffons qu'on ne monte sur scène que pour se moquer d'eux. Ils servent à rappeler aux spectateurs nobles, bourgeois ou roturiers que toute dérogation à la règle de l'honnêteté fixée par la « classe dirigeante » est sévèrement châtiée.

Brown, Penelope, et Stephen C Levinson. *Politeness-Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
Dandrey Patrick, *Molière ou l'esthétique du ridicule*, Paris, Klincksieck, 2002.

- Dandrey Patrick, *le « cas » Argan » molière et la maladie imaginaire*, Paris, Klincksieck, 1993.
- Foucault, Michel *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972.
- Gutwirth Marcel, *Molière ou l'invention comique. La métamorphose des thèmes, la création des types*, Paris, Lettres modernes Abbeville, impr. F. Paillart, 1966.
- Jakobson Roman, *Huit questions de poétique*, Paris, Editions du Seuil, 1977.
- Jakobson Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Les Editions de Minuit, 1963.
- Kleiber Georges, *Métaphore : le problème de la déviance*, Langue française 101, p. 35-56., 1994.
- Mauron Charles, *Psychocritique du genre comique*, Paris, José Corti, 1964.
- Molière : Jean Baptiste Pouquelin :
George Dandin,
L'Avare,
La Jalousie du Barbouillé,
L'Ecole des Femmes,
- Le malade imaginaire*,
Le Médecin malgré lui,
Dom Garcie de Navarre,
Les Précieuses ridicules,
Le Misanthrope,
Dom Juan
 La Pléiade Œuvres complètes, Tom 1 et Tom 2, 2010.
- Ubersfeld Anne, *Lire le théâtre I*, Paris, Belin Sup, 1996.
- Lire le théâtre III*, Paris, Belin Sup, 1996.
- Molino Jean, *Sur le parallélisme morpho-syntaxique*, Langue française/Année 1981/49/pp. 77-91, p. 77.
- Molino, J. F. Soublin et J. Tamine, «Présentation: problèmes de la métaphore», in *Langages*, n° 54/ 1979, p. 23.
- Perelman Chaim, *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1977.
- Sartre, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature*. Paris, Gallimard, 2011.

De l'usage d'injures dans les forums de sites d'information. Le cas du Senegal

The use of insults in the forums of news sites. The case of Senegal

RÉSUMÉ: L'avènement de l'internet a généré de nouvelles manières de communiquer à distance via des outils technologiques sophistiqués. Les forums de sites d'information symbolisent par excellence ce phénomène inédit dans l'évolution de l'humanité. Cependant, ces nouveaux canaux s'accompagnent d'un certain nombre d'inconvénients de plus en plus préoccupants pour bon nombre d'observateurs. Les injures proférées sur les réseaux sociaux font partie de ces désagréments. L'objectif de cet article est de répertorier, classifier et analyser les insultes apparues dans un portail d'information sénégalais nommé *Seneweb*. Les résultats ont montré que ce sont surtout des célébrités qui se font insulter en français et en wolof. Ce travail contribue à signaler une mutation langagière survenue au Sénégal par le biais des réseaux internet.

MOTS-CLÉS : injures, types d'injures, insulté, insulteur, forums, caractéristiques linguistiques

ABSTRACT: The advent of the Internet has generated new ways of communicating remotely via sophisticated technological tools. The forums of information sites are the symbol of this unprecedented phenomenon in the evolution of humanity. However, these new channels come with a number of drawbacks that are of increasing concern to many observers. The favorite insults on social networks are part of these inconveniences. The results showed that it is mostly celebrities who are insulted in French and Wolof. This work has contributed to pointing out a language mutation that has occurred in Senegal.

KEYWORDS: insult, types of insults, insulted, insulters, forums, language characteristics

El Hadji Malick Sy WONE

malickwone@gmail.com

Institut de français pour les
étudiants étrangers (IFE)

Université Cheikh Anta Diop
(Dakar, Sénégal)

ORCID: 0000-0002-9826-1596

Recibido: 29/01/2023

Aceptado: 22/06/2023

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

Introduction

Internet est apparu au Sénégal vers la fin des années 1990. Au départ, accéder à la toile mondiale relevait d'un véritable parcours du combattant. L'ordinateur et le téléphone portable n'étaient pas encore accessibles à tout le monde. Seuls quelques rares cybercafés existaient à Dakar et dans quelques grandes villes de l'intérieur du pays. Mais au fil du temps, les choses vont rapidement changer avec les avancées technologiques considérables constatées ces dernières années et la réduction du coût des supports permettant de se connecter sur internet. Ces chamboulements vont totalement métamorphoser le monde et le Sénégal ne sera pas en reste.

Aussi dans le domaine médiatique, des sites d'information vont-ils être créés et rapidement adoptés par beaucoup de Sénégalais. Incontestablement, ces outils informationnels révolutionnaires ont plusieurs côtés positifs : fin d'un certain monopole médiatique, accès rapide aux actualités du jour, possibilité de réagir à chaud par rapport aux nouvelles annoncées, création d'emplois, etc. Cependant, des inconvénients et inquiétudes subsistent. En effet, de plus en plus, certains de ces sites sont devenus des espaces de joutes de clavier où s'échangent insultes, paroles désobligeantes et obscènes à propos de tout et de n'importe quoi.

Notre méthode de travail a consisté à confectionner un corpus tiré du site *Seneweb* sur des périodes différentes. Nos recherches sur le portail ont porté sur les entrées suivantes : injures ethniques, injures politiques, injures religieuses, etc. Ensuite, notre analyse s'est orientée sur des aspects

sémantiques, linguistiques et graphiques des insultes. Les parties de ce travail sont ainsi réparties : après avoir défini la notion d'impolitesse langagière dans un premier temps, nous avons fait l'état des lieux de l'acte injurieux dans les médias et réseaux sociaux sénégalais dans un second temps. Enfin, une troisième articulation s'est penchée sur l'examen linguistique des injures relevées.

1. De l'impolitesse langagière

Les vocables renvoyant à la thématique abordée dans ce présent article sont nombreux : injures, insanités, invectives, vilénies... Il s'agit de l'expression de paroles blessantes à l'encontre d'autrui. Cette démarche peut être verbale ou écrite. Ainsi, avant d'aller plus loin, examinons ce qu'il faut comprendre par injure.

