

# De la cortesía y la imagen social al espacio y las posturas interpersonales

## Una aproximación sistémico- funcional.

Autor:

Grisolía, María Belén

Tutor:

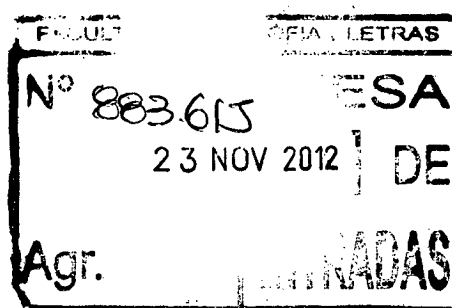
Menéndez, Salvio Martín ; Menegotto, Andrea Cecilia

2012

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Letras

Posgrado

Tesis  
17.5.11



Tesis 17-5-11

De la cortesía y la imagen social al espacio y las posturas interpersonales.

Una aproximación sistémico-funcional.

Doctoranda: María Belén Grisolía

Consejero y Director de Tesis: Salvio Martín Menéndez

Co-directora de Tesis: Andrea Cecilia Menegotto

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Tesis Doctoral

Noviembre 2012

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
Dirección de Bibliotecas

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES SISTEMA DE BIBLIOTECAS F. Y L. - UBA	
NO. INVENTARIO	434351
TEMPERATURA HUMEDAD	TESIS 17.5.11

## **Agradecimientos**

A mi consejero de tesis, director y maestro, Salvio Martín Menéndez, por el tiempo y la dedicación invertidos en mi formación académica durante los últimos diez años.

A Andrea Menegotto, co-directora de esta tesis, por las ideas y por haber despertado en mí la curiosidad por la investigación.

A Adriana Cortés, por los consejos afectuosos de siempre, y a Amalia Cócora, por la confianza en mi trabajo.

A Juan Cegarra, compañero de ruta en el posgrado, y Vale Ali, por las charlas y las discusiones interminables sobre lingüística y muchas otras cosas. Gracias a los dos, por el estímulo y el apoyo.

A Lucas Schiavón, Ceci Taborda, Belén Marinato y Pancho Atencio, alguna vez alumnos y hoy colegas y amigos.

A mis tíos y primos, por el cariño y la confianza; a mi tío Daniel, además, por colaborar con la bibliografía.

A mis amigas y amigos, de acá, de allá y de todas partes, que acompañaron con interés este proceso; afortunadamente, no me alcanzan los dedos de las manos para contarlos.

Y, muy especialmente, gracias a mi hermano Juan Pablo, por la ayuda inmediata cada vez que necesito alguna cosa, y a mis papás, Juan Carlos Grisolía y Alicia Gianetti, por el amor incondicional y el ejemplo.

Mar del Plata, noviembre de 2012.

*Este trabajo está dedicado a la Tita, al Tito, a la Nana y al Bebe;*

*y al resultado de esa combinación, mis viejos.*



Índice general.....	7
Índice de Figuras y Tablas analíticas .....	11
Introducción general .....	13
<b>Parte I: La naturaleza de la cortesía. Estado del arte y discusión. ....</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo 1: Las aproximaciones teóricas al fenómeno “politeness”. Estado de la cuestión. ....</b>	<b>17</b>
1.0- Introducción .....	17
1.1- Los estudios sobre cortesía: algunas clasificaciones posibles. ....	21
1.2- Aproximaciones teóricas a la cortesía .....	34
1.2.1- Los modelos pragmáticos de cortesía .....	34
1.2.2- La cortesía como comunicación emotiva .....	48
1.2.3- La concepción de la cortesía en el mundo oriental – la revalorización de la norma social .....	53
1.2.4- Las propuestas transculturales e interculturales .....	58
1.2.5- Las aproximaciones a la cortesía desde la pragmática sociocultural .....	76
1.2.6- La cortesía desde una perspectiva discursiva .....	82
1.3- Conclusiones .....	94
<b>Capítulo 2 - La “cortesía” como objeto de estudio. Los problemas. La pertinencia de la Lingüística Sistémico – Funcional (LSF) como teoría gramatical de base para el análisis del discurso (y, específicamente, para el estudio del rol del lenguaje en la configuración de las relaciones interpersonales). Las soluciones. ....</b>	<b>97</b>
2.0- Introducción .....	97
2.1- Problemas .....	102
2.1.1- Problema I: Dimensión estratégica vs dimensión social .....	102
2.1.2- Problema II: Noción discreta vs noción gradual. La indireccionalidad y la cortesía .....	104
2.1.3- Problema III: Noción de imagen (face) como centro de las teorizaciones .....	107
2.1.4- Problema IV: Desarrollos teóricos sofisticados vs análisis lábiles .....	111
2.2 - La propuesta de la Lingüística sistémico-funcional (LSF) .....	114
2.2.1 - Problema I: Ambas dimensiones (estratégica y sociocultural) intergradadas en el marco de la LSF .....	115
2.2.2- Problema II: La naturaleza prosódica del significado interpersonal en la LSF (cuya intensidad se puede ajustar, graduar, como el volumen de una radio) .....	122
2.2.3- Problema III: Frente a la noción de “imagen”, la LSF hace posible observar la construcción discursiva de distintas “posturas” interpersonales .....	123
2.2.4- Problema IV: Aporte de una gramática funcional del todo compatible con el estudio de los fenómenos tradicionalmente abordados por las teorías de cortesía, gramática que permite sistematizar los análisis y fundarlos en descripciones lingüísticas rigurosas .....	125
2.3 - Conclusiones .....	126
<b>Capítulo 3: El corpus. Descripción de los datos. El desafío de trabajar con oralidad.....</b>	<b>129</b>
3.0- Introducción .....	130
3. 1- La recolección y grabación de los datos .....	130

3.2 - El corpus A. Presentación .....	133
3.3- El corpus B. Presentación .....	135
3.4- Las cuestiones éticas .....	141
3.5 - La transcripción de los datos .....	143
3.6- La posibilidad de generalizar nuestros datos .....	152
3.7- Nuestros datos .....	155
3.8- Conclusiones .....	158

**Parte II: La lingüística sistémico-funcional. Una teoría gramatical para el análisis del discurso en general y de su dimensión interpersonal en particular. .... 161**

**Capítulo 4: Lingüística Sistémico-Funcional - Nociones teóricas fundamentales. .... 161**

4.0- Introducción .....	161
4.1- La perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional .....	163
4.2- Gramática ...-funcional .....	165
4.3- Gramática sistémico-... .....	167
4.4- Las metafunciones y su organización sistémica .....	169
4.4.1- Función ideativa y función textual: los sistemas de transitividad y tematización .....	170
4.4.2- Función interpersonal: el sistema de modo .....	174
4.5- La gramática sistémica y funcional .....	177
4.6- De la cláusula al discurso. Las unidades de análisis: discurso, texto, cláusula.....	180
4.6.1- Las unidades: texto y cláusula .....	180
4.6.2- De la Cláusula al Discurso .....	181
4.7- Realizaciones congruentes – metafóricas .....	183
4.8- El lenguaje como semiótica social .....	187
4.9- Conclusiones .....	189

**Capítulo 5: El contexto. El registro. El tenor. .... 191**

5.0- Introducción. ....	191
5.1- El contexto .....	191
5.2- El tenor .....	198
5.3- La variación en el tenor: poder y solidaridad en la LSF .....	201
5.4- Poder y distancia: definición, naturaleza y alcances .....	206
5.4.1- El parámetro “distancia social” .....	208
5.4.2- El parámetro “poder” .....	212
5.4.3- El papel del rol social en la determinación del alcance de la distancia y el poder .....	213
5.4.4- Distancia y poder: acuerdos y desacuerdos .....	216
5.5- Variables de la dimensión interpersonal – definición .....	218
5.6- Variables interpersonales en español (variedad rioplatense) .....	220
5.7- Conclusiones .....	223

**Capítulo 6: La función interpersonal. Los recursos interpersonales. Sistema de negociación – sistema de modo – sistema de valoración. .... 225**

6.0- Introducción .....	225
6.1- El significado interpersonal desde la perspectiva del intercambio: el sistema de negociación .....	227
6.2- La cláusula como intercambio: modo ( <i>mood</i> ) y modalidad ( <i>modality</i> ) .....	232



6.2.1- Modalidad de la enunciación: <i>mood</i> en español .....	235
6.2.2- Modalidad del enunciado: Modalización y Modulación .....	240
6.2.3- Recursos para la expresión de las modalidades en español: el modo verbal y la entonación .....	243
6.2.4- El análisis clausular .....	248
6.3- El significado interpersonal desde la perspectiva de la valoración .....	249
6.4- El significado interpersonal: relaciones entre intercambio y valoración .....	254
6.5- Conclusiones .....	259

**Parte III: Espacio interpersonal y postura interpersonal. El análisis del *corpus*:** ..... 261

**Capítulo 7: El espacio interpersonal: construcción y negociación de acercamiento-distanciamiento como posturas interpersonales.**..... 261

7.0- Introducción .....	261
7.1- Conexión y separación en los estudios sobre cortesía .....	262
7.2- Individuo y sociedad en la LSF .....	267
7.3- La postura y el continuum acercamiento-distanciamiento .....	268
7.4- La configuración de un espacio interpersonal .....	269
7.5- La realización discursiva de las posturas interpersonales .....	272
7.6- El acercamiento interpersonal: análisis cualitativo conversación I ( <i>corpus A1</i> ) .....	274
7.6.1- Un café entre colegas. La construcción discursiva de igualdad. ....	274
7.6.2- EL acercamiento a partir de la confianza. ....	275
7.6.3- El acercamiento a partir de la construcción discursiva de la variable [ACUERDO] ....	279
7.6.4- Posturas de acercamiento interpersonal .....	280
7.6.5- Negociación de posturas interpersonales: acercamiento-distanciamiento .....	281
7.7- El acercamiento interpersonal: análisis cualitativo conversación II ( <i>corpus A1</i> ) .....	285
7.7.1- La construcción discursiva de [AFECTO], [ACUERDO] y [AFILIACIÓN] .....	287
7.7.2- La expresión de [INTIMIDAD] y [CONFIANZA] .....	291
7.8- Conclusiones .....	292

**Capítulo 8: La interdependencia entre texto y contexto: realizaciones discursivas de posturas interpersonales.** ..... 295

8.0- Introducción .....	295
8.1- Conversaciones III, IV, V y VI. Análisis .....	296
8.1.1- La conversación III: el [ACUERDO], la [AFILIACIÓN] y la [CONFIANZA] .....	296
8.1.2- La conversación IV: la ausencia de [AUTORIDAD] y [ESTATUS] .....	300
8.1.3- La conversación V: intensidad emocional, [ACUERDO], [AFECTO] y [AFILIACIÓN] .....	303
8.1.4- La conversación VI: las emociones y los ofrecimientos impositivos; [AFECTO], [AFILIACIÓN], [CONFIANZA] .....	306
8.1.5- El acercamiento interpersonal en conversaciones causales .....	309
8.2- El <i>corpus B1</i> .....	310
8.2.1- Análisis .....	312
8.2.2- La Apertura y el Saludo .....	313
8.2.3- Dar instrucciones e intercambiar informaciones .....	315
8.2.4- El intercambio de bienes y servicios: pedir cosas y responder al ofrecimiento de otras .....	325
8.3- Conclusiones .....	330

<b>Capítulo 9: Espacio interpersonal: el acercamiento en la variedad rioplatense de español. Análisis contrastivo con estudiantes de ELE.</b> .....	333
9.0- Introducción .....	333
9.1- Una “manera de hablar” .....	335
9.2- Los datos .....	336
9.2.1- La Apertura y el Saludo .....	337
9.2.2- Dar instrucciones e intercambiar de informaciones .....	338
9.2.3- El intercambio de bienes y servicios: una lapicera que no funciona .....	353
9.2.3.1- El intercambio de bienes y servicios: análisis cualitativo .....	354
9.2.4- El intercambio de bienes y servicios: un libro .....	358
9.3- <i>Corpus</i> B1 y B2 – contraste .....	359
9.4- Conclusiones .....	362
<b>Capítulo 10: Conclusiones generales</b> .....	365
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	373
<b>Anexo I- <i>Corpus</i> (transcripción)</b> .....	395
<i>Corpus</i> A1 .....	395
<i>Corpus</i> B1 .....	422
<i>Corpus</i> B2 .....	438
<b>Anexo II – Análisis – muestra de casos</b> .....	455
<i>Corpus</i> A1(fragmentos conversaciones) .....	455
<i>Corpus</i> B1 (interacciones 1, 3, 7, 12, 21, 29, 31) .....	502
<i>Corpus</i> B2 (interacciones 1, 8, 23, 26, 37) .....	530

## Índice de figuras

Fig. 1.1 – Posibles estrategias para hacer los Actos de Amenaza a la Imagen (Brown y Levinson 1987: 69) .....	43
Fig. 1.2– Estrategias para realizar peticiones (Escandell-Vidal 1995: 42) .....	61
Fig. 1.3 – Escala de significados sociales (Blum-Kulka 2005 [1992]: 276) .....	63
Fig. 1.4 – Estrategias lingüísticas de participación e independencia: algunos ejemplos (Scollon y Scollon 2001: 50-51) .....	68
Fig. 1.5 – Algunos primitivos semánticos (Wierzbicka 1991: 8) .....	74
Fig. 1.6 – Trabajo relacional (Locher y Watts 2005: 12) .....	83
Fig. 1.7 – Bases del <i>rapport</i> (Spencer-Oatey 2008: 14) .....	88
Fig. 2.1 – Relación lenguaje –registro – género (Martin 1985: 249).....	118
Fig. 2.2 – Modelo estratificado del contexto (Eggins y Martin 2003: 191) .....	119
Fig. 4.1 – Niveles o estratos del lenguaje (Eggins 2004: 19) .....	164
Fig. 4.2 – Sistema de Transitividad: tipos de procesos .....	171
Fig. 4.3 – Sistema de Transitividad: roles inherentes asociados a cada tipo de proceso .....	171
Fig. 4.4 – Sistema de Transitividad (Eggins 2004: 214) .....	172
Fig. 4.5 – Funciones discursivas básicas .....	175
Fig. 4.6 – Tipos de estructura (Martin y Rose 2007: 22).....	180
Fig. 4.7 – Estratos de la gramática (Martin 1985: 249) .....	183
Fig. 4.8 – Estratos del lenguaje (Martin y Rose 2007: 27) .....	184
Fig. 5.1 – Tipos de significado en relación con el contexto (Martin 2009: 159) .....	193
Fig. 5.2 – Tipos de relaciones sociales (Martin y Rose 2007: 12) .....	201
Fig. 6.1 – Sistema básico de funciones discursivas (Martin y Rose 2007 [2003]: 226).....	229
Fig. 6.2 – Movimientos conversacionales básicos .....	230
Fig. 6.3 – Tipos de cláusulas. ....	233
Fig. 6.4 – Realizaciones típicas de las funciones discursivas (sobre la base de Eggins y Slade (1997: 184) y Halliday y Matthiessen (2004: 108-109)). ....	234
Fig. 6.5 – Modalización-probabilidad: ejemplo (adaptación al español de Halliday 1994:358). ....	242
Fig. 6.6 – Algunos recursos involucrados en la definición de las modalidades. ....	247
Figura 7.1 – Conceptualizaciones del acercamiento-distanciamiento en las distintas aproximaciones teóricas a la noción de imagen. ....	263
Fig. 7.2 – Desarrollo del individuo: del ser humano a la “personalidad” (Halliday 2001 [1978]: 17). ....	267
Fig. 7.3 – Coordenadas horizontales del espacio interpersonal. ....	270
Fig. 7.4 – Coordenadas verticales del espacio interpersonal. ....	271
Fig. 7.5 – Variables interpersonales involucradas en la definición de las posturas acercamiento-distanciamiento. ....	272
Fig. 7.6 – Conversación I (A1): Modalidad (del enunciado) fases I y II. ....	284
Fig. 9.1- Primera cláusula (secuencia II) en modalidad imperativa – B1-B2 .....	342
Fig. 10.1 – Corpora en relación con el continuum +acercamiento – +distanciamiento. ....	366

## Índice de tablas analíticas

Tabla 6.1- a) – Análisis sistema de negociación Corpus A1, Conversación I, fragmento 3) .....	231
Tabla 6.2 - b) Análisis clausular: modo y modalidad (Corpus A1, Conversación I, Fragmento 3) .....	248
Tabla 6.3- c) Análisis valoración (Corpus A, Conversación I, Fragmento 3) .....	253
Tabla 7.1- Conversación I (A1): solapamientos. ....	276
Tabla 7.2 – Conversación II (A1): solapamientos. ....	287

Tabla 8.1- Opciones involucradas en la realización del saludo ( <i>corpus</i> B1) .....	313
Tabla 8.2- Secuencia II- B1 - 7) Intervenciones de los ayudantes – verbos .....	315
Tabla 8.3- Secuencia II- B1 - 1) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 4-30) .....	317
Tabla 8.4- Secuencia II- B1 - 21) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 3-10) .....	319
Tabla 8.5- Secuencia II- B1 - 29) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 3-9) .....	319
Tabla 8.6- Opciones involucradas en la reacción al ofrecimiento – estudiantes ( <i>corpus</i> B1) .....	328
Tabla 9.1- Opciones involucradas en la realización del saludo ( <i>corpus</i> B1) .....	337
Tabla 9.2- Secuencia II- B2 - 1) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos .....	339
Tabla 9.3- Secuencia II- B2 - 8) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos .....	340
Tabla 9.4- Secuencia II- B2 - 23) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos .....	340
Tabla 9.5- Secuencia II- B2 - 26) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos .....	341
Tabla 9.6- B1-1) – B2-1) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos .....	343
Tabla 9.7- B1-3) – B2-8) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos .....	345
Tabla 9.8- B1-7) – B2-23) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos .....	345
Tabla 9.9- B1-21) – B2-26) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos .....	346
Tabla 9.10- Opciones involucradas en la reacción al ofrecimiento – estudiantes ( <i>corpus</i> B2) .....	358

### **Introducción general. Algunas consideraciones preliminares**

Toda investigación impone como paso inicial un recorte impulsado por el tipo de preguntas que la promueven, que son además las que definen su objeto y sugieren un posible marco dentro del cual desarrollarla. Recorte, objeto, marco, entre otras, son nociones que encontramos en la génesis de todo trabajo de investigación y que imponen un límite a los objetivos, al desarrollo y a las conclusiones de cualquier estudio.