L'injure est un acte linguistique sémantiquement chargée de propos d'une certaine nature dont le dessein est d'attaquer ou de se défendre d'une attaque. Elle se construit par le biais de plusieurs formulations langagières : comparaisons dévalorisantes, détournements désobligeants, déshumanisation, etc. L'injure nous renseigne que les motifs de douleurs et de souffrances transcendent la sensibilité du moule corporel. En effet une parole vexante, un écrit offensant peuvent également faire souffrir leur destinataire. D'où l'attention que la linguistique porte sur cet acte de langage.

Ainsi, nombreux sont les spécialistes qui ont eu à travailler sur la question et à proposer des définitions qu'il serait utile de convoquer. Béatrice Fracchiolla et Laurence Rosier expliquent ainsi le concept (2019 : 241) :

Le sens usuel le plus répandu est celui d'adresser des insultes à quelqu'un.e, c'est-à-dire proférer des paroles grossières, voire de l'invectiver. Ce premier sens est du côté de la personne qui profère ces paroles, avec une intention (...). Une insulte est, en ce sens, un acte ou une parole qui vise à outrager ou qui constitue un outrage, une injure, une offense, dans le sens actif où on insulte quelqu'un.e. Le fait de se sentir insulté.e (passif), qui renvoie à la notion de déshonneur, d'indignité, relève du domaine de la réception et doit dès lors être interprété selon la position du destinataire.

S'agissant de Claudine Moise, voici sa position sur la question (2008 : 193) :

Avec l'injure, on se trouve dans une rupture des rituels conversationnels (...). Elle marque les limites de toute communication, elle est la frontière avant l'agression physique ; peut-être même l'empêche-t-elle, la contient-elle. L'injure, évidemment, viole les lois du discours comme contrat de parole, coopération, politesse, elle est violence faite à la face négative de l'autre, à son intimité donc. Elle catégorise ce dernier, le réduit à une essence dégradante, négative, en ce qu'elle est une défiguration de l'injuré. Dans un rapport de forces, dans une tension violente, l'injure permet de nier l'autre dans une prise de pouvoir affirmée. Elle permet de rejouer une identité.

Par ailleurs, Jean Derive et Marie-Jo Derive (2004 : 14) ont donné le point de vue suivant :

Nous dirons tout d'abord que pour qu'il y ait insulte (...) il faut qu'il y ait adresse directe à un allocataire, c'est-à-dire que l'énoncé

qualifié comme insulte doit se présenter soit sous forme d'apostrophe, soit avec les marques grammaticales de la deuxième personne (pronoms, formes conjuguées, impératifs). Nous ne retiendrons pas en revanche comme insultes les énoncés dépréciatifs formulés à l'égard de tiers autre que l'allocataire (C'est un cochon). En outre, pour devenir insulte, l'énoncé doit avoir pour fonction d'attribuer à l'allocataire une nature (ou simplement une propriété) identifiable comme dévalorisante.

Les auteurs cités *supra* insistent sur les conditions communicationnelles requises pour qu'une injure puisse être considérée comme telle. En fait, leur définition resserre la compréhension basique de la notion d'insulte et la technicise davantage. Au sens large du terme une injure doit, à notre avis, être considérée comme telle avec ou sans la présence de l'insulté. Rosier et Ernotte (2000 : 3) élargissent le champ définitoire en y greffant les oscillations corporelles pouvant accompagner l'injure :

Nous appelons insultes les formes typiquement linguistiques de l'injure (laquelle possède également des formes gestiques, mimiques ou d'indifférence méprisante) mettant nominalelement en cause l'individu dans son appartenance décréetée (insulte essentialiste : Pédale !) ou dans son être supposé révélé par une situation déterminée (insulte situationnelle : Feignasse !).

Autrement dit, injurier c'est débiter une incivilité tout en la faisant escorter de gestes dédaigneux et belliqueux. Les précisions ci-dessous de Lagorgette et Larrivée (2004 : 84) informent sur les traits langagiers inhérents aux énoncés injurieux :

Tout d'abord, nous considérons que les syntagmes nominaux d'insultes sont performatifs, en l'absence de tout verbe de ce type pour effectuer cet acte. Peuvent être l'acte d'insulter aussi bien les insultes lexicales usuelles que tout autre syntagme nominal, si le contexte d'occurrence est pertinent pour la réalisation de l'acte de dépréciation. Les SN axiologiques négatifs attribuent une propriété à un être ; pour réussir, cet acte doit être construit par l'allocutaire, qui évalue la valeur de vérité du SN lui ayant été appliqué

Enfin, rappelons la typologie des injures retenue par la chercheuse Laurence Rosier :

- Les insultes *ontotypes* (elles visent et s'attaquent à la nature intrinsèque de la personne injuriée)
- Les insultes *ethnotypes* (elles agressent une appartenance raciale, ethnique, tribale ou linguistique)
- Les insultes *sociotypes* (elles renvoient à la catégorisation sociale, au niveau de vie et à la corporation de l'insulté)
- Les insultes *sexotypes* (elles se moquent du genre et des choix sexuels de la personne insultée).

2. L'injure dans l'espace public sénégalais

Pendant les dernières années de la décennie 1990 existait une émission radiophonique à la RTS (Radiotélévision sénégalaise) intitulée *Nuit des slows*. Elle démarrait à minuit les dimanches et était animée par un certain Abdoul Aziz Samb. Les thématiques de l'émission tournaient autour des préoccupations de l'époque. Dès le début, le talent de l'animateur et les sujets évoqués accrochèrent beaucoup de Sénégalais mal-

gré l'heure tardive de démarrage de l'émission interactive où les auditeurs pouvaient intervenir en direct. C'est ainsi qu'un insulteur se permettait d'injurier toutes les semaines le président de la République Abdou Diouf, qui était à l'époque à l'échelle la plus basse de sa popularité.