Las consideraciones que presentamos a continuación tienen como objetivo introducir el recorte que hace posible explorar un fenómeno con una importante y larga tradición de estudios dedicados a su abordaje: nos referimos al vínculo entre lenguaje y sociedad. Una constante en los últimos treinta años, tal vez algunos más, fue agrupar las reflexiones sobre dicho vínculo bajo el rótulo de “estudios sobre cortesía”. En rigor, la denominada “cortesía” se incluye dentro de una gama más amplia de fenómenos que forman parte del terreno *interpersonal*, es decir, del papel del lenguaje en la construcción, el mantenimiento y la negociación de identidades y relaciones sociales. Este problema implica tomar en consideración dos aspectos: el social por un lado y el lingüístico por otro. El énfasis en uno y otro aspecto, que no se oponen sino que se suponen mutuamente, queda revelado en muchos de los términos técnicos propuestos desde diversas teorías científicas: así, nociones como “coloquial”, “slang” o “vernáculo” están asociadas fuertemente a “características”, a “estilos” del lenguaje mientras que “poder”, “solidaridad” o “distancia social” refieren a relaciones externas, en principio, al lenguaje en sí mismo. Términos como “formal”, “informal” y “cortesía”, por su parte, implican fuertemente tanto la relación social/interpersonal<sup>1</sup> como la “característica” del lenguaje vinculada con ella. Los “estudios de cortesía” representan una fuerte tendencia que, en los últimos treinta años, se dedicó a la investigación del vínculo entre el lenguaje y la relación social. Eelen (2001: iv) sostiene sobre su propio trabajo, y aquellos que lo preceden, que

---

<sup>1</sup> La relación interpersonal y la relación social poseen un alcance diferente (Halliday 1978, Lavandera 1992 [1988]): la primera está definida por los intercambios particulares en los que intervienen los participantes, la segunda se define por la posición de éstos en la estructura social (con atributos y roles de carácter más permanente). Podríamos decir que las relaciones *sociales* refieren vínculos entre, justamente, *roles sociales* – por ejemplo *madre-hija*. Las relaciones *interpersonales* aluden a relaciones *entre personas* concretas desempeñando esos roles – por ejemplo *Alicia-María* – interactuando en situaciones concretas. En esta tesis nos dedicaremos, fundamentalmente, a las relaciones interpersonales.

this pivotal position of politeness as a link between language and social reality is also found in current theorizing, where politeness as a form of language use is invariably coupled with social relationships and social roles, and through these to the large-scale social phenomena of society and culture. So besides politeness itself, the present study also aims to contribute to our understanding of social reality and its connection to language and interaction.

Ahora bien, las aproximaciones varían, desde aquellas que pueden caracterizarse “de arriba hacia abajo” (*top-down*) según las cuales las características del contexto – sociocultural y situacional – determinan las características del lenguaje empleado, hasta aquellas bidireccionales que suponen en el lenguaje una potencia creadora capaz de construir, mantener y modificar los contextos en lo que es usado. Nosotros nos ubicaremos en esta última aproximación: dicho de otro modo, la relación social que existe entre dos interlocutores condiciona las interacciones verbales que tendrán lugar entre ellos. Pero, al mismo tiempo, serán esas interacciones verbales las que mantengan o alteren, es decir, reconstruyan, su relación interpersonal. Diremos aquí que es a partir de configuraciones particulares de opciones lingüísticas que los interlocutores podemos construir relaciones, por ejemplo, de mayor cercanía o mayor distancia que la que se deduciría de la relación social que nos une *a priori*. En consecuencia, propondremos en esta tesis dos nociones teóricas, “espacio interpersonal” y “postura interpersonal”, para caracterizar la construcción y la negociación discursivas de las relaciones interpersonales, afirmando que dichas nociones permiten explicar no sólo los condicionamientos que el contexto (i.e. las características de la relación entre los participantes previa a la interacción) imprime en los discursos sino también la influencia que el uso del lenguaje ejerce en la configuración de los contextos, específicamente, en la configuración y la negociación de las relaciones interpersonales. Nuestra hipótesis sostiene, desde el punto de vista teórico, que las nociones de “cortesía” e “imagen social” han encontrado su límite en las investigaciones dedicadas al vínculo lenguaje – relación interpersonal en tanto no permiten dar cuenta de dicha relación de mutua determinación efectiva entre lenguaje y contexto.

Desde el punto de vista empírico partimos de la hipótesis según la cual en la variedad rioplatense de español los comportamientos lingüísticos de quienes participan tanto en interacciones de registros *informales* (pertenecientes al género *conversación casual*) como de

registros *semiformales* (pertenecientes al género *trámite administrativo en institución educativa*) se caracterizan por la construcción discursiva de *acercamiento interpersonal*.

Orientada a la exploración de ambas hipótesis, la organización de la tesis consta de tres partes y nueve capítulos. Cada parte va marcando una progresión en la argumentación general, resumida en el título de la tesis: *De la cortesía y la imagen social al espacio y las posturas interpersonales. Una aproximación sistémico-funcional*.

En la *parte I* desarrollamos el *estado de la cuestión*: revisamos críticamente los estudios sobre cortesía (capítulo 1), identificamos problemas aún hoy vigentes, para los que anticipamos posibles soluciones (capítulo 2), y presentamos nuestros *datos* (capítulo 3). En la *parte II* introducimos el *marco teórico* sistémico-funcional en el que se inscriben nuestro trabajo y nuestra propuesta: desarrollamos los lineamientos teóricos fundamentales de la lingüística sistémico-funcional en los capítulos 4 y 5 y presentamos, en el capítulo 6, el tipo de análisis cualitativo desarrollado sobre los datos, en dicho marco. La *parte III* incluye la interpretación del *análisis de los datos* en función de la *propuesta teórica* esbozada en la parte II y profundizada en esta tercera parte de la tesis. Habiendo encontrado un límite a ciertas nociones fundamentales en las exploraciones sobre la cortesía, las relaciones interpersonales y su representación y construcción en el lenguaje, en el capítulo 7 proponemos las nociones de *espacio interpersonal* y *postura interpersonal* (que, como decíamos, permiten dar cuenta de la mutua determinación entre el lenguaje y el contexto en la descripción y caracterización de distintas variedades de lengua y del comportamiento lingüístico de los miembros de distintas comunidades). Los capítulos 7, 8 y 9 presentan el análisis de los tres *corpora* haciendo los contrastes pertinentes en función del género al que pertenecen las interacciones que los conforman (*corpus A* frente al *corpus B*) y a los hablantes, de español como lengua materna (*corpus B1*) y de español como lengua materna y extranjera (*corpus B2*), que participan de ellas.

**Parte I: La naturaleza de la cortesía. Estado del arte y discusión.**

**Capítulo 1: Las aproximaciones teóricas al fenómeno "politeness". Estado de la cuestión.**

**1.0 Introducción**

"Y te quise saludar,

tan sólo por cortesía"

(Los Van Van – "Si no te quieres tú")

La cortesía como fenómeno que puede ser abordado desde una perspectiva lingüística ha recibido la atención de numerosos investigadores en diversas tradiciones y durante mucho tiempo. En 1994, DuFon, Kasper, Takahashi y Yoshinaga presentaron en el número 21 del *Journal of Pragmatics* "Bibliography on Linguistic Politeness", artículo que en cincuenta páginas reseña más de mil trabajos dedicados al tema, y esto sólo hasta el año '94. La proliferación de estudios sobre "cortesía" es un correlato de su complejidad como fenómeno. Richard Watts (2003: xi) propone la imagen de *the hydra of politeness* para ilustrar dicha complejidad y señala que "writing an introduction to politeness is like being in mortal combat with a many-headed hydra. You've barely severed one head when a few more grow in its place". Gudrun Held (2005 [1992]: 131), por su parte, la predica como un objeto de estudio *fuzzy*, esto es, borroso, confuso; literalmente, refiere el área de estudios sobre cortesía como "definitionally fuzzy and empirically difficult". Esta complejidad tiene que ver con los diferentes órdenes que se ponen en juego en la cortesía y que por lo tanto deben considerarse en toda investigación sobre ella. Holtgraves (2005: 73) afirma en este sentido que "politeness can be viewed as a theoretical construct existing at the intersection of cultural, social, cognitive and linguistic processes".

Un punto de partida insoslayable es, entonces, presentar un panorama – o algunos panoramas – respecto del recorrido marcado por los estudios cuyo objeto ha sido la cortesía. Sólo sobre la base del camino recorrido será posible fijar los problemas que permanecen sin respuesta y adelantar posibles soluciones que los superen. Aunque la mayoría de los estudios adoptan el mismo nombre, "cortesía", son sus puntos de vista particulares los que han creado el objeto; por lo tanto, el alcance del (único) nombre deberá ser precisado en función de la perspectiva desde la cual haya sido abordado. Ahora bien, antes de revisar dicho panorama haremos algunas reflexiones generales previas.



Los más de treinta años de madurez de la cortesía como uno de los objetos de reflexión y análisis lingüísticos han tenido como consecuencia muchos desacuerdos y problemas pero también algunos acuerdos. Uno de ellos tiene que ver con el hecho generalmente aceptado de que las conceptualizaciones científicas deben ser distinguidas del fenómeno de cortesía en sí mismo y de los conceptos que existen sobre él en una sociedad (Eelen 2001, Ehlich 2005 [1992]: 36-7, Watts et al. 2005 [1992], Watts 2003). En rigor, dicho fenómeno es objeto de las primeras, esto es, las aproximaciones científicas buscan dar cuenta de cómo se realiza el fenómeno “cortesía” en distintas sociedades, en las que circula como *acción* lingüístico-discursiva.

El término que designa el fenómeno en lenguas como el español, *cortesía*, y el alemán, *Höflichkeit*, revela que no puede ser entendido con un alcance universal, como proponen las teorías pragmáticas más influyentes del siglo XX,<sup>2</sup> en tanto la marca de su propia historicidad aparece grabada en las palabras que usamos para referirnos a él (Ehlich 2005 [1992]: 71): “Tal como sugiere la etimología del término, el origen de la cortesía hay que buscarlo en la vida de la corte” (Haverkate 1994: 11). A fines de la Edad Media, los miembros de la corte comenzaron a distinguirse del vulgo a partir de la creación de todo un sistema de modales que funcionó como pauta social distintiva. La cortesía entendida como “etiqueta”, como un conjunto de reglas sociales que las personas deben conocer y seguir para mostrarse educados y ser aprobados socialmente, perdura hasta el día de hoy - y hace que, por ejemplo, cuando un chico recibe un regalo se escuche la voz del padre a lo lejos preguntando “¿qué se dice?” con la intención de que su hijo, bien educado, diga “gracias”. En otras lenguas como el inglés, *politeness*, el francés, *politesse*, y el portugués, *polidez* (sólo por incluir los nombres del fenómeno en unas pocas lenguas occidentales) esta marca de historicidad no está tan clara<sup>3</sup>. Sin embargo, sostiene Ehlich (2005 [1992]: 71-108), las formas corteses – en todos los contextos – se desarrollaron en condiciones socio-históricas específicas. Así, cuestiona fuertemente la supuesta universalidad de la cortesía, propuesta e instalada – como veremos más adelante – en las aproximaciones pragmáticas dominantes a fines del siglo XX, a partir de la revisión del surgimiento y desarrollo de las formas corteses en momentos históricos específicos, enfatizando (como sugiere el título del capítulo, “On the historicity of politeness”) su historicidad - de modo que no se trata de un “dado” universal, sino que es una construcción

---

<sup>2</sup> Nos detendremos más adelante en este punto.

<sup>3</sup> “Unfortunately” – aporta Ehlich (2005 [1992]: 72) – “English language is one of these, i.e., that very language which is at present most widely used in scientific discourse”.

histórica, así como lo son también las perspectivas científicas desde las que se aborda su estudio. El nombre "cortesía" porta, por tanto, un significado social que es anterior a la teoría. Este significado socialmente atribuido al sustantivo "cortesía" y al adjetivo "cortés", por distintos grupos e incluso por distintos individuos, que recupera la perspectiva del hablante, las evaluaciones sobre sus propios comportamientos y los ajenos, se captura en la bibliografía bajo la denominación *politeness*<sup>1</sup> (Eelen 2001). Acceder a la cortesía también llamada "de primer orden" (Watts et al. 2005 [1992]) no es una tarea sencilla. Requiere de métodos y estudios específicos (como los desarrollados en Ide 2005 [1992] para el japonés o Blum-Kulka 2005[1992] para el hebreo), sólo por citar dos casos) que planteen como objetivo de la investigación definir el alcance de las nociones *folk* de cortesía en diferentes sociedades y culturas. Más allá de los alcances específicos, existe consenso general respecto de que *ser cortés (being polite)* es un estado, comportamiento o proceso *deseable* para la vida social. Verschueren (2002 [1999]: 36-7) propone una reflexión interesante en este sentido: parte de la existencia de procesos derivacionales morfológicos que requieren explicaciones pragmáticas y propone como ejemplo el caso del par "cortesía" y su derivación negativa "descortesía". Revisa los pares *agradecido* y *desagradecido*, *cortés* y *descortés*, *legal* e *ilegal* y se pregunta por qué los lexemas básicos de los que se derivan los contrarios (con los prefijos *des-* e *i-* en estos casos) son los que evalúan positivamente comportamientos, acciones, conductas, etc. Afirma que la respuesta se halla en un "sistema de normas sociales que enfatiza la necesidad de agradecimiento, cortesía, legalidad y similares." Ahora bien, también es cierto que, en la circulación social del concepto, existe un sentido peyorativo que vincula la cortesía con formas de actuar "de compromiso"<sup>4</sup>. Leech (1983: 83) advierte la frecuente asociación del término con comportamientos superficialmente "agradables" pero en el fondo insinceros, "and it is therefore tempting to write off politeness (at least in some cultural environments) as being a trivial and dispensable factor which is no more than a "garnish" on the serious use of language". Sin embargo, la cortesía, entendida en un sentido amplio y hasta ahora no demasiado preciso, es mucho más que un "adorno" (concepción que se desprende del epígrafe que incluimos en esta sección); posee, sin dudas, un rol fundamental en la interacción y, en consecuencia, en la vida en sociedad razón por la cual la pragmática, preocupada por el lenguaje en uso, la propuso como un concepto capaz de referir las relaciones entre el uso del lenguaje y la configuración de las relaciones sociales.

---

<sup>4</sup> En Argentina, "actuar de compromiso" supone hacer algo sólo por sentir una responsabilidad o presión social, no por deseo o inclinación sincera a hacerlo.

Las teorías, por su parte, construyen la “cortesía” como una categoría de análisis, esto es, como *politeness*<sup>2</sup> (Eelen 2001). Esta “cortesía de segundo orden” (Watts et al. 2005 [1992]) captura la perspectiva científica, constituye las evaluaciones que el analista hace sobre el comportamiento de los hablantes. La perspectiva teórica debe comenzar por re-definir esa palabra que ya tiene vida propia en la sociedad predicando comportamientos humanos observables. Es fundamental, entonces, que cada teoría delimite el alcance de su término técnico, “cortesía”, proponiendo una definición clara. La relación entre *politeness*<sup>1</sup> y *politeness*<sup>2</sup> no es transparente. Por empezar, la relación entre ambas es bidireccional: “everyday reality is not only the input for the analysis, but also its target” (Eelen 2001: 31). Eelen (2001), en su revisión crítica de las que juzga como las nueve teorías sobre cortesía más relevantes, sostiene que ambas perspectivas no han sido abordadas con claridad por ninguna de las teorías centrales que se ocuparon del fenómeno. Comienza entonces por delimitar el alcance de ambas (Eelen 2001: 32-48):

*Politeness*<sup>1</sup>: incluye aquellos conceptos que tienen una influencia importante en nuestra interpretación del mundo, conformándola pasivamente mediante la provisión de un orden pero también activamente en la medida en que influyen en las acciones concretas que tienen lugar en y sobre el mundo (Eelen 2001: 34; en este punto, Eelen retoma el planteo de Vygotsky 1986): *politeness*<sup>1</sup>, entonces, no sólo refiere las definiciones populares que circulan en una sociedad sino también las prácticas sociales en las que se observa la puesta en funcionamiento de esas conceptualizaciones. Así, Eelen identifica tres tipos de cortesía de primer orden:

- la expresiva: se refiere a la cortesía codificada en el discurso, esto es, a las instancias del lenguaje en las que se observa la orientación del hablante hacia la cortesía (uso de fórmulas de tratamiento, honoríficos, expresiones formulaicas convencionales, etc.)
- la clasificatoria: se refiere a la cortesía utilizada como herramienta para categorizar, es decir, alude a cómo los hablantes juzgan el comportamiento interaccional de los otros como “cortés” o “descortés” en el curso de las interacciones.
- la metapragmática: refiere las instancias en las que la cortesía es objeto de conversación, es decir, hace alusión a cómo la gente entiende el concepto de “cortesía”.

*Politeness*<sup>1</sup> posee algunas características bien definidas. Es, de acuerdo con el análisis de Eelen, *evaluativa* (las nociones de cortesía y descortesía son usadas para caracterizar comportamientos ajenos, enjuiciándolos – en el primer caso el juicio es positivo, en el segundo negativo), *argumentativa* (en tanto la categorización del comportamiento no es “por la caracterización en sí misma” sino que está dirigida a obtener algún efecto social, busca

conseguir un propósito social) y *normativa* (la evaluación del comportamiento se hace sobre la base de un estándar). Refiere sólo el extremo cortés del continuum “cortesía – descortesía” y constituye una actividad *reflexiva* (en tanto involucra un momento evaluativo – y, por lo tanto, metalingüístico y metapragmático – aún más cuando esa evaluación tiene lugar sobre la base de un comportamiento estándar o de una norma).

*Politeness2*: refiere las conceptualizaciones “científicas” de la cortesía; en ese sentido, debería ser capaz de explicar los fenómenos observados como *politeness1*. Eelen (2001: 48) propone tres características fundamentales que debería tener una teoría adecuada de *politeness2*, derivados de las características de *politeness1* expuestas más arriba: debería ser *no-evaluativa*, *no-normativa* y contar con un alcance más amplio que permita abarcar todo el espectro desde la cortesía hasta la descortesía. Ninguna de las teorías revisadas exhaustivamente por Eelen (2001) parecen resolver adecuadamente el problema de la definición de *politeness2*. Tal vez, lo que Eelen demanda es, en algún punto, imposible. Toda teoría lingüística proviene de sujetos, actores sociales socializados y formados académicamente en un entorno sociocultural específico; en consecuencia, toda conceptualización “científica” de un fenómeno social tendrá aspectos evaluativos y normativos que no la inhabilitarán en lo absoluto siempre que se muestre consciente de ellos y no los naturalice.