Cependant, c'est à l'entame des années 2000 - suite à la première alternance politique intervenue au Sénégal - que le phénomène a commencé à prendre de l'ampleur avec la création du quotidien *Il est midi*. Les connaisseurs du milieu médiatique dakarois disent que ce journal insulteur avait été financé et soutenu par un cacique du pouvoir d'alors pour régler des comptes politiques. Au niveau des stations radios (Walf Fm, Sud Fm) s'imposaient les émissions « *Wax sa xalaat* » (« *Dire ce qu'on pense* » / « *Donner son point de vue* » en wolof) où quelquefois des intervenants indéli-cats par effraction distillaient des insanités avant d'être aussitôt stoppés par une coupure. Toutefois, le summum fut atteint avec l'avènement des portails d'information et leurs espaces forums devenus très vite des agoras d'injures et de grossièretés. Mais au-delà de ces plates-formes virtuelles, le plus frappant est qu'au Sénégal l'atmosphère de ces dernières années a été fortement émaillée d'insultes relayées par les médias.

En 2017, l'affaire Penda Ba avait défrayé la chronique suite aux paroles malveillantes qu'avait proférées cette partisane de l'actuel chef de l'Etat du Sénégal (Macky Sall) à l'encontre des Wolofs. Cet épisode inédit avait ému tout le pays. Tel fut le cas de la chanteuse Amy Collé Dieng, suite à des propos froissants adressés à Macky Sall dans les réseaux sociaux. Nous pouvons

sur le même registre citer les jeunes Bara Fall et Oulÿe Mané respectivement arrêtés pour « *apologie au crime* » et « *caricature obscène* » du président de la république. En 2022, deux religieux musulmans connus et un député à l'Assemblée nationale s'étaient illustrés par leurs dérives verbales. Les propos du premier religieux avaient même eu un écho international, l'extrait suivant tiré de l'hebdomadaire parisien *Jeune Afrique* en témoigne :

Le 24 février, l'imam Serigne Lamine Sall était invité sur le plateau de la chaîne de télévision locale Walf TV où il a notamment affirmé que les catholiques étaient « condamnés de la même manière » que les francs-maçons et les juifs dans l'islam. Selon lui, il n'existe que deux religions, « l'islam et les mécréants ». Les propos de l'imam sont « inadmissibles et ne peuvent être justifiés que par le mépris, l'indécence et l'ignorance », a estimé le 1er mars lors d'un point de presse à l'archidiocèse de Dakar Philippe Abraham Birane Tine, le président du Conseil national du Laïcat, qui rassemble les associations et mouvements catholiques du pays. Ces propos ont déclenché une vive polémique au Sénégal, (...) avec une population musulmane à près de 95%. Parmi les réactions, Mame Mactar Guèye, vice-président de Jamra, une ONG islamique, a estimé sur une radio que « l'imam Serigne Lamine Sall aurait pu se passer de ces propos malheureux à l'égard de la communauté chrétienne. »

Le second religieux sur la sellette se nomme Chérif Ibrahima Aïdara. Son tort est d'avoir traité les Wolofs de « *voleurs* » et de « *menteurs* ». Chose que fera le parlementaire Samba Dang du parti Pastef (opposi-

tion) qui s'en prendra aux Peuls qui selon lui seraient des « *voleurs* ». Tous les deux finiront par présenter leurs excuses aux deux groupes ethniques insultés. Ces quelques faits donnent une idée sur l'ambiance générale qui règne au Sénégal depuis deux décennies dans les médias et réseaux sociaux.

3. Cibles et nature des injures

Les motifs d'insultes répétés dans notre corpus sont en gros de trois ordres : les injures à caractère politique, les insultes liées à des croyances religieuses et enfin les insanités portant sur l'ethnie ou la race.

3.1 Injures à caractère politique

Les Sénégalais sont de grands passionnés de la chose politique. C'est qu'ils ont eu la chance - depuis l'indépendance de leur pays - de vivre dans des systèmes de gouvernance plus ou moins démocratiques à l'intérieur desquels leur liberté n'a pratiquement jamais été bridée. Cette aubaine de la Providence - dans une partie du monde où cela demeure encore rare - a fait que les Sénégalais ont toujours dit haut et fort ce qu'ils pensent de leaders étatiques.

Sous Léopold Sédar Senghor, le premier président du Sénégal indépendant, existait déjà le multipartisme (contrôlé et restreint certes mais existant quand même) à une époque où cela était impensable dans beaucoup de pays du monde. En 1980, à son départ du pouvoir, son successeur Abdou Diouf va davantage élargir les acquis démocratiques en levant toutes les contraintes liées à la création de partis politiques. Il dira en wolof cette phrase devenue mémorable pour symboliser

l'ouverture : « *La mosquée est ouverte, devient muezzin qui veut* ».

En mars 2000, le pays connut sa première alternance démocratique. Le président sortant (Abou Diouf) fut battu au second tour par son éternel rival Abdoulaye Wade. Ce tournant historique fera naître dans la conscience collective sénégalaise l'idée selon laquelle le peuple est désormais capable d'élire qui il veut lors d'une élection présidentielle. Cela se confirmera douze ans après avec la chute d'Abdoulaye Wade démocratiquement défait par son ancien lieutenant Macky Sall.

Est-ce que c'est cette trajectoire historique du pays qui fait que certains Sénégalais ont l'insulte facile quand ils évoquent les actualités de leur pays ou parlent du personnel politique national ? La question mérite d'être posée, même si l'on sait que les acteurs de la vie publique sont injuriés sur tous les continents et à toutes les époques. En tout état de cause, d'après les observations que nous avons effectuées, la classe politique locale est la première cible des insulteurs des forums de sites d'information. Les extraits suivants en sont une illustration (nous n'avons pas jugé nécessaire de corriger les fautes trouvées dans les fragments sélectionnés et encore moins modifier la nature des graphies). Commençons par examiner quelques noms d'oiseaux décernés à Abdoulaye Wade :

- (1) *wade le vilain dégage le président le plus vilain de l'histoire du senegal*
Seneweb.com, 8 novembre 2011,
à 13:11:24 | Lu 29984 Fois | 140
Commentaires
- (2) *Cet homme n'a aucune dignité, aucun honneur et il ne respecte pas les sénégalais*

(3) *Wade: SATAN*

(4) *Vraiment ce criminel de Ablaye Wade nous pompe l'air. Il doit fermer sa gueule pour de bon*

(5) *cest du nimporte quoi toujours aussi rancunier*
Seneweb.com, 14 février 2019 à
09:02:28 | Lu 10588 Fois | 122 Com-
mentaires

Les insultes proférées à l'encontre d'Abdoulaye Wade s'attaquent d'abord à ses caractéristiques physiques : *vilain / le plus vilain président de l'histoire du Sénégal*. Ayant pris de l'âge, son apparence corporelle n'est plus un atout pour le vieux politicien sénégalais à la calvitie célèbre. Par ailleurs, des qualificatifs peu flatteurs lui sont décernés : *Satan, criminel, rancunier*. Du temps de son magistère, beaucoup de Sénégalais critiquaient Wade en faisant allusion au diable. Peut-être que cela est dû au fait que lui-même avait évoqué son appartenance ancienne à la franc-maçonnerie. Dans un pays musulman et africain comme le Sénégal, franc-maçonnerie rime très souvent avec diablerie.

L'allusion à son *manque de dignité, d'honneur* d'une part et de *respect* d'autre part pour les Sénégalais renvoie au dernier épisode de sa présidence durant lequel il s'est efforcé en vain d'avoir un troisième mandat. De plus, son désir ardent de voir son fils Karim Wade devenir président de la république le pousse souvent à faire des sorties dans les médias. Chose que ses adversaires n'apprécient guère. D'où les expressions blessantes comme : *pomper l'air ; fermer sa gueule*.

Concernant Macky Sall (l'actuel chef de l'Etat), les insultes et autres propos haineux le visant ne manquent pas non plus. En voici un échantillon :

- (6) *Vas te faire enculer*
 (7) *At num7 Pck Macky est un salaud*
 (8) *Té traiter de porc serait une insulte au porc!*
 (9) *Un IDIOT solutionne toujours ces problèmes par la violence et les menaces*
 Seneweb.com, 27 octobre 2018 à 01:10:23 | Lu 4486 Fois | 99 Commentaires

Ces nasardes sont une réaction de la part d'internautes qui s'offusquent de ce qu'ils croient être une menace présidentielle à leur endroit. En effet ce dernier, offusqué par les dérapages des sites d'information, avait réagi en ces termes : « *Ceux qui investissent les réseaux sociaux pour insulter seront traqués* ».

Macky Sall est certainement le président de la République qui aura été le plus insulté par ses compatriotes. En effet, les rubriques injurieuses portant sur lui vont de son physique aux insultes de mère (surtout en wolof) en passant par des gros mots à traits sexuels ou moraux. Ses insulteurs pensent qu'il n'est pas intelligent (*Idiot*) et qu'il est habité par une certaine bassesse morale (*Salaud*). Du point de vue linguistique, notons la construction de l'insulte (8) qui repose à la fois sur l'animalisation de l'insulté et sa comparaison désavantageuse avec le *porc*. Cet excès de violence verbale témoigne des tensions et rivalités haineuses entre le pouvoir et une frange de l'opposition. En effet, ne soyons pas dupes, bon nombre des intervenants dans les forums sont politisés et ont des opinions partisans sur la marche du pays.

Ce disant, il n'y a pas que les tenants du pouvoir qui sont vilipendés, les opposants sont également outragés. Idrissa Seck, Ousmane Sonko de même que tous les

entrepreneurs politiques majeurs, en prennent aussi pour leur grade. Cela va de soi :

- (10) *Sonko n'a pas encore les couilles établis. (...) Il a pas encore les couilles assez solides.*
 Seneweb.com, 24 janvier 2023 à 12:01:49 | Lu 1069 Fois | 18 Commentaires
 (11) *IDY EST L UN DES PLUS GRAND DETOURNEURS DES DENIERS PUBLICS COMME SON PERE SPIRITUEL WADE, CEUX QUI LE DEFENDENT NE SONT des griots malpropres comme lui et c est normal*
 Seneweb.com, 28 décembre 2014 à 14:12:02 | Lu 28631 Fois | 42 Commentaires

« *Couilles* » et « *détourneur* » sont les deux mots-clés sur lesquels reposent des injures adressées à deux opposants politiques. Le vocable « *couilles* » se caractérise ici par sa grossièreté et sa canaillerie. L'insulte vise à indiquer les limites et insuffisances d'un adversaire politique. La notice (11) met à l'index un ancien Premier ministre (Idrissa Seck) qualifié de « *détourneur de deniers publics* ». Notons aussi la référence faite à sa caste d'origine (*griot*), dans le dessein malsain de bien remuer le couteau dans la plaie.

3.2 Injures à caractère religieux

La religion occupe une place prépondérante dans la vie des Sénégalais. Pays islamisé depuis plusieurs siècles, il est constitué majoritairement de musulmans. La religion chrétienne est arrivée au Sénégal dans les valises de la colonisation française. L'islam sénégalais est composé de quatre

grandes confréries (*tarikha*) : la *Khadriya* (née en Irak), la *Tidianiya* (née au Maghreb) et deux autres voies d'émanation locale (la *Mouridiya* et les *Layènes*). Une certaine rivalité règne entre quelques adeptes des confréries *tidiane* et *mouride*. Aussi, de temps en temps au gré des événements nationaux, des antagonismes bourbeux refont surface sur la toile :

(12) *Le tidjanisme sénégalais est agressif, (...) Sales tidjanes !*

Seneweb.com, 11 janvier 2012 à 22:01:16 | Lu 58272 Fois | 184 Commentaires

(13) *MERDE A TOUTES CES TARIKHAS DE MERDE, TRUMP A RAISON, DES PAYS DE MERDE PERIOD*

Seneweb.com, 12 janvier 2018 à 10:01:07 | Lu 15409 Fois | 45 Commentaires

Le terme « *sale* » est un introducteur d'insulte fort efficace, car permettant d'injurier tout en faisant court : « *sale temps* », « *sale journée* », « *sale type* », « *sale boulot* », etc. Dans l'exemple (12), c'est le même procédé qui est repris pour exprimer une antipathie : « *Sales tidjanes !* ». Notons la présence du point d'exclamation qui vient en appoint à l'insulte. Le mot « *merde* » de la séquence (13) dénote du ras-le-bol de l'insulteur qui met toutes les confréries dans le même sac.