Como decíamos al comienzo, un punto de partida ineludible es revisar el camino recorrido por los estudios sobre cortesía. Muchos investigadores asumieron la tarea de organizar el panorama relativo a los estudios de cortesía existente, en distintos momentos históricos y con distintos propósitos. Presentamos a continuación algunos de esos panoramas.

### *1.1 Los estudios sobre cortesía: algunas clasificaciones posibles.*

De la cortesía se ha escrito mucho. Tal vez sea por eso que, desde la década del 90’, toda investigación sobre el tema comienza por reseñar los aportes y los problemas de las teorías anteriores a ella. La edición 14 del *Journal of Pragmatics* (1990) fue dedicada enteramente al fenómeno. En esa edición especial, dos artículos se ocupan específicamente de ofrecer un panorama sobre los trabajos preexistentes. Bruce Fraser, en “*Perspectives on Politeness*” (1990: 219-236), clasifica los estudios sobre el fenómeno en cuatro perspectivas. Según la perspectiva adoptada, la naturaleza de la cortesía será definida como: 1) una *norma*

social; 2) un contrato conversacional; 3) una máxima conversacional y 4) un resguardo de las imágenes sociales:

- 1- La perspectiva de la "norma social" (*social-norm view*): entiende que cada sociedad posee determinadas normas de comportamiento que lo regulan; de este modo, los comportamientos que se ajusten a dichas normas serán considerados corteses y aprobado socialmente, mientras que los comportamientos que se aparten de ellas serán considerados descorteses y susceptibles de recibir, en consecuencia, una sanción social. Fraser (1990) sostiene que en este tipo de perspectivas el grado de cortesía entra en relación directamente proporcional con el grado de formalidad, entendiendo formalidad como "el nivel de lenguaje considerado apropiado para situaciones sociales formales" (Crystal 2008 [1980]: 34).
- 2- La perspectiva del "contrato conversacional" (*conversational-contract view*): el modelo de cortesía desarrollado por Fraser y Nolen (1981) conceptualiza la cortesía como un contrato conversacional, esto es, como un conjunto de derechos y obligaciones puestos en juego en todo intercambio que pueden ser renegociados por los participantes en el curso de la interacción. Así, sostienen que el comportamiento no marcado es el cortés (en la medida en que lo que llamará la atención será aquel hablante que rompa el contrato conversacional, no el que lo respete) y que las emisiones no son en sí mismas inherentemente corteses o descorteses, sino que son los oyentes, en función de los rasgos del contexto, los que determinarán su grado de cortesía.
- 3- La perspectiva de la "máxima conversacional" (*conversational-maxim view*): los mecanismos de cortesía se piensan en el marco de la propuesta de Paul Grice (1957, 1975). Según Grice, la conversación posee una lógica propia y particular que permite explicar lo que el hablante quiere decir, y que su oyente interpreta, más allá de lo que efectivamente dice, es decir, más allá del significado convencional de las expresiones lingüísticas. Esta lógica conversacional está gobernada por un principio cooperativo (CP, i.e., *conversational principle*) regulado por cuatro máximas conversacionales: Cantidad, Calidad, Relevancia y Modo (1975: 516). La violación ostensible de las máximas genera una implicatura conversacional, una inferencia pragmática que hace posible recuperar qué se quiso decir a partir de lo que efectivamente se dijo. Lakoff (1973, 1979) y Leech (1983) retoman esta lógica para dar cuenta del fenómeno de la cortesía, y lo explican a partir de la propuesta de una regla, "sea cortés" ("*be polite*"),

en el caso de Lakoff, y del principio de cortesía, (PP, i.e., *politeness principle*), en el caso de Leech, que complementan el principio cooperativo<sup>5</sup>.

- 4- La perspectiva del “resguardo de la imagen” (*face-saving view*): Brown y Levinson (1987 [1978]) sostienen que los individuos estamos dotados de dos propiedades, racionalidad e imagen; algunos actos de habla, por su naturaleza, constituyen amenazas a la imagen (*face*) de los interlocutores, razón por la cual los denominan actos de amenaza a la imagen (*face threatening acts*). En este marco, definen la cortesía como minimización del riesgo de amenaza a la imagen social (*face*) involucrada en dichos actos.

Esta clasificación de Fraser (1990) es retomada por Naomi Geyer (2008), aunque con una visión más amplia y crítica resultado de los casi veinte años que separan ambas publicaciones. Geyer (2008) señala, por ejemplo, que la perspectiva de la norma social no puede ser reducida al problema de la “formalidad” o la “etiqueta”: “the social norms of a society generally constitute a more complex and inclusive system containing components others than formality” (Geyer 2008: 12). Tiene que ver, más bien, con la observación de comportamientos adecuados en entornos sociales determinados. En este sentido, la cortesía debe ser definida como todo comportamiento socialmente adecuado, concepción retomada por estudios que adoptan una perspectiva discursiva como Meier (1995), Holmes y Meyerhoff (1999) y Mills (2003): “if we incorporate the suggestions offered by these critical approaches, the view of politeness as social norm can become a more valuable tool in the discursive analysis of politeness” (Geyer 2008: 13). Incluso, señala Geyer (2008: 12), esta visión de la cortesía como “socialmente adecuado” resulta compatible con el planteo de Fraser (Fraser y Nolen 1981, Fraser 1990: 233) en el cual la cortesía aparece vinculada a los usos apropiados del lenguaje definidos de acuerdo con los términos del contrato conversacional (aún cuando estos últimos se distancien de las normas sociales en tanto éstas se conciben como estáticas y fijas, mientras que los términos del contrato conversacional son dinámicos y están siempre abiertos a la negociación). Geyer (2008: 16-7) rescata también los aportes de los estudios que entienden la cortesía como máxima conversacional y como protectora de la imagen: nociones como reglas, estrategias, máximas y escalas son, a su juicio, muy productivas a la hora de relevar los fenómenos de cortesía. Las cuatro perspectivas, entonces, han hecho aportes importantes al análisis discursivo de la cortesía, aportes testimoniados por los estudios que se inscriben en las aproximaciones discursivas (a las que nos referiremos más adelante).

---

<sup>5</sup> Retomaremos la descripción de los modelos más adelante, por lo que no nos detenemos en ellos aquí.

El otro artículo que revisa el panorama de estudios sobre cortesía en la edición especial del *Journal of Pragmatics* pertenece a Gabriele Kasper (1990). En "*Linguistic Politeness: Current Research Issues*" (1990: 193-218), Kasper identifica dos tendencias generales en la conceptualización de la cortesía: como *evasión estratégica del conflicto* ("*strategic or volitional politeness*") y como *indexación social*<sup>6</sup> ("*social index or discernment*<sup>7</sup>"). En el primer caso la cortesía se entiende como un dispositivo estratégico, racional, cuyo fin es alcanzar los objetivos interaccionales sin descuidar la relación con el interlocutor, esto es, evitando los conflictos interpersonales. Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987 [1978]) se incluyen dentro de esta perspectiva. En el segundo caso, la cortesía se entiende como la expresión lingüística de "órdenes sociales" (Ide 1989: 196), expresión que señala el reconocimiento del hablante de las normas esperadas (Geyer 2008: 25). Los trabajos de Hill et al. (1986: 348), Ide (1989) y Gu (1990), entre otros, están incluidos dentro de esta perspectiva. Los dos primeros se ocupan la cortesía en japonés, la caracterizan a partir de la noción de *wakimae* (aproximadamente, "conforme a la norma esperada") y supone una observación casi automática de reglas socialmente aceptadas y acordadas de manera que después de evaluar los roles sociales y los factores situacionales, la elección de la forma lingüística apropiada es prácticamente obligatoria y automática, independiente del objetivo en curso del hablante (Geyer 2008: 25). Gu (1990), por su parte, estudia la cortesía en chino y propone una doble caracterización del fenómeno en términos de "normativa" e "instrumental" así como una revisión de la noción de *face*, redefinición que también desarrolla Mao (1994), ambos en el contexto del chino. O'Driscoll (1996) señala que el criterio de base para diferenciar estos dos "tipos" de cortesía radica en el grado de libertad que se supone tiene el hablante para elegir una determinada expresión lingüística. Sostiene que todas las emisiones son intencionales, en el sentido de que siempre podemos identificar un propósito en ellas. Pero siempre, incluso las emisiones orientadas conscientemente hacia un determinado fin, están restringidas por normas sociales. En esta misma dirección, Geyer (2008: 27) concluye que la cortesía

---

<sup>6</sup> Crystal (2008 [1980]: 267) define el adjetivo "indexical" como "a term used by some linguists to refer to features of speech or writing which reveal the personal (biological, psychological or social) characteristics of a language user, as in voice quality or handwriting. More generally, the term may be used to refer to the membership-identifying characteristics of a group, such as regional, social or occupational indices."

<sup>7</sup> No resulta sencillo traducir al español la noción de "*discernment*", razón por la cual optamos por dejarlo en el original. En inglés, significa "the ability to make good judgements about people or about art, music, style, etc. : *I hope Pam shows more taste and discernment in choosing a husband.* (Longman Dictionary of Contemporary English, third edition, 1995:382). Frecuentemente suele traducirse al español como "criterio".

estratégica y la indexación social deberían ser consideradas como dos aspectos interrelacionados y complementarios de la cortesía.

También a principios de la década del 90' un grupo de lingüistas convocados por Richard Watts, Shoshana Blum-Kulka y Sachiko Ide forman el "loosely called "Politeness Research Group"" (Watts 2005: xii) y publican sus contribuciones en el volumen "Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice" (reeditado en 2005). El capítulo a cargo de Grudrun Held (2005 [1992]: 131-54), "Politeness in Linguistic Research", desarrolla específicamente un estado de la cuestión a partir de la presentación de una taxonomía de las distintas perspectivas desde las cuales se ha pensado y definido la cortesía como objeto de estudio en lingüística. Propone tres puntos de vista generales (que agrupan distintas aproximaciones en función de concepciones básicas compartidas) desde los cuales se ha abordado el fenómeno, puntos de vista que coinciden con un desarrollo histórico lineal:

I - *La cortesía desde una perspectiva causal-determinista ("Understanding politeness from a causal-deterministic point of view")*: incluye los enfoques dominados por la idea común de que las normas sociales condicionan el sistema lingüístico desde el exterior, dejando huellas en su léxico y gramática (Held 2005 [1992]: 136). Held denomina esta perspectiva "causal-determinista", predica este punto de vista como "tradicional" y lo ubica en lo que llama "lingüística prepragmática". Sostiene que en las discusiones sobre el fenómeno de la cortesía se observa la tendencia de la lingüística prepragmática a establecer lazos deterministas entre el carácter esencial de una nación y su lengua: "From this point of view, the individual does not act pragmatically and intentionally but to a certain extent like a marionette" (Held 2005 [1992]: 138). Los hablantes se conciben como representantes de los valores y las normas de una comunidad (lejos del control del individuo racional).

II - *La aproximación a la cortesía desde la perspectiva de la indireccionalidad ("The indirectness approach to politeness")*: incluye enfoques que identifican cortesía con indireccionalidad. La indireccionalidad ha sido la preocupación central de las teorías pragmáticas sobre la cortesía; la ecuación cortesía = indireccionalidad aparece implicada en prácticamente todos los enfoques que parten del paradigma griceano-goffmaniano (léase Lakoff 1973, Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978]). Básicamente, estas teorías señalan una relación inversamente proporcional entre indireccionalidad, entendida como el producto de estrategias conscientes desarrolladas por los hablantes, y potenciales conflictos. El acto de habla "pedido" se vuelve el más estudiado en estas teorías y la cortesía es abordada cuantitativamente a partir del establecimiento de frecuencias entre las formas de los actos de



habla (en mayor medida, de los pedidos) y ciertos parámetros situacionales (derivados fundamentalmente de la medición de las variables “distancia social”, “poder relativo” y “grado de imposición” propuestas en Brown y Levinson 1987 [1978]) (Held 2005 [1992]: 141).

III - *La perspectiva de la cortesía como una relación solidaria* (“*Understanding politeness as a supportive relationship*”): incluye enfoques en los que la cortesía ya no se atribuye sólo a una emisión sino a una combinación estructural más compleja de acciones o secuencias de acciones (Held 2005 [1992]: 143) entre hablante y oyente; los aportes del análisis de la conversación son fundamentales para estas perspectivas que enfatizan la coparticipación de hablante y oyente y a las cuales Held caracteriza como “conciliadoras” o “de apoyo”. El concepto *trabajo de imagen* (*facework*) de Goffman se vuelve central. Dentro de esta perspectiva amplia Held identifica distintos enfoques (en tanto no constituyen un grupo metodológica y teóricamente homogéneo, a diferencia de los modelos que asocian cortesía con indireccionalidad):

III.I – La cortesía entendida como *mantenimiento del equilibrio*: como un continuo balance entre salvar y mantener los deseos de imagen de hablante y oyente, desarrollado en dos niveles, el funcional y el formal. Así, la atención se enfoca en el contraste de estrategias de minimización y maximización en las interacciones. Held incluye en este grupo las reflexiones sobre el funcionamiento de ciertas formas como reforzadoras (*strengtheners*), enfatizadoras (*emphasisers*) o debilitadoras (*weakeners*) (Brown y Levinson (1987 [1978]) y de ciertos marcadores de cortesía como minimizadores (*downgraders*) y reforzadores (*upgraders*) (Blum Kulka, House y Kasper 1989).

III.II - La cortesía *anticipatoria*: perspectiva introducida por Zimmermann (1984, 1985) quien vincula el análisis clásico de la cortesía como indireccionalidad con un modelo psicológico que combina aspectos de la teoría de la interacción simbólica con el concepto de *miedo*. Según él, la “institución de la cortesía” está ligada a una forma “irracional, neurótica” de miedo: “fear of disharmony in relationships, of the charge of wrong behaviour, of unjustified claims for self-realisation, a fear that the other person might “bite back”” (Zimmermann 1978: 607). La función de la cortesía es, entonces, anticipar, y anticiparse a, las posibles reacciones del otro. Held incluye también en este grupo el trabajo de Edmondson (1981) a pesar de que no hace referencia explícita al marco de la cortesía; contribuye, sin embargo, con la comprensión de algunas realizaciones lingüísticas de la cortesía al describir los denominados *grounders*, *expanders*, *disarmers* como movimientos solidarios en relación con las necesidades del otro: “By considering structural “extras” the linguistic understanding of politeness has turned away

from single, marked, grammatical conventions to a total impression dependent on the situation, i.e., to a pragmatic mechanism in which a complex chain of formulated illocutions is involved.” (Held 2005 [1992]: 146).

III.III – La cortesía entendida desde un *punto de vista emotivo*: Arndt y Janney (1985a y b) parten de un marco biológico y psicológico; trabajan tres parámetros involucrados en la transmisión fundamentalmente “multimodal” de la cortesía (Arndt y Janney 1985a: 281) que dejan huellas en todos los niveles de representación: confianza, afecto (negativo y positivo) y compromiso (1985: 287-292)<sup>8</sup>.

III.IV – La cortesía entendida como un *discurso previamente modelado (prepatterned speech)*: estas aproximaciones se ubican en el extremo opuesto a la concepción de la cortesía en términos estratégicos; toman en cuenta fundamentalmente los aspectos idiomáticos de las lenguas que establecen un vínculo fundamental entre cortesía y automatización lingüística en forma de rutinas. Como señala Held,

It is well-known fact, and one that has often led to negative experiences when conversing abroad in a foreign language, that politeness has something crucially to do with language-specific forms and formulae. For this reason it has always enjoyed a great deal of attention in linguistics. (Held 2005 [1992]: 148)

Por un lado, la pragmática (Lakoff 1979, Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978]) centró su atención en estos patrones de comportamiento y elementos idiomáticos y los señaló como componentes importantes de la competencia comunicativa (Hymes 1972). La sociología (Goffman 1967), la etnografía (Hymes 1972), la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982), por otro lado, les dieron también relevancia en tanto probaron que su estudio favorece la comprensión de expresiones de la cortesía en lenguas y culturas específicas. El panorama que se abre al considerar esta dimensión de la cortesía es ciertamente muy extenso. Held toma en consideración dos puntos de partida generales para introducir la discusión:

- *la cortesía como ritual* (tal como se lo concibe en el marco de la antropología y la etnografía): la cortesía no sólo tiene que ver con fórmulas lingüísticas recurrentes sino con patrones de comportamiento recurrentes “which regulate social interaction and

---

<sup>8</sup> Desarrollaremos este enfoque más adelante, razón por la cual no nos detenemos aquí en él.

gain their function and significance from the specific constellations for which they are obligatory" (Held 2005 [1992]: 148). La importancia de los rituales en el estudio de la cortesía es fundamental; sin embargo, la explicación del fenómeno no se agota en ellos. La cortesía es mucho más que "a greeting ritual or a presentation ceremony, i.e., only a small part of it may be equated with a basic set of conventional forms that recur stereotypically" (Held 2005 [1992]: 149).

- *la cortesía como rutina*: de acuerdo con Held, el trabajo de Ferguson (1976) inició la discusión acerca de la utilidad del concepto de rutina para el análisis lingüístico de la cortesía y tuvo en Coulmas (1981a,b) su máximo representante:

"Coulmas' point of departure is formal categories, i.e., he defines routines formulae as "function specific expressions with literal (sic!) meaning for the realization of recurrent conversational moves" (1981a: 69), which guarantee the ability to anticipate social events and thus increase the cooperation between the interactants." (Held 2005 [1992]: 150)

La taxonomía construida por Held, en la que clasifica los estudios de acuerdo con los puntos de vista adoptados para definir la cortesía, intenta capturar el complejo panorama de investigaciones sobre dicho fenómeno. Richard Watts (2003) recupera dicho planteo y señala, desde una perspectiva lineal, tres momentos en la historia de los estudios de cortesía<sup>9</sup>. Tomando como punto de referencia los estudios desarrollados en el marco de la pragmática en el último cuarto del siglo XX, identifica aproximaciones anteriores a dichos aportes, i.e. "prepragmáticas" (Watts 2003: 53), y desarrolla aquellas que, construidas sobre los principios de la pragmática, los cuestionan y superan, i.e. "postpragmáticas" (Watts 2003: 56). Las aproximaciones prepragmáticas conciben la cortesía más allá del control del individuo y sostienen que involucra restricciones impuestas social y colectivamente (Watts 2003: 55). Las aproximaciones pragmáticas definen la cortesía como una manera de evitar conflictos interaccionales y de minimizar la pérdida de la imagen social desde una perspectiva estratégica, intencional y universal (Lakoff 1973, Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978]).