Par ailleurs, lors de l'affaire des élèves musulmanes voilées dans une école catholique de Dakar, les forums de sites d'information s'étaient fait l'écho d'échanges empestés entre musulmans et chrétiens sénégalais :

(14) *VOUS LES CATHOLIQUE FAITE ATTENTION SINON ON VA VOUS FOURRE DORR DU PAYS*

(15) *ce cardinal est un integriste*

Seneweb.com, 29 novembre, 2011 à 14:11:36 | Lu 37134 Fois | 198 Commentaires

3.3 Injures à caractère ethnique

Un peu plus d'une vingtaine d'ethnies coexistent au Sénégal. Toutefois, la langue wolof est la plus répandue et serait parlée par plus de 80 % de la population. Cependant, les langues pulaar, sérère, diola et bambara sont également des réalités linguistiques dynamiques dans le pays. Toutefois pour des raisons diverses, il arrive que des frictions interethniques surgissent et soient amplifiées négativement dans les réseaux sociaux et forums de sites web. Les deux extraits suivants en sont un exemple, car s'en prenant violemment aux Peuls :

(16) *Suicide toi batard mbidou*

Seneweb.com, 31 mars, 2022 à 06:03:13 | Lu 21868 Fois | 205 Commentaires

(17) *Ce qui est sûr et indéniable est que : Les peulhs sont des traîtres nés... Surveillez toujours vos arrières quand tu collabores avec un peulh*

Seneweb.com, 28 novembre, 2022 à 11:11:44 | Lu 3372 Fois | 34 Commentaires

« *Mbidou* » est une appellation péjorative adressée par certains aux Peuls. Ici, l'insulte est surchargée par l'assignation du substantif « *bâtard* » pour marquer fortement l'aversion et la répulsion de l'émetteur de l'insanité.

Cependant, les insultes ethniques - pour reprendre le terme de Laurence Rosier - ne visent pas uniquement les ethnies nationales. En effet, le 12 janvier 2022, un jeune sénégalais avait été tué à Atlanta aux Etats-Unis par des agresseurs qui voulaient lui voler sa montre. Cette information fut mise en ligne le lendemain par *Seneweb* avec des indications complémentaires. Une telle nouvelle ne peut que susciter émotion et rejet vis-à-vis du pays où le meurtre a eu lieu. Et d'après l'article mis en ligne, les meurtriers seraient des Afro-américains :

(18)*encore des noirs Américains de merde comme d'habitude. Des gens foncièrement méchants, violents et mauvais, pires que les blancs*

(19)*C'est un pays de merde votre USA même des vacances j'en veux pas...*

Seneweb.com, 13 janvier 2022 à 12:01:41 | Lu 30199 Fois | 99 Commentaires

L'expression « *pays de merde votre USA* » est, à notre avis, une réponse consciente à l'insulte de l'ex-président américain Donald Trump, qui aurait traité les pays africains de « *pays de merde* ». Dans le même sillage, une vidéo intitulée « *Le calvaire des Africaines noires dans le monde arabe* » - diffusée le 20 juin 2018 par *Seneweb* - relate la situation déplorable de domestiques africaines travaillant au Liban. Les révélations contenues dans l'entretien choqueront et indigneront l'opinion sénégalaise, d'autant plus qu'une forte communauté libanaise vit au Sénégal depuis très longtemps. C'est ainsi que des injures ont été énoncées :

(20)*LES ARABES SONT VICIEUX, PERVERS ET OBSEDES SEXUELEMENT,*

ils ne peuvent pas se retenir devant une femme non voilée, ils commencent à avoir des pulsions dès qu'ils voient une femme légèrement dénudée (ex : le sein nu...). Il faut toujours les surveiller comme de l'huile sur le feu.

Seneweb.com, 20 juin 2018 à 21:06:00 | Lu 13205 Fois | 78 Commentaires

En fait, ces « représailles verbales » reprennent quelques-unes des tares communément attribuées aux Arabes : obsession sexuelle, perversion, violence, ... Notons au passage la mise en lettres capitales des premiers termes du paragraphe insulteur. Cette mise en relief vise à renforcer graphiquement l'invective.

Enfin, les insultes qui referment ce volet découlent de deux faits divers. Le premier relate la mésaventure d'un touriste français qui s'est fait voler son argent à l'aéroport par un taximan dakarais. Le second narre l'histoire d'un Congolais vivant dans un village sénégalais où on l'appelait « *gnack* ». Pour se venger de cela, il jettera ses propres excréments dans le puits du village. D'où les cris d'orfraie de quelques internautes :

(21)*bien fait pour ce sale français ! medaille pour le taximan !*

(22)*Rapartriez ce Gnack chez lui! Ils sont vraiment sauvage et tordu d'esprit c'est la premiere fois que j'entends ce genre d'histoire monstrueuse*

Seneweb.com, 14 décembre 2012 à 09:12:11 | Lu 19789 Fois | 35 Commentaires

Depuis quelques années souffle en Afrique noire francophone un vent anti-français, surtout chez les jeunes. Aussi, toute occa-

sion est bonne pour exprimer sa francophobie, d'où l'injure « *sale français !* ». « *Gnack* » est un mot générique de la langue wolof qui désigne tout subsaharien qui n'est pas sénégalais. Cette appellation émane d'un vieux complexe de supériorité que certains Sénégalais ont vis-à-vis des autres africains. Ceci parce que durant toute la période coloniale française, Saint-Louis et Dakar furent tour à tour les capitales de l'Afrique occidentale française (AOF). Donc, les centres africains de la modernité et du progrès. Toutefois de plus en plus, beaucoup de Sénégalais évitent d'utiliser ce mot.

4. Caractéristiques linguistiques des insultes

4.1 Injures en alternance codique :

Le Sénégal est un pays multilingue. Le français est la langue officielle et l'idiome d'enseignement du cycle primaire à l'université. Les langues locales n'ont pas encore intégré le système scolaire et universitaire. Toutefois, le français n'est pas la langue de la rue et des échanges sociaux. Pis, il perd progressivement du terrain au profit du wolof. Par ailleurs, nombre de Sénégalais sont au minimum bilingue. Ce qui transparaît dans leurs discours quotidiens sous forme d'alternance codique. Selon Hamers et Blanc (1983 : 445), l'alternance codique pourrait être comprise comme étant :

Une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale.