---

<sup>9</sup> Watts (2003: 53) previene que los fenómenos relacionados con lo que llamamos "cortesía" han sido abordados en las culturas orientales por milenios (Lee-Wong 1999: 21-23, Shibamoto 1985). Con esta salvedad, retoma el estudio de Gudrun Held (2005 [1992]).

Las aproximaciones postpragmáticas, por su parte, entienden la cortesía como un concepto culturalmente construido (Grupo CCSARP - Blum Kulka, House y Kasper (1989), Arndt y Janney (1985, 1992), Fraser y Nolen (1981), Ide (1989), Matsumoto (1988)). Konrad Werkhofer (2005 [1992]) identifica también una distinción entre las visiones tradicional y moderna de la cortesía. La primera sugiere que los individuos están condenados a las formas corteses del lenguaje, no tienen elección en tanto forman parte del *ethos* colectivo. Esta manera de concebir la cortesía corresponde al momento que Watts (2003) clasifica como “prepragmático” y se emparenta con una visión determinista en la que no tienen lugar las elecciones volitivas de los individuos. Por el contrario, la visión moderna de la cortesía promovida por los modelos pragmáticos supone una visión individualista de la cortesía en la que el hablante decide estratégicamente como minimizar las amenazas involucradas en los actos de habla que profiere (Brown y Levinson 1987 [1978]).

Richard Watts (2003), Gudrun Held (2005 [1992]) y Konrad Werkhofer (2005 [1992]) coinciden en destacar como punto de inflexión para los estudios de cortesía la irrupción de la pragmática en la segunda mitad del siglo XX. En palabras de Escandell Vidal (1995: 33):

Frente a la concepción tradicional, que destacaba los aspectos sociales y formulaicos, este nuevo enfoque [i.e. pragmático] prima el aspecto individual, creativo y estratégico de la cortesía. Ser cortés no es sólo seguir unas reglas externas; consiste, sobre todo, en saber evitar los conflictos.

Tanto Held (2005 [1992]) como Watts (2003) ofrecen una presentación lineal del desarrollo histórico de los estudios sobre cortesía, ordenándolos en tres momentos cuyas denominaciones, como dijimos, ponen en el centro de la escena a la pragmática: los enfoques se agrupan como *pre-pragmáticos*, *pragmáticos* y *post-pragmáticos*. Ahora bien, una línea recta no parece ser la figura que mejor permite interpretar el desarrollo de las investigaciones sobre cortesía (al menos en el mundo occidental). En su lugar, proponemos la imagen de una balanza que, después de poner el peso en uno y otro extremo, busca el equilibrio entre sus dos brazos. Veamos por qué.

Hasta la irrupción de la pragmática, las reflexiones sobre la cortesía estaban vinculadas fundamentalmente a la existencia de *normas sociales* que determinaban externamente el comportamiento de los individuos: “The main result of the traditional approach of politeness

phenomena, viz an awareness of the deterministic relationship between content functions of showing respect and linguistic conventions (...)" (Held 2005 [1992]: 139). Frente a dicha concepción, la pragmática pensó la cortesía en términos de decisiones estratégicas de los individuos - no siempre concientes aunque sí racionales – sin prestar demasiada atención al costado social, de determinación cultural, que sin dudas participa del fenómeno. Ehlich (2005 [1992]: 81) afirma que, de este modo, los aportes de la pragmática "did away with the stigma of marginality which was associated with the study of the linguistic realisations of politeness." En términos de la figura que proponemos, las aproximaciones prepragmáticas a la cortesía la explicaron en términos de normas sociales expresadas en el lenguaje dejando de lado los aspectos creativos y estratégicos del funcionamiento de la cortesía (es decir, pusieron todo el peso en el brazo *social* de la balanza) mientras que los enfoques pragmáticos posaron toda su atención en el funcionamiento individual, racional y estratégico de la cortesía (poniendo todo el peso en el brazo *estratégico* de la balanza). En este sentido, las aproximaciones críticas "post-pragmáticas", por su parte, parecen buscar el equilibrio. Las críticas a los modelos pragmáticos están relacionadas básicamente con el fuerte condicionamiento sociocultural de los fenómenos de cortesía que Leech (1983) y Brown y Levinson (1987 [1978]), entre otros, parecen olvidar con la pretensión de universalidad de sus modelos. Los enfoques postpragmáticos reincorporan y revalorizan, así, aquellos elementos que la pragmática había recortado - con la pretensión de transformar la cortesía en un objeto de estudio científico, manejable y calculable - como las cuestiones vinculadas a las normas socioculturales. La figura de la balanza permite entonces ilustrar e interpretar el recorrido histórico de los estudios sobre cortesía: el interés se movió de un extremo del continuum, con las concepciones fundamentalmente normativas de la cortesía, al otro, aquellas que propusieron una naturaleza fundamentalmente estratégica de la cortesía, buscando hoy en día el equilibrio en la mitad del recorrido, intentando balancear ambas concepciones de manera que sea posible dar cuenta de ambas propiedades del fenómeno: la de ser un comportamiento estratégico pero al mismo tiempo fuertemente condicionado no sólo por los contextos situacionales sino también socioculturales. La búsqueda entonces parece estar en el equilibrio entre el aspecto social y el estratégico (entre la indexación social, el *discernment*, y la cortesía volitiva en términos de Kasper (1990) y Geyer (2008)). El propio Watts (2003: 55) reconoce esta vuelta a ciertas concepciones prepragmáticas de la cortesía:

we can of course think of social constraints as being quite independent of "national character". After all, each of us is socialised over a relatively long period of time into the

production of forms of language which are considered necessary to “reduce friction”, to “avoid conflict”, to “establish comity”, to “minimise antagonism”, to “establish interpersonal supportiveness”, etc. If we filter out the nationalistic component from this view of politeness, it comes closer to some ideas I shall present in chapter 6.

Ya en el nuevo milenio, Gino Eelen (2001) publica “*A critique of politeness theories*”, volumen dedicado a revisar las teorías de cortesía más influyentes pero a partir de una mirada deconstructiva crítica que revela los fundamentos epistemológicos y ontológicos sobre los cuales se asientan dichas propuestas. Eelen (2001: ii) señala que

What seems to be missing is an examination of how the different perspectives are mutually related by theoretical similarities and points of overlap, as well as a look beneath the surface, going beyond the features of the terrain to look at the underlying assumptions from which this topological features arise.

Su trabajo constituye, entonces, una investigación sobre las teorías de la cortesía, pero el foco no está en las conceptualizaciones del fenómeno en sí mismas sino en los supuestos sociales y lingüísticos sobre los que dichas conceptualizaciones son construidas, “examining current conceptualizations of politeness in terms of their social and linguistic presuppositions. The emphasis will largely be on the social, however, and linguistic aspects will be considered mostly for their contribution to the social worldview” (Eelen 2001: ii). El corpus de su investigación está constituido por los textos científicos en sí mismos, analizados como *textos*, esto es, como discursos sobre el lenguaje y la sociedad (Eelen 2001: iii). Analiza, así, las que juzga como las nueve teorías nucleares, centrales (*core theories*), sobre la cortesía introducidas a partir de nombres propios. Estas aproximaciones, altamente representativas en el campo de investigación sobre cortesía, fueron desarrolladas a partir del último cuarto del siglo XX y constituyen el marco teórico de la mayoría de las investigaciones dedicadas al fenómeno en distintas culturas y lenguas: 1- Robin T. Lakoff, 2- Penelope Brown y Stephen C. Levinson, 3- Geoffrey Leech, 4- Yueguo Gu, 5- Sachiko Ide, 6- Shoshana Blum-Kulka, 7- Bruce Fraser y William Nolen, 8- Horst Arndt y Richard Janney, 9- Richard Watts. Eelen establece un diálogo entre las nueve propuestas teóricas en función de cuatro aspectos que resultan problemáticos en la conceptualización de la cortesía como fenómeno:

- las diferencias entre las nociones de cortesía definidas desde el “sentido común”, por un lado, y desde la ciencia, por otro (a las que Eelen denomina, como dijimos, *politeness1* y *politeness2* respectivamente).
- la preferencia, en las teorías científicas, por la *cortesía*, el *hablante* y el lenguaje como *producción* y la desatención consecuente de los otros miembros del par – i.e. el extremo *descortés* del continuum, el papel del *oyente* y la *recepción* del lenguaje - haciéndolos desaparecer del campo de estudios (y, en consecuencia, de la realidad del fenómeno).
- la *normatividad* como un aspecto central de la cortesía (tratada de un modo inadecuado en las aproximaciones científicas).
- las visiones implícitas de la *sociedad* y del *individuo* en cada teoría.

La revisión crítica de Eelen desemboca en una propuesta teórica alternativa (e incipiente pues no termina de desarrollarla) que pretende dar respuesta a las cuestiones no tratadas por las aproximaciones reseñadas: “In this way, the analysis makes the case for an integrated view of social reality, where aspects of linguistics, social theory and psychology combine into one coherent whole” (Eelen 2001: vi).

Más allá de la complejidad del fenómeno, revelada en las dificultades teóricas para capturar todas sus aristas (en este punto, conviene recordar a la intimidante hiedra de muchas cabezas sobre la que nos advertía Watts (2003)), las teorías y los estados del arte elaborados en distintos momentos permiten identificar algunos puntos sobre los que, afortunadamente, existe acuerdo. Michael Haugh (2004), en el artículo “Revisiting the Conceptualization of Politeness in English and Japanese”, parte de la afirmación aceptada de que la idea de *politeness* es conceptualizada de manera diferente en distintas culturas. Señala que en inglés, por ejemplo, se relaciona con la demostración de consideración hacia los demás y con una presentación de uno mismo “pulida”, “prolija”. En japonés, por su parte, la cortesía se relaciona con la demostración de respeto (con un fuerte matiz de respeto vertical), la consideración hacia la posición y la calidad del carácter de los otros y la modestia sobre uno mismo. Advierte también la doble conceptualización – “popular” y “técnica” - de la que es objeto el fenómeno, a la que Watts et al. (2005 [1992]) denominan “*first-order politeness*” y “*second-order politeness*” y Eelen (2001) “*politeness1*” y “*politeness2*”. Como dijimos, la cortesía de primer orden incluye las nociones legas que circulan en una sociedad (de las que los hablantes son conscientes) y la cortesía en acción, implícita en las prácticas discursivas (y

de la que los hablantes no son siempre conscientes) mientras que la cortesía de segundo orden constituye un constructo teórico, un término técnico enmarcado en una teoría particular que busca dar cuenta de la relación entre uso del lenguaje y el mundo social. Haugh (2004: 2) afirma que, en cualquier caso, "the study of politeness should ultimately be to do with how ordinary speakers think, and show how they think through their behavior, about politeness". Tanto en inglés como en japonés, la cortesía "is crucially dependent on perceptions of what others show they think of us (...) and themselves (...)" (Haugh 2004: 20), es decir, involucra no sólo los movimientos del hablante sino que se trata de una actividad conjunta entre hablante y oyente, esto es, en la interacción. También Haugh clasifica los estudios más recientes de cortesía, es decir, de *politeness*<sup>2</sup>, a partir de los criterios a partir de los cuales la definen. Establece, así, cuatro grupos:

- la cortesía como *comportamiento orientado a evitar el conflicto* (Lakoff 1973, Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978], Márquez Reiter 2000) y *promover la comunicación tranquila y fluida* (Ide 1989),
- la cortesía como *comportamiento socialmente apropiado*, de acuerdo con normas sociales (Fraser 1990),
- la cortesía como *la consideración de los sentimientos de los demás, en lo referente a cómo deben ser tratados durante las interacciones* (Hill et al. 1986, Ide 1991, Sifianou 1992, Brown 2001),
- la cortesía como *una evaluación del destinatario sobre el comportamiento del hablante*, en lugar de pensarla como intenciones de este último (Eelen 2001, Terkourafi 2001, Mills 2003).

Concluye Haugh (2004:6) a partir de dicho panorama que:

From this brief review of various definitions of politeness it appears that politeness in English involves being both well-mannered in one's own demeanour (that is, polished or appropriate behavior), and showing consideration to the feelings or position of others, thereby ensuring better relationships between people (that is, smooth communication). It can only arise in interactions, since it always involves evaluations, which are partially based on norms or conventions, of the speaker's behavior by the addressee or other on-lookers.



En esta misma línea Helen Spencer-Oatey (2008: 334) propone un agrupamiento de las aproximaciones científicas a la cortesía como parte de la definición del término en el glosario que cierra su libro *Culturally Speaking*. Comienza por señalar que los lingüistas han empleado el término *politeness* de muchas maneras y, como ejemplos, menciona el uso de la cortesía como “medios para minimizar o evitar el conflicto”, como el uso del lenguaje para “mantener relaciones interpersonales tranquilas y armónicas”, como el uso de “comportamientos socialmente adecuados” y para referir a “juicios evaluativos de acuerdo con lo que resulta apropiado desde el punto de vista social”. No especifica qué modelos y teorías forman parte de cada grupo, tal vez por tratarse simplemente de un glosario.

Las revisiones desarrolladas por Fraser (1990), Kasper (1990), Held (2005 [1992]), Eelen (2001), Watts (2003), Haugh (2004) y Geyer (2008) permiten poner de relieve los aportes que, desde la lingüística, buscaron dar cuenta del fenómeno *politeness*. Dichas revisiones señalan también algunos puntos de contacto y acuerdo junto con la existencia de cuestiones no resueltas. Es éste el criterio que utilizamos para proponer nuestra propia clasificación de las teorizaciones más relevantes, a nuestro juicio, dedicadas a la investigación de la cortesía y, en términos más generales, de la configuración de las relaciones sociales en el lenguaje. Proponemos, entonces, una (breve) descripción y caracterización de dichas aproximaciones teóricas, agrupándolas en función de los problemas a los que dan (o intentan dar) respuesta.

## 1.2- Aproximaciones teóricas a la cortesía

### 1.2.1- Los modelos pragmáticos de cortesía: Robin Lakoff, Geoffrey Leech, Penelope Brown y Stephen Levinson.

Los modelos que presentamos a continuación constituyen los caracterizados como modelos *pragmáticos* de cortesía (Lavandera 1988) en la medida en que sus postulados suscriben dos de las ideas definitorias de la pragmática, claramente enunciadas por Chareaudeau (2000: 46):

- 1- “el lenguaje es un comportamiento regido por unos principios universales de orden racional (...) el objetivo de estas teorías es definir los mecanismos que presiden a estos comportamientos.”

- 2- “el sentido de todo enunciado no es algo que se da de por sí, sino que se consigue haciendo un *cálculo inferencial*” (énfasis en el original) que permite recuperar lo no-dicho a partir de lo dicho.

Los modelos pragmáticos de cortesía se nutren de los aportes de la teoría de los actos de habla (Austin 1962, Searle 1969, 1979 [1975a]), de la noción de acto de habla indirecto (Searle 1975b) y de la teoría de las implicaturas conversacionales (Grice 1957, 1975). Parten de una visión racionalista<sup>10</sup> de la comunicación y proponen modelos teóricos *universales* y *estratégicos* de la cortesía, esto es, de usos del lenguaje (más o menos conscientes) que los hablantes hacen en función de ciertos rasgos contextuales, orientados al fin de proteger la relación con el otro. Lakoff (1973, 1979) y Leech (1983) retoman el planteo de Grice y dan cuenta de la cortesía a partir de la propuesta de una regla, “sea cortés” (“*be polite*”), en el caso de Lakoff, y del principio de cortesía, (PP, i.e., *politeness principle*), en el caso de Leech, que complementan el principio cooperativo griceano. Brown y Levinson (1987 [1978]), sumando al marco de la pragmática la perspectiva sociológica de Erving Goffman (1967), sostienen que algunos actos de habla, por su naturaleza, constituyen amenazas a la imagen (*face*) de los interlocutores, razón por la cual los denominan actos de amenaza a la imagen (*face threatening acts*). En este marco, definen la cortesía como minimización del riesgo de amenaza a la imagen social, positiva y negativa, involucrada en dichos actos.

Observemos cada una de las tres propuestas por separado.

Lakoff (1973) propone dos reglas básicas de interacción:

- 1- *Sea claro*: regla que reformula el principio cooperativo de Grice (1975); está vinculada al aspecto transaccional, a la transmisión eficaz de la información e incluye las cuatro máximas griceanas (cantidad, calidad, relevancia y modo).
- 2- *Sea cortés*: regla vinculada al aspecto interaccional, al mantenimiento de las buenas relaciones entre hablante y oyente; incluye tres sub-reglas (no se imponga, dé opciones, establezca lazos de camaradería).

---

<sup>10</sup> “Visión racionalista” entendida en los términos aristotélicos, según explicitan Brown y Levinson (1987: 64), como un razonamiento práctico que le permite al hablante elegir los medios más adecuados y menos costosos para alcanzar sus objetivos interaccionales.

Así, mientras que el principio cooperativo está dirigido al contenido informativo, la regla de cortesía está orientada a consideraciones sociales (Eelen 2001: 3). Lakoff (1973:296) señala que

(...) if one seeks to communicate a message directly, if one's principal aim in speaking is communication, one will attempt to be clear, so that there is no mistaking one's intention. If the speaker's principal aim is to navigate somehow or other among the respective statuses of the participants in the discourse indicating where each stands in the speaker's estimate, his aim will be less the achievement of clarity than an expression of politeness, as its opposite. (Lakoff 1973: 296)

A la manera de las máximas griceanas, la regla 2, "sea cortés", condensa a su vez sub reglas de cortesía: a- no se imponga, b- dé opciones (relacionadas con la atenuación de posibles conflictos de intereses entre hablante y oyente) y c- sea amable (relacionada con la camaradería). Algunos años más tarde, Lakoff (1979) reformula este modelo y propone cuatro estrategias "estilísticas" que el hablante elegirá en función de su propio estilo de habla y de su evaluación de la situación: claridad, distancia (relacionada con la impersonalidad), deferencia (relacionada con la moderación y la vacilación) y camaradería (relacionada con la informalidad). La elección se corresponde, según Lakoff, con el continuum de distancia social de manera que la claridad se asociará con los grados más altos de distancia social mientras que la camaradería hará lo propio con los grados más altos de cercanía. Como vemos, dichas estrategias constituyen una reformulación de la regla 1 y de las tres sub reglas de la regla 2 respectivamente. Lakoff (1990) señala que existen diferencias interculturales en el énfasis que cada cultura otorga a dichas estrategias. Así los resultados de sus investigaciones sugieren que las culturas europeas tienden a enfatizar las estrategias de distancia, las culturas asiáticas las de deferencia y las americanas las de camaradería.