Les injures recensées dans notre corpus contiennent de multiples exemples d'usage

de codes switching et de codes mixing. Généralement, c'est le wolof qui est associé au français. Toutefois, des insultes façonnées en pulaar et en anglais existent. Nous en avons sélectionné quelques-unes :

(23) *Domou xaram bi. le petit Poussin (...) tu peux faire me malin dans tout les sens mais la perpétuité t'attend dès Mars 2024.*

Seneweb.com, 02 janvier, 2023 à 15:01:08 | Lu 646 Fois | 4 Commentaires

(24) *Khana sa baay mo lén ko jangal, wola peulhs yi danio doon kateu sa yaay?*

Seneweb.com, 28 novembre, 2022 à 11:11:44 | Lu 3372 Fois | 34 Commentaires

(25) *ala boni macky*

Seneweb.com, 27 octobre 2018 à 01:10:23 | Lu 4486 Fois | 99 Commentaires

(26) *SATHI, AGRESSEUR, BANDIT, THILAGA, LOU BONNE LOUNEK FI THI SENEGAL 95% THI NIOUKAYE DEFF AYE MOURRID LANIOU*

Seneweb.com, 11 janvier 2012 à 22:01:16 | Lu 58272 Fois | 184 Commentaires

L'énoncé (23) est une construction hybride faite à partir du wolof et du français. Le terme « *domou xaram bi* » signifie « *le bâtard* ». Le vocable « *xaram* » (signifiant *ce qui est prohibé*) est un emprunt à la langue l'arabe. La bribe suivante (24) est entièrement écrite en wolof. Elle est une réponse vulgaire servie à quelqu'un qui s'en était pris aux Peuls : « *C'est ton père qui leur a appris cela, ou c'est ta mère qui se faisait baiser par les Peuls ?* » Notons que le répertoire des insultes sénégalaises

est très libidineux. En effet, tout tourne autour de l'acte sexuel, du sexe du père et surtout de la mère de l'insulté.

Le fragment (25) est effectué en pulaar. On pourrait le traduire ainsi : « *Que Dieu maudisse Macky* ». Ici, le président sénégalais est insulté dans sa langue maternelle, peut-être dans le but de le narguer davantage. La citation (26) n'a en son sein que trois mots français : *agresseur, bandit* et *95 %*. Tout le reste de la phrase est constitué de mots wolofs. Il s'agit d'une attaque acerbe envers les mourides : « *Voleurs, agresseurs, bandits. Tout ce qui est mauvais au Sénégal, 95 % des gens qui le font sont des mourides* ».

4.2 Quelques particularités ortho-discursives

Du point de vue discursif, c'est le style oral des injures qui constitue l'aspect prééminent à relever. Elles sont en fait des reprises d'insultes courantes des langues française et wolof. De même, la construction linguistique des injures repose sur une quête perpétuelle de deshumanisation de la personne injuriée, qui peut être comparée à un animal (chien, porc, âne) ou attaquée en rabaisant sa dignité d'être humain (bâtard, connard, bounty, etc.) :

(27) *ce bounty marié avec une blanche qui crache sur la france alors qu'il ne serait rien sans la France belle image de l'ingratitude africaine*
Seneweb.com, 02 janvier, 2023 à 12:01:22 | Lu 1730 Fois | 34 Commentaires

De même, les compositions discursives axées sur la sexualité et l'appareil génital féminin font foison (pute ou *thiaga* en wolof, baise ta mère, gros cul, enculé, pétasse...).

Signalons l'existence d'injures renvoyant à la sorcellerie, à l'instar du vocable « *deum* » (sorcier, anthropophage) qui est utilisé de temps en temps ; et quelques injures scatologiques (*enfoiré*, par exemple).

S'agissant de la contenance graphique, le recours à la mise en gras, l'emploi de la majuscule tout au long d'un énoncé et la répétition d'une lettre ou d'un signe de ponctuation (point d'exclamation, point d'interrogation...) sont les caractéristiques graphiques majeures constatées dans l'énonciation de certaines injures. Ces saillies orthographiques témoignent du besoin d'insistance de l'insulteur et son désir d'être visible afin d'être lu. Ce sont aussi des marqueurs d'état de colère, de mécontentement et de haine :

(28) *HOOOOO POLITICHIEEN FOUTTEZ NS LA PAIX*

Seneweb.com, 24 janvier 2012 à 11:01:16 | Lu 42864 Fois | 148 Commentaires

(29) *Tchimm !!!*

Seneweb.com, 27 octobre 2018 à 01:10:23 | Lu 4486 Fois | 99 Commentaires

Conclusion

L'impolitesse verbale est consubstantielle à la nature humaine. Elle est le reflet d'une mauvaise humeur et d'un trait de caractère singulier. Les essors médiatiques et technologiques de notre époque ont favorisé de nouveaux canaux d'énonciation d'injures. Celles-ci ciblent généralement les détenteurs du pouvoir politique et des célébrités de toutes les sphères d'activités. Les préjugés ethniques, religieux et surtout

l'adversité politique sont les principaux mobiles des insultes. Au Sénégal, les traits linguistiques des injures sur les portails d'information sont la proximité des énonciations d'avec le style oral et l'usage d'insultes en alternance codique. Des écarts ortho-grammaticaux et quelques singularités graphiques transparaissent dans les énoncés injurieux répertoriés. Pour finir, nous dirons que les forums des sites

d'information sont devenus des carrefours d'échanges injurieux, des espaces de médisance et de diffamation, un théâtre de violences numériques pouvant porter atteinte au respect mutuel que les humains se doivent d'avoir entre eux. Leur impact négatif sur la jeunesse et les générations futures risque d'être désastreux si des mesures idoines basées sur la régulation ne sont pas prises le plus rapidement possible.

Références bibliographiques

Derive, Jean et Marie-Jo Derive. « *Processus de création et valeur d'emploi des insultes en français populaire de Côte d'Ivoire* », in : Langue française, 2004, n° 144, pp 13-34.

Ernotte, P et Rosier. L. Le lexique clandestin, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll., « Français et société ».

Fracchiolla, Béatrice et Rosier Laurence. « *Insulte* », in ENS Editions, 2023, pp 241-248.

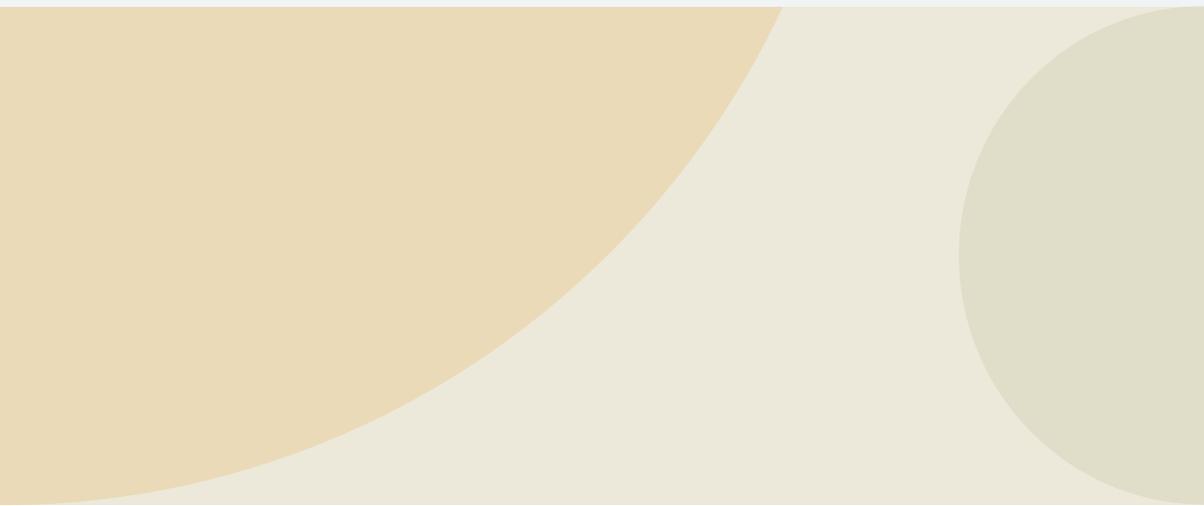
Hamers, J.F et Blanc, M. Bilinguisme et bilinguisme. Bruxelles : Mardaga, 1983.

Lagorgette, Dominique et Larrivée, Pierre. « Présentation », in : Langue française, 2004, n° 144, « Les Insultes : approches sémantiques et pragmatiques », pp 3-12.

Moise, Claudine. « Formes et valeurs de l'insulte dans le processus de construction identitaire », in La violence verbale, 2008, pp 175-196.

<https://www.jeuneafrique.com> « *Sénégal : un imam accuse les catholiques d'être des «mécréants» et déclenche la colère de l'Eglise* », mis à jour le 3 mars 2022 à 10:33.

RESEÑAS



Reseña del volumen *Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen.*

RESUMEN: El presente texto reseña el volumen "Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen", presentado por un grupo de autores perteneciente al grupo de investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI) de la Universidad Autónoma de Querétaro. En el libro se presentan algunas técnicas y reglas básicas de la escritura académica que pueden contribuir en la construcción y comprensión de textos académicos; específicamente, este primer volumen se dedica al resumen.

PALABRAS CLAVE: Escritura académica, Reglas, Resumen, Construcción, Comprensión.

ABSTRACT: This text reviews the volume "Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen", presented by a group of authors from the Autonomous University of Querétaro. The book presents some basic techniques and rules of academic writing that can contribute to the construction and understanding of academic texts, specifically the summary.

KEYWORDS: Academic writing, Rules, Summary, Construction, Comprehension.

Danilo Orlando Vargas Nardiz

dvargas31@alumnos.uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro,

México

ORCID: 0000-0003-2024-6537

Recibido: 23/09/2022

Aceptado: 03/12/2022

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 22

JULIO-DICIEMBRE 2023

ISSN 2007-7319

El presente volumen “Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen” nos llega de la mano de un grupo de autores¹ pertenecientes al Grupo de Investigación en Análisis del Discurso Oral y Escrito (GIADI), de la Universidad Autónoma de Querétaro. El GIADI es un grupo conformado por investigadores en formación y consolidados que se dedican a los estudios del discurso oral y escrito desde diferentes enfoques y aproximaciones metodológicas. Su objetivo principal es conocer la lengua en funcionamiento a nivel suprasegmental y textual escrito. Su enfoque vincula estudios lingüísticos en contextos de uso, es decir, con fenómenos sociales más amplios como la procedencia, el contexto sociocultural, las prácticas y las relaciones de poder, la(s) violencia(s), la discriminación, la desaparición forzada, entre muchos otros temas.

El libro “Desarrollo de Habilidades para la Lectura y la Escritura en la Universidad. Volumen I: El Resumen” es un esfuerzo por presentar algunas técnicas y reglas básicas de la escritura académica a estudiantes de todos los niveles académicos para que puedan lidiar con los retos de la construcción y comprensión de diversos tipos de textos académicos, en este caso particular, el resumen. Además, este texto puede servir a los docentes como guía y material de consulta al abordar estos temas en el salón de clases.

¹ Daniela Isabel Rivera Morelos, Eva Patricia Velásquez Upegui, Yonathan Alexander Escobar Arboleada, Jennifer Tovar Gonzáles, y Lucero Itzel Esquivel Moreno.

“La lectura y la escritura de textos dentro del ámbito académico son tareas permanentes para los estudiantes en su etapa de formación profesional” (Rivera Morelos et al., 2020); sin embargo, a decir de los autores, existe una falta de adiestramiento en dichas actividades, lo cual se convierte en un obstáculo que limita a los estudiantes en el alcance de sus metas profesionales. El volumen en cuestión surge justamente de la necesidad de atender y tratar de dar solución a estos problemas. Para los estudiantes este texto representa “una herramienta que contribuye a la comprensión de la dinámica de acceso y producción de textos como parte de su desempeño académico en la universidad (Rivera Morelos et al., 2020).