El interés principal de Leech (1983), por su parte, radica en un campo abstracto que denomina "pragmática general" y al cual define como el estudio de las condiciones generales del uso comunicativo del lenguaje, que excluye condiciones locales de uso, más específicas (1983: 10). Dos campos, menos abstractos (Leech 1983: 10), se desprenden de aquél: la pragmalingüística, "the study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions" (Leech 1983: 11) y la sociopragmática, el estudio del polo más social de la pragmática, que

observa los usos culturalmente específicos del lenguaje. Leech presenta un modelo retórico de pragmática y es en ese marco que incluye sus consideraciones sobre la cortesía, esto es, en el marco de la “retórica interpersonal”. La retórica interpersonal incluye una serie de principios - el principio cooperativo, el principio de cortesía y el principio de ironía – los que, a su vez, consisten de una serie de máximas. Para Leech (1983: 82), el principio de cortesía tiene la función de

maintain the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place. To put matters at their most basic: unless you are polite to your neighbour, the channel of communication between you two will break down, and you will no longer be able to borrow his mower.

El principio de cortesía, acompañado por una serie de máximas específicas, complementa el principio cooperativo (PC) de Grice (1975): la cortesía representa el “eslabón perdido” entre el principio cooperativo y el problema de cómo interpretar, en ciertas emisiones, el sentido de su fuerza ilocucionaria (Leech 1983: 104); dicho de otro modo, permite explicar por qué muchas veces los hablantes preferimos no ajustarnos a dicho principio cooperativo y sus máximas. La cortesía en tanto fenómeno lingüístico y social involucra, como es obvio, la relación entre dos participantes: *self and other*, “uno” y el “otro”<sup>11</sup>. El hecho de que no siempre tendamos a la máxima eficiencia respetando el PC encuentra su explicación en la necesidad de cuidar el equilibrio de dicha relación.

In its negative form, the PP [politeness principle] might be formulated in a general way: “Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs”, and there is a corresponding positive version (“Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs”) (...). (Leech 1983: 81)

---

<sup>11</sup> En la formulación de las máximas que regulan el principio de cortesía, optamos por traducir *self* como “usted” y *other* como “otro” a favor de la claridad de expresión.

La serie de máximas que lo regulan incluye *tacto*, *generosidad*, *aprobación*, *modestia*, *acuerdo* y *simpatía*, y tienden a aparecer de a pares en función del tipo de acto ilocucionario (Searle 1979 [1975a]) al que están asociadas:

- 1- *máxima de tacto* (en actos de habla impositivos y comisivos)
  - a. minimice el costo para el otro [b. maximice el beneficio para el otro]
- 2- *máxima de generosidad* (en actos de habla impositivos y comisivos)
  - a. minimice el beneficio para usted [b. maximice el costo para usted]
- 3- *máxima de aprobación* (en actos de habla expresivos y asertivos)
  - a. minimice la crítica al otro [maximice el elogio hacia el otro]
- 4- *máxima de modestia* (en actos de habla expresivos y asertivos)
  - a. minimice el elogio hacia usted mismo [b. maximice la crítica hacia usted mismo]
- 5- *máxima de acuerdo* (en actos de habla asertivos)
  - a. minimice el desacuerdo entre usted y el otro [b. maximice el acuerdo entre usted y el otro]
- 6- *máxima de simpatía* (en actos de habla asertivos)
  - a. minimice la antipatía entre usted y el otro [b. maximice la simpatía entre usted y el otro]

Leech (1983: 83-4) emplea las nociones de “cortesía negativa” y “cortesía positiva”, pero en un sentido distinto al que le dan, como veremos más adelante, Brown y Levinson (1987[1978]). La primera consiste en la minimización de la descortesía de las ilocuciones descorteses mientras que la segunda consiste en la maximización la cortesía de las ilocuciones corteses. La (des)cortesía se piensa, entonces, en términos discretos y se mide en función de lo (des)favorable, tal como se observa en la formulación de las máximas. Leech pone en relación con la cortesía tres escalas pragmáticas (1983: 123) que determinan el grado de *tacto* apropiado de acuerdo con la situación de habla particular (tomando en consideración, además, las escalas *distancia social* (solidaridad) y *autoridad* (poder) en los términos de Brown y Gilman 1960):

- *la escala costo-beneficio*: se calcula el costo y el beneficio del acto de habla para el hablante y para el oyente. El grado de indireccionalidad subiría, en principio, ante el incremento del costo, y el detrimento del beneficio, para el oyente. En la consideración de la escala costo-beneficio se parte del supuesto de que “a maintenance of equilibrium is desirable” (Leech 1983: 125),
- *la escala de opcionalidad*: las ilocuciones son ordenadas de acuerdo con el grado de opción que el hablante deja al oyente,
- *la escala de indireccionalidad*: en la que, desde el punto de vista del hablante, las ilocuciones son ordenadas de acuerdo con cuán largo es el camino (en términos del análisis de medios y fines) para conectar el acto ilocucionario con su fin ilocucionario y, desde el punto de vista del oyente, cuán largo es el camino inferencial gracias al cual la fuerza ilocucionaria se deriva del sentido.

La idea, entonces, es que en diferentes situaciones se requerirán diferentes tipos y diferentes grados de cortesía. Leech (1983: 104) establece una clasificación de las funciones ilocucionarias en cuatro tipos de acuerdo con el modo en que se relacionan con el objetivo social de establecer y mantener reciprocidad, un estado o atmósfera de armonía, civilidad mutua y respeto. Los dos primeros tipos son los que involucran propiamente la cortesía (y en los que, en consecuencia, Leech centra su atención): en las ilocuciones *competitivas* la cortesía es negativa; en las *de camaradería*, positiva.

- a. *competitivas*: el objetivo ilocucionario compite con el objetivo social (incluye actos de habla del tipo de *ordenar, preguntar, rogar*),
- b. *de camaradería (“convivial”)*: el objetivo ilocucionario coincide con el objetivo social (incluye actos de habla del tipo de *ofrecer, invitar, saludar*),
- c. *colaborativas*: el objetivo ilocucionario es indiferente al objetivo social (incluye actos de habla del tipo de *afirmar, anunciar, instruir*),
- d. *conflictivas*: el objetivo ilocucionario choca con el objetivo social (incluye actos de habla del tipo de *amenazar, acusar, maldecir*).

Nos interesa mencionar una última distinción que establece Leech (1983: 83-4) entre cortesía *relativa* y *absoluta*. En el primer tipo, la cortesía es relativa a las normas de una cultura particular o de una comunidad de habla, esto es, relativa a normas de comportamiento que, en un determinado escenario, resultan típicas. Este tipo de observaciones son tarea de la

sociopragmática, que estudiará en qué medida difiere la aplicación del principio de cortesía en diferentes culturas y diferentes comunidades. La pragmática general, por su parte, se ocupa y desarrolla la cortesía absoluta, caracterizada en términos de una serie de escalas, como vimos, portadoras de un polo negativo y un polo positivo. Ahora bien, importa destacar que en este marco la cortesía se adscribe sólo a ciertos actos de habla: ciertas fuerzas ilocucionarias son inherentemente corteses (las caracterizadas como “de camaradería”), otras parecen ser inherentemente descorteses (las “competitivas”) por lo que requieren de cortesía negativa, i.e., minimización de las ilocuciones descorteses; las “colaborativas”, por su parte, no parecen involucrar la cortesía y las “conflictivas” tampoco, pues inherentemente buscan romper el equilibrio social.

Sin dudas, el modelo de cortesía de Penelope Brown y Stephen Levinson (1987 [1978]) generó, y sigue generando, un enorme impacto e influencia en las investigaciones que lo continuaron. En el trabajo presentado originariamente en 1978, y reeditado en 1987, Brown y Levinson “apuntan a describir estrategias universales de interacción verbal y a presentarlas dentro de un modelo formalizado” (Lavandera 1988: 8). Toman del sociólogo Erving Goffman (1967, 1971) la noción de *face* - imagen - y construyen su teoría en función del concepto de *virtual offence* según el cual las imágenes públicas son caracterizadas como vulnerables, es decir, como constantemente amenazadas. Su teoría propone una persona-modelo formalizada (PM) dotada de dos propiedades:

- racionalidad: a partir de la cual selecciona las estrategias, los medios para alcanzar determinados fines interaccionales.

- imagen: entendida como dos deseos particulares de la persona, el de no ser impedida en su acción (imagen negativa), y el de ser apreciada y aprobada por los otros (imagen positiva)<sup>12</sup>.

Algunos actos de habla<sup>13</sup> amenazan intrínsecamente la imagen (positiva o negativa) de la persona y, por lo tanto, constituyen actos de amenaza a la imagen (AAI). En consecuencia,

---

<sup>12</sup> Scollon y Scollon (2001 [1995]: 47) señalan que el nombre de imagen *positiva* y *negativa* está basado en la idea de los polos positivo y negativo del magnetismo: así, el polo positivo del imán atrae - y, por analogía, la cortesía positiva se relaciona con la búsqueda de atracción entre los participantes de un intercambio - mientras que el polo negativo repele - definiendo la cortesía negativa como los mecanismos para mantener la individualidad.

<sup>13</sup> Aunque explícitamente sostienen que son sólo *algunos* los actos de habla que constituyen amenazas, en rigor parece ser que la amenaza es intrínseca a todo acto: las órdenes, las expresiones de envidia, las amenazas, las críticas, las quejas, las acusaciones, los insultos, pero también los pedidos, las sugerencias,

los hablantes diseñan planes estratégicos, con distintos grados de consciencia, en los que intervienen diversas estrategias de cortesía positiva o negativa orientadas a disminuir dicha amenaza. Luego de esa breve descripción es posible inferir la definición de cortesía propuesta en el modelo (que, curiosamente, no aparece formulada explícitamente aunque sí sugerida): en este marco, la cortesía se define como *todo comportamiento lingüístico orientado a la minimización del riesgo de amenaza a la imagen involucrado en los AAI*, tal como se desprende de la ecuación cifrada en la siguiente cita: "Each strategy provides internally a range of *degrees of politeness (or face risk minimization)*" (Brown y Levinson 1987: 91 – el énfasis es nuestro). *Politeness*, en esta cita, tiene el mismo alcance que *face risk minimization*; esto es, la cortesía se iguala a la minimización del riesgo de la imagen.

The essential idea is this: interactional systematics are based largely on universal principles. But the application of the principles differs systematically across cultures, and within cultures across subcultures, categories and groups. (...) From an interactional point of view, then, principles like those here described are some of the dimensions, the building blocks, out of which diverse and distinct social relations are constructed. (Brown y Levinson 1987: 284)

Brown y Levinson reconocen, como reconoce Leech (1983) al postular una cortesía relativa junto a una cortesía absoluta, el hecho innegable de que existen divergencias entre culturas, incluso entre grupos que en principio pertenecerían a una misma cultura. Pero afirman que esas diferencias son superficiales y que es posible advertir notables paralelismos entre lenguas y culturas no relacionadas entre sí, paralelismos que se explican por sus orígenes racionales. Esa es la razón por la que acuden a ejemplos de tres lenguas muy diferentes entre sí como el inglés (en sus variedades británica, americana y australiana), el tamil (lengua hindú) y el tzeltal (lengua maya), suplementados con datos del japonés, el español, entre otras, para

---

los consejos, los recordatorios, las ofertas, las promesas, las excusas, las confesiones, e incluso los cumplidos, las expresiones de admiración, los agradecimientos, las disculpas, la aceptación de agradecimientos o disculpas, la aceptación de ofertas (Brown y Levinson 1987 [1978]: 65-68), entre otros. Esta larga lista, que no está completa, muestra cómo todo acto de habla es concebido en este marco como amenaza a la imagen social de los participantes de una interacción, lo que justifica la crítica de Schmidt (1980) respecto de supone una visión excesivamente paranoica de las interacciones humanas.



ilustrar el funcionamiento del modelo que proponen<sup>14</sup>. Muestran, de este modo, las similitudes subyacentes. Sostienen que cualquier agente racional, esto es, cualquier ser humano, tenderá a usar el mismo tipo de estrategia bajo las mismas circunstancias, de modo que frente a un determinado AAI los hablantes harán una evaluación respecto del peso que conlleva y, en función de dicho cálculo, elegirán la estrategia que, intrínsecamente, otorga más beneficios dadas las circunstancias. Proponen que el peso del AAI es el resultado de la suma de los valores de tres variables sociológicas (calculados sobre una escala de 1 a  $n$ , siendo  $n$  algún número pequeño):

$$Wx = D (S,H) + P (H,S) + Rx, \text{ es decir,}$$

$Px$  (peso de un acto  $x$ ) =  $D$  (distancia social entre  $H$  y  $O$ ) +  $P$  (poder relativo de  $O$  sobre  $H$ ) +  $G$  (grado de imposición del acto en una determinada cultura).

La variable distancia social ( $D$ ) constituye una evaluación del tipo de relación simétrica que une a hablante y oyente, el poder relativo ( $P$ ) evalúa la relación asimétrica que existe entre ellos (si el oyente está en relación de poder frente al hablante o a la inversa) y ( $G$ ) evalúa el grado de imposición que un determinado acto representa en una cierta cultura. Cuando el peso del acto es bajo, lo esperable es que los esfuerzos estratégicos de los hablantes sean también bajos. Los términos en que se desarrollan las evaluaciones de la gravedad de los AAI son también universales: "(...) the assessment of the seriousness of an FTA (that is, the calculations that members actually seem to make) involves the following factors in many and perhaps all cultures" (Brown y Levinson 1987: 74). Las variables distancia social y poder relativo son presentadas como "dimensiones sociales muy generales, pan-culturales" (1987: 76), aunque tengan un "correlato étnico" en función de factores culturalmente específicos. Sostienen además que no son los únicos factores relevantes para evaluar el peligro de un AAI, pero que subsumen todos los demás, como status, autoridad, ocupación, identidad étnica, amistad, factores situacionales, etc. (Brown y Levinson 1987: 80). Una vez evaluado el peso del AAI, la seriedad de la amenaza, el hablante seleccionará la estrategia más adecuada para hacer el acto de amenaza teniendo en cuenta, como dijimos, las circunstancias pero también las compensaciones o beneficios que aparecen asociados intrínsecamente al tipo de estrategia. Así, establecen un ranking intrínseco de estrategias de cortesía: presentan cuatro

---

<sup>14</sup> Gumperz valora, en el breve prólogo a la edición de 1987, la fuente de la cual provienen los datos que sustentan el trabajo: "Brown and Levinson's work takes its source data primarily from situated conversational exchanges, and generalizations are made with reference to empirically testable universals of discourse and interaction." (Brown y Levinson 1987: xiii).

superestrategias y marcan una gradación que va desde lo más directo – esto es, *Haga el AAI abiertamente* (I-*Bald on record*) - hasta lo menos directo - *Haga el AAI encubiertamente* (IV-*Off record*) - pasando por la posibilidad de *Hacer el AAI abiertamente, pero con acción reparadora de Cortesía Positiva* (II) o *Negativa* (III).

## 1 Do the FTA:

### 1.1 On record

#### 1.1.a *without redressive action, baldly* (I)

#### 1.1.b with redressive action:

##### 1.1.b.1 *Positive politeness* (II)

##### 1.1.b.2 *Negative politeness* (III)

### 1.2 *Off record* (IV)

## 2 Don't do the FTA (V)

Fig. 1.1 – Posibles estrategias para hacer los Actos de Amenaza a la Imagen (Brown y Levinson 1987: 69)

Cada superestrategia agrupa un conjunto de estrategias más específicas que incluyen los medios (lingüísticos) que permiten ejecutar los fines respectivos - ilustrado en la Figura 3 (Brown y Levinson 1987: 102), Figura 4 (Brown y Levinson 1987: 131) y Figura 6 (Brown y Levinson 1987: 214). Cada instancia incluye a su vez un conjunto de estrategias que desembocan finalmente a la realización lingüística propiamente dicha.

Strategies, then, form hierarchies of strategies that will achieve higher-order goals. Where necessary we refer to the four highest-level strategies (*bald on record*, *positive politeness*, *negative politeness*, and *off record*) as “super-strategies”, to the strategies that emanate from these as “higher-order strategies”, and to the final choice of linguistic means to realize the highest goals as “output strategies” (...) In general, however, we use the word “strategy”<sup>15</sup> to refer to a plan at any of these levels, relying on the context to make clear which hierarchical level we are talking about. (Brown y Levinson 1987: 92)

---

<sup>15</sup> Señalan explícitamente que la elección de las estrategias no es necesariamente consciente; sin embargo, siguen utilizando el término “estrategia” a pesar de sus connotaciones de deliberación consciente, simplemente porque no encuentran otro término que implique un elemento racional que cubra al mismo tiempo *planes innovadores de acción* y *rutinas*, entendidas como planes previamente

La hipótesis fuerte de Brown y Levinson (1987 [1978]) consiste en presentar las fuentes racionales, universales, que explican los paralelismos observables en lenguas y culturas no emparentadas entre sí en lo referente a la cortesía. En consecuencia, el modelo fue utilizado como marco para el estudio del fenómeno en diversas lenguas y variedades. En Grisolia (2006) usamos el modelo de Brown y Levinson (1987) como marco teórico para el análisis de una serie de datos orales en español y en francés. Trabajamos específicamente sobre los actos de habla *pedidos* y *quejas*, actos de amenaza a la imagen negativa y positiva respectivamente. Concluimos que, de acuerdo con los resultados del análisis de nuestro *corpus*, en español la relación entre el grado de familiaridad que une a los participantes de una interacción y la direccionalidad de los enunciados que cada uno profiere es directamente proporcional (+ cercanía + directo) mientras que en el *corpus* conformado por interacciones de hablantes franceses la relación se da de manera inversa (+ cercanía -directo). Así, observamos que la variable D (distancia social) influía notablemente en el grado de (in)direccionalidad de las emisiones y que la relación entre la variable social y la realización lingüística consideradas presentaba distintos alcances en las dos lenguas estudiadas.

Desde el momento de su primera aparición, en 1978, el modelo de Brown y Levinson se convirtió en el punto de referencia de toda investigación interesada por la cortesía y por la constitución de las relaciones sociales en el lenguaje. Dichas investigaciones contribuyeron, a su vez, con la identificación y el desarrollo de diversos problemas teóricos y empíricos en el modelo. Por empezar, una primera crítica apunta a su visión demasiado pesimista de la comunicación (Schmidt 1980, Kasper 1990). Efectivamente, concebir todo acto de habla en términos de amenazas que afectan negativamente las expectativas y deseos de los participantes de una interacción resulta una visión reductiva de la interacción social; la cortesía es un fenómeno productivo que no se agota en la reparación de una imagen individual en riesgo de ser herida. Para Brown y Levinson (1987 [1978]), sin embargo, la cortesía sólo tiene lugar en caso de amenazas a las imágenes sociales de las personas, desconociendo que puede haber también comportamiento cortés en ausencia de conflictos. Algunos autores proponen alternativas teóricas en el marco del modelo para dar cuenta de aquellos casos en los que se busca realzar las imágenes, no amenazarlas. Kerbrat Orecioni (1997, 2004) propone la inclusión de la categoría *face flattering acts* (actos halagadores de imagen) junto a la de *face*

---

construidos cuyos orígenes racionales todavía se mantienen en su construcción, a pesar de su aplicación automática como "ready made-programmes" (Brown y Levinson 1987: 85). En este sentido, Brown y Levinson no dejan de reconocer la existencia de rutinas "preprogramadas" que escapan a las decisiones creativas de los individuos.

*threatening acts*, en un intento por “acondicionar el modelo de Brown y Levinson” (Kerbrat Orecioni 2004: 43). Haverkate (1994), por su parte, propone una clasificación que distingue actos de habla *corteses* (comisivos y expresivos) y *no corteses* (aserciones y exhortaciones); son sólo estos últimos los que requieren de esfuerzos estratégicos por parte del hablante (es decir, la presencia de estrategias de cortesía) en tanto no benefician al interlocutor (Haverkate 1994: 114).

En relación con la noción de “estrategia”, central en el modelo, también surgen problemas: las cuatro “superestrategias” para hacer los actos de amenaza a la imagen que introduce el modelo involucran una gradación inherente en términos de los mayores beneficios (i.e., mayor protección de las imágenes) que cada una ofrece. Así, las que permitirán proteger en mayor medida las imágenes serán las estrategias agrupadas como *off record* (IV), seguidas por las de *cortesía negativa* (III), la *cortesía positiva* (II) y las *on record* (I) (que permiten proteger las imágenes en un grado muy bajo)<sup>16</sup>. Si la cortesía, según la ecuación mencionada más arriba, es igual a la minimización del riesgo a las imágenes entonces las estrategias *off record* serán las *más corteses* en tanto son las que más protegen las imágenes. Brown y Levinson lo señalan claramente, cuánto mayor sea el riesgo de amenaza mayor será el número de superestrategia utilizado con el fin de resguardar las imágenes: “roughly, the more dangerous the particular FTax is, in S’s assessment, the more he will tend to choose the higher-numbered strategy” (Brown y Levinson 1987: 73). De este razonamiento se desprende que las estrategias son en sí mismas portadoras de un cierto grado de cortesía. Sin embargo, “el grado de cortesía se adscribe no a un recurso lingüístico particular o a una estrategia sino al acto de habla entero dentro del cual tienen lugar” (Lavandera 1988: 3). No son las *estrategias* las que se ubican en la escala de cortesía sino las *emisiones* en las que las estrategias se observan. Esto tiene dos consecuencias importantes: en primer lugar, cualquier análisis de datos reales mostrará rápidamente que una misma estrategia puede redundar en efectos más o menos corteses en función de rasgos del contexto (nos detendremos en este punto en el capítulo siguiente); en segundo lugar, en la mayoría de los casos es posible observar “la acumulación de estrategias similares en un mismo acto de habla” (Lavandera 1988); las estrategias suelen aparecer combinadas y son esas combinaciones la que, en determinados contextos, darán un determinado matiz de cortesía a las emisiones.

---

<sup>16</sup> Recordemos el cuadro que citamos en la página 26 en el que cada superestrategia va acompañada de un número romano.

En relación con el párrafo anterior, otro problema presente en la descripción de las estrategias es que los cuadros clasificatorios presentan en un mismo nivel estrategias del tipo “Preste atención al O (sus intereses, deseos y necesidades)” (Cortesía positiva (CP) – estrategia 1), “Sea optimista” (CP – estrategia 11) y “Discúlpese” (Cortesía negativa (CN) – estrategia 6), junto con otras de tipo “Uso de marcas identificadoras de grupo” (CP – estrategia 4) “Impersonalice al H y al O” (CN – estrategia 7) y “Nominalice” (CN – estrategia 9) que sin dudas poseen naturalezas diferentes, siendo las segundas descripciones “más lingüísticas” que las primeras. Lavandera (1988: 6) sugiere que “si alguna distinción debe hacerse entre grupos de estrategias, debería haber una separación clara entre estrategias puramente pragmáticas, como “sea pesimista”, y descripciones lingüísticas específicas, como “use un diminutivo”. Así, en el modelo no quedan definidos claramente los alcances de “estrategia” y “recurso” (Menéndez 1997). Desde el enfoque estratégico, Menéndez (2000, 2005) establece una distinción en el alcance de *recurso* y *estrategia*: las estrategias discursivas se definen como combinaciones de recursos.

Finalmente, resulta difícil de sostener la pretensión *universal* del modelo en relación con dos puntos fundamentales. La interpretación de ciertos actos como amenazantes (por ejemplo, los *ofrecimientos* y los *consejos* como actos que amenazan la imagen negativa) y de ciertas estrategias como más corteses que otras (por ejemplo, la indireccionalidad como la estrategia de cortesía por excelencia) está socioculturalmente condicionada (Blum-Kulka et al. 1989, Escandell-Vidal 1995). Como ejemplos de esta crítica, mencionaremos dos estudios sobre variedades de español: Hernández Flores (1996) trabaja sobre el acto de habla *ofrecimiento* y encuentra que no se manifiesta en el comportamiento cortés de los hablantes de español peninsular el deseo de no intromisión, que caracteriza la imagen negativa, sino más bien el realce de las imágenes positivas en tanto los ofrecimientos expresan la confianza interpersonal entre los interlocutores, valor involucrado en la imagen social de los españoles; Boretti (2001, 2002, 2003) destaca que la frontalidad y la direccionalidad que caracteriza el comportamiento lingüístico de un grupo de hablantes argentinos no son interpretadas como amenazantes ni como impositivas dentro de dicho grupo y que ciertos actos de habla, como los ofrecimientos, no pueden ser concebidos como amenazas a la imagen en el español de Argentina. Nuestras propias conclusiones van en la misma dirección que los trabajos citados, conclusiones que comentaremos en el capítulo 2 (Grisolía y Cegarra (2007), Grisolía (2008b)). Tal como señala Holtgraves (2005: 76) “off-record forms are usually not perceived as the most polite form”.

En relación con esta última cuestión, vinculada al alcance sociocultural y situacional del grado de cortesía de actos de habla y estrategias, debemos señalar que los propios Brown y Levinson proponen una clasificación posible (“*with immense crudity*” Brown y Levinson 1987: 245) de culturas orientadas a la cortesía positiva y a la cortesía negativa, es decir, culturas que privilegian la protección de la imagen positiva o negativa respectivamente. Entre las primeras, incluyen algunas culturas del oeste de los EEUU y entre las segundas a las culturas británicas (a los ojos de los estadounidenses) o japonesas (a los ojos de los británicos)<sup>17</sup>. En el capítulo 7 introducen la noción de *ethos* (el “carácter distintivo”) a partir de la cual buscan equilibrar la discusión en torno al problema de la universalidad frente al relativismo (sobre el que llamaron la atención muchos investigadores en los últimos años, cfr. Spencer Oatey 2003, Kerbrat-Oreccioni 2004): ““Ethos”, in our sense, is a label for the quality of interaction characterizing groups, or social categories of persons, in a particular society” (Brown y Levinson 1987 [1978]: 244). Emplean el término para caracterizar *interacciones* (esto es, el comportamiento de diadas) con el objetivo de obtener generalizaciones, modelos de interacción de grupos (Brown y Levinson 1987 [1978]: 297). Sostienen que en algunas sociedades el *ethos* interaccional es, en general “*warm, easy going, friendly*” mientras que, en otras, es “*stiff, formal, deferential*”; en algunas se caracteriza por el despliegue de “*self-importance, bragging and showing off*”; en otras es “*distant, hostile, suspicious.*” (Brown y Levinson 1987 [1978]: 243). Estas distinciones deben ser fuertemente matizadas.

Las aproximaciones pragmáticas reseñadas representaron una respuesta a la concepción de la cortesía como un conjunto de normas sociales a las que los individuos estaban indefectiblemente sujetos. El estudio de la cortesía ingresó, así, al campo disciplinario de la lingüística y se convirtió en uno de sus objetos de estudio. Se desfocalizaron los aspectos formulaicos asociados a las convenciones sociales y se destacó el aspecto universal, individual, estratégico, racional y creativo de la cortesía. Al ser definida como minimización de las amenazas a las imágenes sociales y como evasión de conflictos interaccionales se produjo una asociación directamente proporcional entre la cortesía y los mecanismos de indireccionalidad (asociación cuestionable, tal como lo demuestran numerosos estudios, algunos ya mencionados en las páginas anteriores y otros que mencionaremos en las que siguen). Sobre

---

<sup>17</sup> De más está señalar la peligrosidad de las afirmaciones que acabamos de citar (de Brown y Levinson 1987: 242-254). Importa señalar que los autores proponen generalizaciones posibles a partir de la puesta en práctica de su modelo (concebido en términos de una herramienta, no de su aplicación) pero siempre con la consciencia de que “these crass generalizations can be refined” (Brown y Levinson 1987: 242-254) – *pueden* y *deben*, agregamos nosotros, ser cuidadosamente refinadas en el marco de cada investigación.

las bases establecidas por estos modelos, otros investigadores buscaron complementar las teorizaciones sobre la cortesía poniendo especial atención en los puntos más cuestionados y menos considerados fundamentalmente en Leech (1983) y Brown y Levinson (1987 [1978]).

### 1.2.2- La cortesía como comunicación emotiva (Janney y Arndt 1985ayb, 1987, 1992, 1993)

En un artículo de 1985, esto es, anterior a la reedición del modelo de Brown y Levinson (1978), Richard Janney y Horst Arndt (1985b) apuntaban a la cortesía como un aspecto fundamental de la comunicación. Uno de los problemas observados en relación con su abordaje era la falta de consenso entre los investigadores respecto de cómo definir el fenómeno como objeto de estudio. La propuesta de Janney y Arndt (1985a, 1985b, 1992, 1993) sugiere poner en el centro de la conceptualización de la cortesía la idea de *comunicación emotiva*, prestando cada vez más atención al modo en que las personas expresan sus sentimientos en la conversación cotidiana y abandonando las idealizaciones. El lugar privilegiado otorgado a la racionalidad y a la dimensión estratégica en los modelos pragmáticos tuvo como consecuencia la desvalorización del rol de los aspectos sociales y emotivos de la cortesía, dos dimensiones que se rescatan y se privilegian en el trabajo desarrollado por Janney y Arndt. El cambio de perspectiva se dirige hacia un enfoque socio-psicológico (Janney y Arndt 1992: 22) de la cortesía: “from a socio-psychological point of view, politeness is not a static logical concept, but a dynamic interpersonal activity that can be observed, described, and explained in functional terms”. Proponen, en consecuencia, un modelo que busca capturar las dimensiones normativa y estratégica de la cortesía mediante dos nociones:

- *cortesía social*: relacionada con la necesidad social de organizar las interacciones entre los miembros de diferentes grupos con el fin de hacer sus comportamientos más o menos predecibles para conseguir coordinación social y mantener comunicaciones fluidas. Una de las maneras de lograrlo es seguir las convenciones sociales asociadas a la cortesía. La función de la cortesía social es, así, proveer un marco de estrategias estandarizadas para entrar y salir de situaciones sociales recurrentes (Janney y Arndt 2005 [1992]: 22-23) del tipo de cómo empezar una conversación (con saludos, presentaciones, introducción de tópicos, etc.), mantenerla (interrumpir, mantener el turno, pedir repetición o clarificación, etc.) o salir de ella (terminar un tópico, despedirse, etc.). Es decir, la cortesía social está vinculada con ciertos patrones de comportamiento, con convenciones sociales que ofrecen a los participantes modelos “de

interacción *prêt-à-porter*, ya confeccionado, para utilizarlo en situaciones que se repiten con frecuencia” (Escandell Vidal 1995: 55).

- *cortesía interpersonal (tacto)*: este tipo de cortesía se relaciona con la necesidad de las personas de mantener la imagen social (en el contexto de la potencial pérdida de la imagen propia o de/l los otro/s). Una de las maneras más importantes de manejar esto es teniendo *tacto*. La cortesía interpersonal tiene un alcance distinto a la cortesía social. Tener *tacto* no es manejarse de un modo “correcto” desde el punto de vista social (siguiendo las normas sociales), sino comportarse de un modo interpersonalmente solidario, es decir creando empatía con el otro y evitando actitudes que puedan amenazar, ofender o herir los sentimientos del interlocutor (Janney y Arndt 2005 [1992]: 23). La cortesía interpersonal, entonces, captura la dimensión estratégica de la cortesía.

Ambos tipos de cortesía son adquiridos culturalmente y, si bien aparecen disociados desde el punto de vista teórico, se dan conjuntamente en el discurso:

Es imposible pretender conducirse con tacto sin observar a la vez las normas que impone la cortesía social: una magnífica estrategia queda automáticamente invalidada (...) si no respeta los valores sociales establecidos. La utilización adecuada de las formas prescritas es, pues, un requisito previo y necesario para cualquier comportamiento que quiera ser considerado cortés. (Escandell Vidal 1995: 57)

Janney y Arndt, no obstante, insisten en que deben ser considerados separadamente desde la perspectiva teórica, pues sólo así es posible comprender el hecho de que, por ejemplo, una persona pueda ser cortés de un modo descortés, o descortés de un modo cortés<sup>18</sup>: “Metaphorically, we might say that social politeness is somewhat like a system of

---

<sup>18</sup> “Within a given culture, almost any normal adult can be polite in impolite ways, or be impolite in polite ways” (Janney y Arndt 2005 [1992]: 24). Janney y Arndt están pensando aquí en la conceptualización de la cortesía desde los modelos pragmáticos que la igualaban a mecanismos de indireccionalidad. Así, el primer caso (*ser cortés de un modo descortés*) hace referencia a la posibilidad de tener un efecto positivo desde el punto de vista interpersonal con estrategias directas (*bald on record* en los términos de Brown y Levinson 1987 [1978]), mientras que el segundo (*ser descortés de una manera cortés*) hace referencia a la posibilidad de conseguir un efecto negativo desde el punto de vista interpersonal con estrategias indirectas (*off record*) que, según las predicciones de la teoría, favorecen la protección de las imágenes en un alto grado.



traffic rules, while tact is more a matter of interpersonal driving styles and strategies" (Janney y Arndt 2005 [1992]: 24).

En el marco de esta propuesta las nociones relacionadas con el *tacto* tienen un alcance cultural, es decir, varían de una cultura a la otra. Sin embargo, poseen raíces biológicas: desde una perspectiva evolutiva, el *tacto* parece ser una respuesta adaptativa a ciertos conflictos innatos, universales y preprogramados que se generan siempre que dos miembros de la misma especie interactúan, tanto entre los seres humanos como entre los animales (Janney y Arndt 2005 [1992]: 25). Los conflictos que requieren negociación permanente incluyen:

- La cuestión de quién es el más fuerte, más firme, más dominante.
- Los sentimientos de atracción o rechazo entre ambos.
- La intensidad de esos sentimientos.

Es el *tacto* el que, en los seres humanos, colabora con la negociación de estas tres cuestiones: los sentimientos de firmeza, la afiliación y el compromiso. De este modo, la idea de *comunicación emotiva* – *emotiva* no *emocional* – queda en primer plano. La comunicación emocional tiene que ver con la expresión automática de las emociones mediante acciones musculares perceptibles (por la visión y/o la audición). Se trata de externalizaciones físicas, espontáneas y no planificadas, de estados afectivos internos. La comunicación *emotiva*, por el contrario, comprende las exposiciones afectivas producidas conscientemente en determinadas situaciones con fines estratégicos orientados a influir sobre las percepciones y las interpretaciones de los otros (Janney y Arndt 2005 [1992]: 26-27). El *tacto* (el tipo de cortesía interpersonal) es una forma desarrollada de comunicación emotiva, muy sensible a la regulación de las convenciones culturales y sociales en las cuales tiene lugar: "By interacting in different social situations, they learn to use emotive signals strategically to avoid conflicts. They learn to be tactful" (Janney y Arndt 2005 [1992]:27 – el subrayado es nuestro). *Comportarse con tacto*, i.e, comportarse con prudencia, con discreción, es una actividad fundamental para la comunicación entre seres humanos en tanto colabora con la protección de las imágenes sociales evitando amenazarlas: este tipo de cortesía, más allá de cómo se realice en diferentes lenguas y qué valores represente, es universal, así como es universal también el deseo de mantener la imagen social y resguardarla de posibles riesgos: una manera convencional de evitar amenazas a la imagen, en todas las culturas, es a través del *tacto* (Janney y Arndt 2005 [1992]: 28)<sup>19</sup>. A pesar de las críticas sobre el modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]), recuperan los dos aspectos de la imagen social pero repiensen la imagen

---

<sup>19</sup> En este punto coinciden fuertemente con el modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]).

negativa y positiva como las dimensiones *personal* e *interpersonal* respectivamente, en tanto la preservación de la libertad de acción tendría que ver con deseos individualistas mientras que la búsqueda de ser apreciado y aprobado por los otros cubriría deseos más bien sociales, de empatía. Con el fin de evitar conflictos en estas dos dimensiones de la imagen social los seres humanos usamos estratégicamente señales emotivas, es decir, nos comportamos con *tacto*.

La comunicación emotiva involucra realizaciones verbales, prosódicas y kinésicas, agrupadas bajo la denominación *cross-modal emotive cues*, señales mediante las cuales las personas proveen información acerca del grado de confianza en lo que dicen (*firmeza*), acerca del afecto transmitido de aceptación o rechazo (grado de *afiliación*) y acerca de su grado de *compromiso*. Así, la cortesía tiene que ver con esa parte de la comunicación emotiva que abarca estrategias transmodales cuyo fin es la *solidaridad* y la *colaboración* (Arndt y Janney 1985a). En *Intergrammar* (Arndt y Janney 1987) muestran cómo operan conjuntamente estas tres dimensiones - verbal, prosódica y kinésica - de la comunicación humana en conversaciones casuales en inglés americano.