El libro está dividido en tres unidades. En la primera los autores sientan las bases para comprender los aspectos fundamentales del Discurso Académico; en la segunda, explican las características indispensables para que un texto sea claro e inteligible, esto es, la coherencia y la cohesión. Finalmente, en la tercera, los autores se ocupan de las características principales del resumen, los distintos tipos que existen y las pautas a seguir para su elaboración.

La Unidad I, “El Discurso Académico”, es la unidad introductoria. Aquí hacen una aproximación a las características fundamentales del DA y contextualizan la comprensión y producción de textos en la educación superior. Además, se presenta un abarcador repaso de la amplia bibliografía referente a este tipo de discurso y se precisan las competencias generales y particulares relativas a este género. A partir de las posturas de diversas investigaciones se introducen algunos criterios fundamentales

para caracterizarlo. Los autores presentan los diferentes géneros que existen dentro del dominio del discurso académico, a saber, informe de lectura, ensayo, monografía, reseña, capítulo de libro o artículo de investigación. Estos géneros son presentados de manera clara y bien ejemplificada, lo cual le permite al lector comprender fácilmente las características de cada uno.

La Unidad II está dedicada a la coherencia y la cohesión como base de la organización textual. En este capítulo los autores se ocupan de una serie de estrategias lingüísticas que permitirán a los estudiantes una mejor comprensión de los diferentes tipos de textos académicos y el desarrollo de una conciencia metalingüística que favorecerá sus procesos de producción de textos escritos. Al igual que en la unidad I, se revisa bibliografía referente al tema, se puntualiza la relación entre coherencia y cohesión y las formas en las que éstas se pueden manifestar en un determinado texto, ya sea académico o no. Asimismo, se introducen y explican las diferentes maneras en las que se puede realizar la cohesión textual, éstas son, la cohesión referencial y la interfrástica. En cuanto a la primera, los autores precisan el concepto de *referencia* y *correferencia* y se enfocan en el reconocimiento de algunos elementos lingüísticos utilizados para introducir un referente en el discurso y mantenerlo a lo largo del texto. También se abordan los usos de la anáfora y la catáfora, los pronombres y algunas maneras en las que se puede emplear el vocabulario para lograr esta cohesión referencial.

En relación con la cohesión interfrástica, los autores se ocupan de presentar

dos grandes procedimientos, estos son *en-cadenamiento o conexión* y *progresión temática*. Al caracterizar el primer procedimiento se presentan los conectores y marcadores textuales principales que contribuyen a la organización global del discurso. En cuanto a la progresión temática, se explica la manera de organizar el discurso a partir del tratamiento que se le puede dar en un texto a la información dada o vieja (tema) y nueva (rema).

La Unidad III está dedicada al resumen, el cual es concebido por los autores como un paso previo para la producción de diferentes géneros discursivos académicos cuyas complejidades lingüísticas pueden ser mayores. En este capítulo, se hace una revisión de la bibliografía relativa al resumen y una aproximación a las características principales de este tipo de texto. De esta manera, exponen las principales concepciones sobre el resumen y sus funciones, y presentan los diferentes tipos de resúmenes desde diferentes enfoques. Dentro de estos enfoques o criterios de clasificación, los autores mencionan el estilo, el origen, la disciplina y el género. Adicionalmente, ofrecen una clasificación de los tipos de resúmenes; sin embargo, distinguen dos clases esenciales: *el indicativo/descriptivo* y *el informativo/analítico*, los cuales son analizados exhaustivamente.

En este capítulo se hace una propuesta metodológica para la elaboración del resumen. Se describen las dos etapas fundamentales en el proceso de producción de este tipo de texto: la lectura y comprensión del texto fuente, y la elaboración del texto meta. Para cada una de estas etapas los autores presentan y describen los pasos a se-

guir. Además, retoman una serie de macroreglas, propuestas por otros autores, que deben ser observadas durante el proceso de producción de este tipo de textos.

Es importante destacar que en cada unidad los autores nos ofrecen una selección de ejemplos que ayudan a ilustrar cada uno de los contenidos que en ellas se exponen y que facilitan la comprensión del lector. Al final de cada una, presentan un grupo de ejercicios pensados para consolidar y ejercitar los contenidos que se presentaron a lo largo del texto. Esta sección en cada unidad cuenta con preguntas de comprensión textual y ejercicios de aplicación. La relación entre teoría y práctica puede considerarse una de las varias ventajas de esta obra frente a otras de la misma temática, puesto que no se enfoca exclusivamente en la producción textual, sino también en la comprensión. Aunque, probablemente, también conlleve la desventaja de que en los cuestionarios de comprensión el lector se sienta evaluado y pueda omitir esta actividad que en última instancia promueve una lectura más dinámica y activa de los textos académicos. Otro aspecto por resaltar, con respecto al carácter didáctico de esta obra, es que las respuestas a todos los ejercicios se alojan en un blog diseñado por el GIADI para que los lectores puedan cottejar su avance y progreso,

Uno de los elementos que contribuye con el valor didáctico y pedagógico de este volumen es el lenguaje diáfano y sencillo en el que está escrito, el cual, sin lugar a duda, facilita la comprensión de los contenidos y hace amena una lectura que de otra forma podría convertirse en tediosa y de difícil entendimiento. Si bien es cierto que el libro

está dirigido al público universitario, estudiantes de otros niveles educativos también pudieran beneficiarse de los contenidos que en él se tratan. Es importante señalar que este texto puede ser relevante y útil no solo para los estudiantes; los docentes pueden también utilizar el material, ya sea como fuente de consulta o como texto principal en el aula.

El material en cuestión es, indiscutiblemente, una valiosa herramienta que puede contribuir a mejorar las habilidades de comprensión y producción textual en estudiantes de todos los niveles educativos. El libro está disponible en formato físico en la Universidad Autónoma de Querétaro o en formato virtual a través del sitio web del grupo.

<https://www.giadi.org/>

Referencias

Rivera Morelos, D. I., Velásquez Upegui, E. P., Escobar Arboleda, Y. A., Tovar Gonzáles, & Esquivel Moreno. (2020). *Desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en la Universidad. Volumen I: El resumen*. Eólica Grupo Editorial.