Ahora bien, otra de las preocupaciones centrales en los trabajos de Janney y Arndt es la comunicación intercultural. Según su punto de vista, muchos de los problemas de comunicación intercultural devienen de las dificultades para encontrar los modos más adecuados de señalar sentimientos y actitudes a los interlocutores extranjeros: "the difficulty with tact, from an intercultural point of view, is that it depends on multimodal communicative skills that are learned through social interaction" (Janney y Arndt 2005 [1992]: 25), interacción social *sostenida*, agregamos nosotros. En este sentido, comportarse con tacto en una lengua extranjera supone mucho más que "traducir" las fórmulas de cortesía de una lengua a la otra. Como decíamos más arriba, más allá de las raíces biológicas del *tacto* comunes a la especie humana, su alcance es cultural. La comunicación emotiva está guiada por varios supuestos, de alcance cultural y situacional, que las personas aceptan como incuestionables y naturales, consecuencia de haber sido socializadas en un grupo particular en el que esos supuestos se perciben como "naturales" y "normales": "thus, growing up to become a member of a culture is largely a matter of learning how to perceive, think and behave as others in the culture do" (Janney y Arndt 2005 [1992]: 30). Ser capaz de comportarse con tacto en la propia cultura implica conocer una serie de supuestos sobre:

- Necesidades humanas básicas, sentimientos, motivos, intenciones, etc. y cómo pueden ser inferidos de los comportamientos en distintas situaciones.

- Grupos sociales positivos y negativos, y cómo los distintos grados de intimidad y distancia pueden ser señalados en diferentes situaciones.
- La dinámica básica de la relación interpersonal en la cultura, y cómo los niveles de poder y afiliación pueden ser señalados en diferentes situaciones.
- Y, por sobre todo, la comunicación verbal, incluyendo la prosodia, y gestual, y la manera en que los diferentes modos pueden ser usados para evitar conflictos en diferentes situaciones.

Una vez que esos supuestos son formados (mediante la socialización) permanecen relativamente estables y su influencia en la interacción social deviene prácticamente automática (Janney y Arndt 2005 [1992]: 31). Cuando estos supuestos, que se perciben como naturales y normales, no son compartidos - como sucede en el caso de la comunicación intercultural - los riesgos de conflicto aumentan de modo que "(...) cualquier comportamiento que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como incorrecto, sino como malintencionado o descortés. Ésta es (...) una de las principales fuentes de fracaso intercultural" (Escandell Vidal 1995: 60). Por esta razón, sugiere enfáticamente Escandell Vidal, estas cuestiones deben ser introducidas en la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de alertar a los alumnos. Janney y Arndt (2005 [1992]: 38) indican que cuando las personas no pueden apoyarse en el conocimiento cultural compartido para manejar las relaciones interpersonales deben encontrar otro tipo de marco de supuestos como un reemplazo temporal, una especie de terreno común en el que las reacciones de los interlocutores se vuelvan más predecibles y, por lo mismo, controlables (que tendrán que ver con aspectos relacionados con la situación común de ambos participantes, lo cual genera además afiliación entre las partes).

Dos características importantes señala Eelen (2001: 17) en relación con la perspectiva de Janney y Arndt: "(...) first that it conceptualizes politeness as embedded in a broader aspect of communication (emotive communication), and second, the fact that politeness is not linked to sociological variables but rather to human emotion". Así, volvemos a lo que señalábamos al principio: esta propuesta recupera fuertemente la dimensión emotiva involucrada en el fenómeno de la cortesía frente a las concepciones teóricas de la pragmática que explicaban su funcionamiento a partir de mecanismos puramente racionales y estratégicos en los que la emoción no tenía un lugar preponderante. Por otro lado se destaca también la importancia de las convenciones sociales en relación con los comportamientos corteses, dimensión ineludible en la consideración teórica del fenómeno tal como lo atestiguaron también las investigaciones

que se desarrollaron sobre lenguas orientales, como veremos en el punto que sigue a continuación.

### 1.2.3-La concepción de la cortesía en el mundo oriental – la revalorización de la norma social

“La mejor manera de entenderse con los demás es acabar con la distancia entre vosotros mismos. Por ejemplo, sufijos honoríficos. Añadiendo “-kun” o “-san” al nombre de la persona planeas parecer educado, pero reservado, y la distancia entre vosotros no disminuye. Tener el valor de simplemente llamarlos por su nombre, o incluso acercarse con un apodo o un sobrenombre. Haciendo esto te volverás especial para ellos y se formará una vieja amistad. Tiene sentido”.

(Sai, leyendo en una biblioteca  
Naruto Shippuden, capítulo 54)

Una de las críticas más frecuentes al modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]) apunta a su pretendida universalidad. La implementación de dicho modelo en sociedades y lenguas orientales hizo visibles algunas de sus limitaciones en lo relativo a, por ejemplo, la definición de las imágenes sociales, entendidas exclusivamente en términos de deseos individuales.

En relación con la sociedad china, Yueguo Gu (1990) señala que la imagen (*face*) no puede ser definida en términos de deseos psicológicos individuales sino que debe ser pensada en términos de normas sociales: en el contexto chino, la imagen es amenazada cuando los individuos son incapaces de cumplir con los deseos de la sociedad y no cuando sus propios deseos individuales son ignorados. Así, entiende que las restricciones impuestas desde la sociedad no pueden ser ignoradas: “A society, to be sure, consists of individuals, but it is more than a total sum of its individual constituents. Politeness is a phenomenon belonging to the level of society which endorses its normative constraints on each individual”, señala Gu (1990: 242). La cortesía no sólo es instrumental sino que es, sobre todo, normativa. En el contexto del chino, las reglas de cortesía son máximas morales cuya violación acarrea sanciones sociales (Gu 1990: 240). Sobre la base del modelo propuesto por Leech (1983), Gu redefine el principio de cortesía y sus máximas y sostiene que el concepto chino *limao* (cortesía) es, esencialmente, prescriptivo en su naturaleza. Las máximas asociadas a él (*self-denigration, address, tact* y *generosity*) constituyen preceptos morales, socialmente sancionables (Eelen 2001: 9-10). Para el chino, el principio de cortesía se define como “(...) a sanctioned belief that an individual’s

social behavior ought to live up to the expectations of respectfulness, modesty, attitudinal warmth and refinement” (Gu 1990: 245). La cortesía tiene un doble alcance: por un lado, está al servicio de las necesidades estratégicas de los hablantes en la interacción vinculadas a la necesidad de minimizar los conflictos entre sus propios intereses y los de su oyente; por otro, ejerce una presión sobre los interlocutores que no pueden desconocer – si quieren actuar de acuerdo a lo socialmente esperable – las normas que la cortesía impone. De este modo, “(...) in interaction, politeness fulfils normative as well as instrumental functions. Interactants can use politeness to further their goals (e.g. redress FTAs), but at the same time are constrained by it” (Gu 1990: 256).

También se desarrollaron numerosos estudios en relación con el japonés. En 1986, Hill, Ide, Kawasaki y Ogino proponen introducir la noción de *wakimae* en la teoría de la cortesía lingüística, sustantivo japonés que en su traducción al español correspondería a la idea de “observación de las normas sociales”. Una dificultad evidente radica en la inexistencia de un término equivalente en inglés que capture el alcance de su significado. Algunos, entre los que se cuentan Watts (1989), Kasper (1990) y Eelen (2001), han optado por la palabra “*discernment*” que en inglés refiere la “habilidad para juzgar bien” (“the ability to judge well” según el Diccionario de Oxford [www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)): “politeness behaviour is determined by *discerning* the appropriate features of the ongoing social interaction” (Watts 2003: 82). Una traducción aproximada al español sugiere la idea de “criterio”<sup>20</sup>, es decir, criterio para discernir la forma de comportamiento apropiada a la situación en curso. Es importante aclarar que “no single English word translates *wakimae* adequately, but “*discernment*” reflects its basic sense” (Hill et al. 1986). Ide (2005 [1992]) prefiere conservar el término original en japonés en sus artículos (decisión que seguiremos también nosotros), pues la alternativa en inglés, y su traducción al español, hace perder mucho del alcance del significado original de *wakimae*.

La noción de *wakimae* fue propuesta con el objetivo de complementar los marcos teóricos sobre la cortesía lingüística basados fundamentalmente en el postulado brownlevinsoniano. Existirían, así, dos tipos de cortesía: *wakimae* y *volition*, esto es, la que se desprende de la noción de *wakimae* y la que tiene que ver con la voluntad. A diferencia de esta última, que tiene que ver con las intenciones deliberadas de los individuos que pueden decidir ser más o menos corteses según el caso, *wakimae* impone acatar ciertas normas sociales esperables de modo que “the speaker’s attention is paid not to what he or she intends to

---

<sup>20</sup> La RAE define el “criterio” como 1. Norma para conocer la verdad y 2. Juicio o discernimiento.

express, but rather to what is expected of him or her by social norms” (2005 [1992]: 299). Sin tomar en consideración la dimensión introducida en la idea de *wakimae* no sería posible explicar el funcionamiento de algunas formas lingüísticas en japonés como los honoríficos y las fórmulas de tratamiento, por ejemplo, funcionamiento que no tiene que ver con la elección más o menos libre del hablante sino con la observación obligatoria e impuesta por los límites de la situación, del *wakimae*:

In Japanese, it is not obligatory to have a subject in an utterance, but it is obligatory to index the interactional relationship among the participants and the speakers attitude toward the hearer (...) In English, it is grammatically obligatory to state the subject of an utterance, while it is not obligatory to index the relationship among the participants or the speaker’s attitude. (Ide 2002: 8)

El epígrafe con el que inauguramos esta sub-sección del capítulo muestra la tensión entre lo que es voluntario, *volitional*, y lo que es consecuencia del *wakimae* (esto es, de las imposiciones de la propia lengua sobre la codificación de las relaciones sociales). El fragmento corresponde a un personaje de la serie de *anime*<sup>21</sup> japonesa, *Naruto Shippuden*. Por razones fundadas en el origen del personaje, Sai – a los 15 años – debe “aprender” a socializar de cero con la gente que lo rodea. Lo interesante es que Sai permanentemente entra en conflictos interpersonales sin buscarlos deliberadamente, producto de la falta de sensibilidad respecto de lo que resulta adecuado, esperable y considerado en relación con sus interlocutores en diferentes situaciones. Para evitar esos pequeños conflictos interaccionales, decide buscar ayuda en un libro y es allí donde encuentra la frase que presentamos como epígrafe:

“La mejor manera de entenderse con los demás es acabar con la distancia entre vosotros mismos. Por ejemplo, sufijos honoríficos. Añadiendo “-kun” o “-san” al nombre de la persona planeas parecer educado, pero reservado, y la distancia entre vosotros no disminuye.”<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> *Anime* se denomina al conjunto de series animadas de origen japonés, algunas veces adaptadas de *mangas* (historietas), como es el caso de *Naruto Shippuden*.

<sup>22</sup> Vale aclarar que lo que citamos son los subtítulos que corresponden a la traducción al español del fragmento del capítulo 54 de la serie, editado en 2008.

En el contexto de la serie, el funcionamiento de los honoríficos es absolutamente claro para quienes no conocemos el japonés: el mismo personaje, pongamos por caso *Kakashi*, es nombrado de distintas maneras por diferentes personajes:

*Kakashi-sensei*

*Kakashi-senpai*

*Kakashi-kun*

Los estudiantes que están bajo su liderazgo lo llaman, siempre, *Kakashi-sensei* (*sensei*: usado para dirigirse a personas en posición de autoridad); un antiguo compañero ninja lo llama *Kakashi-senpai* (*senpai*: es el honorífico usado para referir alumnos de la misma institución que poseen un rango más alto); ahora bien, un antiguo maestro sigue llamándolo *Kakashi-kun* (*kun*: usado para dirigirse a cualquier adolescente o para designar a personas de un status menor).

Just as speakers of European languages pay attention to the grammatical categories of person, number and gender for concord of predicate forms, speakers of honorific languages pay attention to interpersonal categories of socially demanded superiority/equality/inferiority and familiarity, together with situational formality, to achieve a pragmatic concord of honorifics (...) Thus, the observation of *wakimae* is not the speaker's volitional speech act, but an obligatory speech act observed in accord with social norms of interpersonal relationships and the formality of situations" (Ide 1992: 300-301)

No podemos detenernos aquí en el funcionamiento de los honoríficos, pues no es el tema que nos ocupa ni estamos en condiciones de hacerlo; pero sí vale la referencia pues resulta pertinente para la discusión en torno al alcance del valor estratégico de la cortesía. El libro consultado por Sai sugiere dejar a un costado, voluntaria y estratégicamente, la *obligatoriedad* vinculada al uso de los honoríficos. Usando los honoríficos uno actúa de manera "educada", esto es, conforme a la norma, a lo esperable y a lo no-marcado. La sugerencia del libro radica en buscar deliberadamente modificar los imperativos del *wakimae*.

El personaje, *Sai*, pone en práctica al pie de la letra las indicaciones. Resulta interesante reflexionar en torno a los resultados que obtiene: los conflictos interaccionales se multiplican, al punto que debe explicar permanentemente sus comportamientos. Así, señala cosas del tipo:

“estaba intentando acercarme con apodos a vosotros. Pero no se me ocurrió ninguno. Así que pensé que abandonando los honoríficos sería suficiente”. No resulta fácil eludir el *wakimae*. Para Ide (2005 [1992]), la cortesía se relaciona con el mantenimiento de una comunicación relajada (“*smooth*”), suave, tranquila. Sin embargo, sostiene que no se agota en la puesta en funcionamiento de un dispositivo estratégico con el fin de proteger deseos individuales de imagen, lo que estaría representado en la idea de “*volition*” (es decir, un tipo de cortesía que supone elecciones activas por parte de los hablantes) sino que el uso de la cortesía se relaciona fuertemente con la observación casi automática de reglas socialmente consensuadas (literalmente, “the almost automatic observation of socially-agreed upon rules” Ide 1992: 298), i.e., con la idea de *wakimae*: “to behave according to *wakimae* is to show verbally one’s sense of place or role in a given situation according to social conventions” (Ide 1989: 230).

Por otro lado, también en el contexto japonés observamos la misma crítica de Gu (1990) a la concepción teórica de las imágenes positiva y negativa (Brown y Levinson 1987 [1978]): esta división resulta inapropiada en culturas en las que el individuo, en tanto individuo, es menos importante que el grupo social con el cual se afilia (Matsumoto 1988, Ide 1989, 2005 [1992]): “Ide and Matsumoto maintain that the individual social person in Japanese culture only has individual status by virtue of belonging to a social group. Thus a person’s first allegiance is to the well-being and maintenance of that group” (Watts 2003: 82). Importa, entonces, la identidad social no sólo la individual (i.e. el deseo de las personas de tener plena libertad de acción y de ser aprobadas por los demás). Matsumoto (1988: 405) señala claramente que:

What is of paramount concern to a Japanese is not his/her own territory, but the position in relation to the others in the group and his/her acceptance by those others. Loss of face is associated with the perception by others that one has not comprehended and acknowledged the structure and hierarchy of the group.

El estudio del funcionamiento de la cortesía en sociedades orientales (Matsumoto 1988, Ide 1989, 2005 [1992], Mao 1994) permitió observar que la cortesía no sólo es instrumental sino que es, también, normativa; la noción teórica de cortesía debería ser capaz de abarcar, entonces, los comportamientos estratégicos individuales y la observación casi automática de reglas sociales.



1.2.4- *Las propuestas transculturales* (Blum-Kulka, House y Kasper 1989, Blum-Kulka 2005 [1992], 1996, Wierzbicka 1991) e *interculturales* (Scollon y Scollon 2001 [1995])

Evidencias recogidas del trabajo con los modelos pragmáticos (reseñados en 1) en diversas culturas y en diferentes lenguas provocó un cuestionamiento de las bases sobre las que se asentaban. Shoshana Blum-Kulka, Juliane House, Gabriele Kasper y el grupo de colegas que dirigían en el proyecto CCSARP – *Cross Cultural Speech Act Realisation Patterns* – observaron la realización de diferentes actos de habla en lenguas diversas y establecieron, en función de las preferencias, alcances culturalmente específicos en su producción e interpretación, que no siempre coincidían con las predicciones de los modelos pragmáticos (en general desarrollados tomando como parámetro el inglés). El proyecto CCSARP, integrado por un gran número de especialistas de diversos países, tuvo como objetivo la investigación de dos actos de habla específicos, *pedir* y *disculparse*, en diferentes lenguas - concretamente en tres variedades del inglés (británico, australiano y americano), francés canadiense, danés, alemán, hebreo y ruso. Blum-Kulka señala que en el origen del proyecto estaba la preocupación por el aprendizaje de lenguas, específicamente por los problemas que presentaban los estudiantes de lengua extranjera en la formulación de actos de habla: aún los estudiantes avanzados mostraban dificultades para expresar sus intenciones de forma adecuada en la lengua extranjera. La investigación surge entonces con el objetivo de iluminar este tipo de problemas. Sin embargo, “el aspecto transcultural resultó ser tan fascinante que en el primer libro que publicamos (Blum-Kulka, House y Kasper 1989) se le dio prioridad respecto al interlenguaje” (Blum-Kulka 1996), prioridad que queda en evidencia en el título de la publicación, *Cross-Cultural Pragmatics*.

Los integrantes del proyecto desarrollaron un marco teórico y metodológico para recolectar datos transculturales comparables junto con un sistema para codificarlos. Muchos de los trabajos enmarcados en este proyecto se recopilan en *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, editado en 1989 por las tres autoras mencionadas, en cuyas secciones se observan las preocupaciones centrales de este enfoque: reflexiones sobre la pragmática de los actos de habla, ejemplificadas con el acto de habla *pedido* (I- *Issues in Speech Act Pragmatics*), trabajos que investigan los efectos de variables sociales y culturales en la realización de los actos de habla, tomando el acto de habla *disculparse* para ejemplificar (II- *Socio-Cultural Pragmatics*) y cuestiones vinculadas al desarrollo de competencias pragmalingüísticas y sociopragmáticas en una lengua extranjera, usando como datos *pedidos* y *disculpas* (III- *Interlanguage Pragmatics*).

La metodología de recolección de datos está basada en *tests* para completar el discurso (*discourse completion test*) en los que se solicitaba a los sujetos (400 por lengua entre los cuales 200 eran mujeres y 200 hombres, 200 eran no- nativos y 200 nativos y todos eran estudiantes) que completaran una línea vacía de un diálogo de acuerdo con las especificaciones dadas sobre el contexto situacional. Se utilizaron cuestionarios *escritos* para relevar reflexiones de *oralidad* con el argumento de que la única manera de poder comparar poblaciones tan grandes como las abordadas en el proyecto era a través de instrumentos muy controlados como son, por ejemplo, los cuestionarios. Es importante aclarar que, como sucede con todos los datos que no son recogidos en su entorno natural, no existen garantías de que lo que fue registrado en esos *tests* sea lo que efectivamente los sujetos hubieran hecho en tales circunstancias. Los *tests*, y los datos que provienen de ellos, muestran, más bien, lo que los sujetos piensan – consciente y reflexivamente – que harían en dicha situación. Es decir, lo que tenemos son descripciones sobre usos, no usos, que siguen resultando útiles para desentrañar las *percepciones* sobre la relación entre determinadas realizaciones de actos de habla y cortesía en lenguas y culturas específicas. Otro inconveniente es que el cuestionario escrito no da lugar a la negociación, que es lo que sucede típicamente en la conversación. Los propios investigadores del proyecto tienen conciencia sobre este hecho: “existe (...) una diferencia entre lo que se consigue en este tipo de test y lo que se consigue en el discurso natural, y esta diferencia ha sido observada y tenida en cuenta” (Blum-Kulka 1996: 189). Ahora bien, los objetivos y las necesidades que se derivan de ellos exigían una recolección y una codificación de los datos que hiciera posible la comparación de la realización de *pedidos* y *disculpas* en grandes poblaciones de diferentes lenguas y variedades de lengua, razón por la cual el instrumento del *test* seguía resultando válido.

El primer paso para analizar tales datos fue desarrollar un esquema de codificación y un método de análisis de los dos actos de habla observados. Determinaron, entonces, cuáles eran los componentes (obligatorios y optativos) que formaban parte de, por ejemplo, los pedidos. El pedido, como todos los actos de habla, se compone de un *acto principal* (*head act*), la parte en la que está “la esencia de la petición” (Blum-Kulka 1996: 189 – negritas en el original), y frases ubicadas antes o después de él que constituyen *movimientos de apoyo* (*supportive moves*), frases en las que se apoya el pedido pero sin las cuales el acto de pedir seguiría existiendo. Estos movimientos de apoyo son externos al acto principal. Los pedidos también pueden recibir apoyo internamente, por medio de formas que se introducen en el acto principal. “Las modificaciones internas” - señala Blum-Kulka (1996: 190) - “son principalmente de tipo pragmalingüístico y por ello dependen de cada lengua específica. Las

lenguas presentan diferentes elementos para realizar modificaciones internas." Cuatro son, entonces, las dimensiones desde las que es posible analizar los pedidos: 1- de su realización *más directa* a su realización *más indirecta* ("hacé X" vs "¿podrías hacer X?"), 2- desde la *perspectiva*, es decir, "a quién se nombra en el acto de habla" (Blum-Kulka 1996: 190) ("hacé X" vs. "hagamos X"), 3- desde los *movimientos de apoyo* ("hacé X porque lo necesito para mañana"), 4- desde las *modificaciones internas* ("¿Podrías venir acá un segundo?") – estas modificaciones internas pueden ser *mitigadoras*, como el caso del ejemplo, o *agravantes*.

Los resultados de este tipo de análisis para los pedidos indicaron, entre otras cosas, que todas las lenguas estudiadas tenían expresiones convencionalmente indirectas para formular peticiones (formas como "Podrías decirme X?"), que en todas las lenguas se emplean diferentes estrategias desplegadas a lo largo de todo el *continuum* definido por los polos directo e indirecto y que esta variación está afectada por factores situacionales. Mostraron también que existen diferencias transculturales importantes en, por ejemplo, la preferencia por la *perspectiva* en distintas lenguas (pedidos orientados al hablante en el caso del inglés australiano, al oyente en el caso del español argentino y preferencia por formas impersonales en el caso del hebreo) y por la expresión más o menos directa del pedido en distintas situaciones. El grado de variabilidad situacional presenta también diferencias desde la perspectiva transcultural: no en todas las lenguas la estrategia para formular el pedido se modifica de la misma manera de acuerdo con los rasgos situacionales (Blum-Kulka 1996: 192-193). Esto último muestra que las diferencias transculturales no se aplican automáticamente a todas las situaciones:

"(...) en muchas situaciones, las diferencias culturales son importantes. Cuando estas diferencias aparecen, están estrechamente relacionadas con una serie de actitudes culturales profundamente arraigadas que están relacionadas con ciertas características de la situación. Por ejemplo, al pedir a un compañero de estudios que limpie la cocina en un apartamento compartido, los sujetos necesitaban activar sus nociones de "amistad" y derechos y obligaciones mutuas entre amigos del mismo apartamento. Tales percepciones, posteriormente, influirán en la elección de la estrategia. (Blum-Kulka 1996: 193)

Uno de los focos del proyecto, como vimos, estuvo en la observación del grado de (in)direccionalidad de los actos de habla realizados por hablantes nativos de las lenguas investigadas mediante el uso de estrategias *directas*, *convencionalmente indirectas* o *estrategias indirectas no convencionales* (también predicadas como *abiertas* o referidas como *alusiones*). Resultados como los presentados más arriba pusieron en tela de juicio la correlación entre grado de indireccionalidad y cortesía, implícita en los modelos pragmáticos de cortesía como el de Leech (1983) y el de Brown y Levinson (1987) en los que “degrees of indirectness (...) was posited as a universal realisation of linguistic politeness” (Watts 2003: 70). Las variaciones importantes en las preferencias por el uso de determinadas estrategias se observan, por ejemplo, en los análisis cuantitativos que comparan la realización de *pedidos* en cinco lenguas (inglés, alemán, francés, hebreo y español). La tabulación de los datos revela, entre otras cosas, que los imperativos en español son usados con una frecuencia más alta que en francés o en alemán (40% frente al 20%), y mucho más que en inglés (9%), panorama que se invierte cuando se trata de cuantificar las estrategias indirectas, cuya frecuencia en francés (70%) o en español (59%) es más baja que en inglés (82%). El cuadro que presentamos a continuación, originalmente en Blum-Kulka, House y Kasper (1989: 134), muestra claramente esta situación:

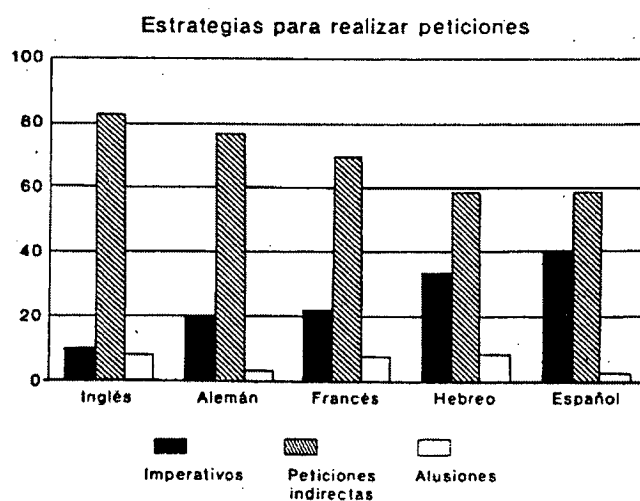


Fig. 1.2– Estrategias para realizar peticiones (Escandell-Vidal 1995: 42)

Muchos fueron los trabajos sobre la enseñanza de los actos de habla en lengua extranjera que siguieron los lineamientos marcados por el proyecto CCSARP. Olshtain y Cohen (1990: 45) afirmaban en 1990 que “it has become increasingly clear to researchers that learners of a language may lack even partial mastery of speech act sets and that this lack of mastery may cause difficulties or even breakdowns in communication”. Su trabajo es una

contribución a la enseñanza del acto de habla *disculpase* en cursos de inglés como lengua extranjera. Prueban que el uso de material didáctico orientado a la reflexión y el trabajo sobre la realización de las disculpas en inglés mejora notablemente la producción y la percepción de los estudiantes extranjeros sobre dicho acto en lo relativo a los tipos de intensificación y minimización posibles, a algunas diferencias sutiles en la realización de las estrategias y a la consideración de algunos rasgos situacionales. Estas cuestiones, afirman, pueden y deben ser estudiadas en las aulas de lengua segunda y extranjera (Olshtain y Cohen 1990: 57). De todas formas, mantienen una postura mucho más escéptica respecto de la posibilidad de que, mediante el trabajo en el aula, el alumno consiga un perfecto dominio (*proficiency*) de cómo comportarse con los actos de habla en una lengua que no es la propia; sobre este punto llamaron la atención Olshtain y Blum-Kulka (1985): solo después de muchos años de vivir en la comunidad de habla de la lengua meta, los estudiantes de una lengua extranjera pueden comenzar a interactuar y a reaccionar del modo en que lo harían los hablantes nativos.

Ahora bien, los estudios desarrollados en esta línea (que se multiplicaron a fines de los 80' y principios de los 90'), aunque con implicancias importantes para la teoría de la cortesía, no formaban parte de un modelo sobre la cortesía lingüística. De hecho, el análisis en términos de estrategias más o menos directas con beneficios para uno u otro tipo de imagen está fuertemente basado en la propuesta de Brown y Levinson (1987 [1978]) a la que frecuentemente se cita como parte del marco teórico de las investigaciones. Sólo a partir de la publicación de Blum-Kulka (1992) es que se da forma a lo que Watts (2003: 70) denomina la perspectiva de la "cortesía como un concepto culturalmente construido" y Eelen (2001) llama "la cortesía como un guión cultural". En dicho capítulo, Blum-Kulka mantiene la definición de Brown y Levinson, según la cual la cortesía es sinónimo de mitigación de la amenaza a la imagen, pero sostiene que su realización está sujeta a un "filtro cultural" (Watts 2003: 71):

(...) systems of politeness manifest a culturally filtered interpretation of the interaction between four essential parameters: social motivations, expressive modes, social differentials and social meanings. Cultural notions interfere in determining the distinctive features of each of the four parameters and as a result, significantly affect the social understanding of "politeness" across societies in the world". (Blum-Kulka 2005 [1992]: 270)

Las *motivaciones sociales* aluden a las razones de la cortesía: la tradición goffmaniana indica como la razón principal de su existencia la necesidad de los individuos de resguardar sus imágenes sociales; Blum-Kulka señala que la naturaleza de las necesidades de imagen es diferente en diferentes culturas (no es universal). Los *modos expresivos* abarcan todos los elementos verbales y no verbales disponibles para la comunicación. Los *diferenciales sociales* refieren evaluaciones situacionales desarrolladas sobre los valores de las variables propuestas por Brown y Levinson (1987 [1978]): poder relativo, distancia social y peso del acto. Los *significados sociales* apuntan al grado de cortesía atribuido a una expresión lingüística por los miembros de una cultura en una situación específica (es la dimensión que define la inclusión o no de una realización, verbal o no – verbal, en la categoría “cortés”): “If the dimension of social motivation answers the “why” of politeness, that of “expressive modes” and “social differentials” the “how” and “when” respectively, the forth dimension labelled “social meaning” answer the “what for” question” (Blum-Kulka 2005 [1992]: 275). Blum-Kulka establece una escala de *significados sociales* (que mostramos en la figura más abajo) cuya zona central es la que corresponde al comportamiento *cortés*, es decir, representa el ámbito de las expectativas culturales respecto de lo que constituye un comportamiento socialmente adecuado para situaciones variables (Blum-Kulka 2005 [1992]: 276). En un extremos de dicha escala se ubica la zona de los comportamientos *descorteses* (*impolite*) y en el otro extremo, la zona de los comportamientos *excesivamente corteses* (*extensively polite*). La cortesía, entonces, se define en términos de comportamientos apropiados y “diplomáticos” (*tactful*), que se dan por sentado; son las desviaciones de la norma cultural (que fija los valores de cada una de las cuatro dimensiones descriptas más arriba) las que llamarán la atención.

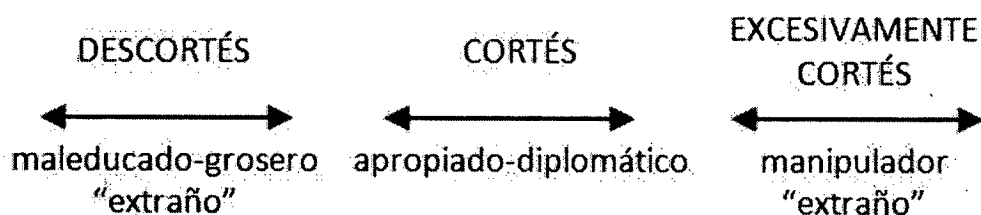


Fig. 1.3 – Escala de significados sociales (Blum-Kulka 2005 [1992]: 276)

Los comportamientos no adecuados, groseros, resultarán extraños así como también los excesivamente corteses que generarán implicaturas y darán lugar a interpretaciones del comportamiento como estratégico y hasta manipulador.

Resulta interesante que Blum-Kulka llega a estas conclusiones a través de un trabajo cuyo objetivo es explorar las concepciones metapragmáticas de la cortesía en la sociedad israelí (mediante entrevistas y grabaciones de interacciones a nativos). Es el trabajo sobre las nociones de cortesía *de primer orden* (Watts 2005 [1992]) o de *politeness1*, en los términos de Eelen (2001), el que le permite diseñar esta propuesta teórica en relación con la cortesía. En este marco, no resulta pertinente separar, desde el punto de vista teórico, las dimensiones normativa y estratégica de la cortesía (como hacen Janney y Arndt cuando postulan una “cortesía social” frente a una “cortesía interpersonal” – *tacto*), pues ambas están culturalmente definidas y son, por lo mismo, indisociables de modo que “theoretically it fails to account for the culturally embedded relationship between the two aspects” (Blum-Kulka 2005 [1992]: 258). La crítica más importante que recibe de Watts (2003: 74) es que la noción de “cultura” no está lo suficientemente definida, aún constituyéndose como una noción central en todo el planteo y resulta “simply treated as if it were a self-evident objective entity”.

Una enorme cantidad de trabajos sobre la realización de distintos actos de habla (cumplidos, saludos, preguntas, consejos, invitaciones, agradecimientos) en diferentes lenguas (entre ellas, el español) se desarrollaron sobre la base de la propuesta teórica de Blum-Kulka et al. (1989), fuertemente inspirada desde el punto de vista teórico – debe decirse - en Brown y Levinson (1987 [1978]).

Ron Scollon y Suzanne Wong Scollon (2001 [1995]), por su parte, analizan la noción de *face* y las variables *poder* y *distancia* en relación con un marco más amplio de intereses vinculados con la comunicación intercultural desde un punto de vista discursivo. Una vez más, basan fuertemente su propuesta en Brown y Levinson (1987 [1978]) y analizan el *trabajo de imagen* (sinónimo de *trabajo de cortesía*). Postulan la existencia de *sistemas de imagen* o *de cortesía*, vinculados a las nociones de *poder* y *distancia*, y sugieren que los problemas de comunicación intercultural surgen especialmente cuando las diferencias en el uso de estrategias (de afiliación o de deferencia) dan lugar a evaluaciones erróneas respecto de la relación de *poder* entre los participantes. Observemos un poco más detenidamente su propuesta.

Para ser más precisos, se ocupan de lo que llaman *comunicación interdiscursiva* (*interdiscourse communication*) (Scollon y Scollon 2001 [1995]: xii), específicamente, de la comunicación profesional entre personas que son miembros de diferentes grupos. A propósito señalan que

Interdiscourse communication is a term we use to include the entire range of communications across boundaries of groups or discourse systems from the most inclusive of those groups, cultural groups, to the communications which take place between men and women or between colleagues who have been born into different generations". (Scollon y Scollon 2001: xii)

Es decir, cuando observamos la comunicación, la comunicación profesional en el caso particular de Scollon y Scollon, siempre estamos observando comunicación entre personas que pertenecen a grupos distintos en tanto cada uno de nosotros es simultáneamente miembro de diferentes sistemas discursivos: somos miembros de un determinado grupo corporativo, de un grupo profesional u ocupacional particular, de una generación, de un género, de una región, de una etnia, etc. (Scollon y Scollon 2001: 3). El análisis interdiscursivo supone entonces observar el modo en que los discursos son construidos e interpretados cuando esos discursos cruzan los límites de la pertenencia a un grupo y el modo en que la comunicación es usada para desplegar y reivindicar las identidades, complejas y múltiples. Es interesante observar que Scollon y Scollon (2001: 5) trabajan con la noción de *Discurso* más que de cultura: "the first reason is that culture is simply too broad concept to be of much use in analyzing communication between two or more people from different groups". Sostienen que cuando hablan una mujer y un hombre, aún formando parte de la misma cultura, o de la misma región del mismo país, o incluso de la misma generación, sus valores e ideas sobre cómo comunicarse y sus estilos comunicativos pueden ser muy diferentes y pueden estar basados en Sistemas Discursivos distintos (lo mismo sucedería en el caso de comunicación entre miembros de generaciones distintas, por ejemplo). Su preocupación radica entonces en el análisis de

(...) situations in which members of different groups are in social interaction with each other and the interpretive processes they must bring to bear to understand each other in those highly altered hybrid and culturally mixed intermediate situations which are the normal situations of intercultural communication" entendida como el estudio desarrollado "when members of different groups are directly engaged with each other"<sup>23</sup>. (Scollon y Scollon 2001: 13 – destacado en el original)

---

<sup>23</sup> Así definen Scollon y Scollon la *comunicación intercultural*, por oposición a los estudios dedicados a la *comunicación transcultural* que comparan sistemas comunicativos de distintos grupos "when considered



En la comunicación intercultural – como en toda comunicación – el conocimiento compartido sobre acciones, situaciones, relaciones e identidades, es la base sobre la que se apoyan los participantes para sostenerla. Cuando hay desajustes en ese conocimiento compartido las posibilidades de desajustes en la comunicación aumentan. Scollon y Scollon (2001: 44) señalan que la cuestión de la identidad es muy compleja y excede el estudio de la comunicación para pasar a ser un tema de investigación de la psicología, la sociología y la filosofía. Sin embargo, “there is an important aspect of identity that has been recognized as an essential element in all communication” (Scollon y Scollon 2001: 44). Quiénes participan en una interacción (los lugares que esos participantes ocupan en una estructura institucional o social) y qué roles adoptan (las posiciones particulares que están tomado en un evento discursivo particular) son dos elementos fundamentales a considerar cuando participamos de un intercambio como hablantes y cuando lo analizamos después como lingüistas. Un tercer elemento, que Scollon y Scollon incluyen en la dimensión que corresponde a los “participantes” en un registro o estilo comunicativo, es la *identidad interpersonal* de los individuos en una comunicación, i.e., la *imagen social (face)*.

Hacer suposiciones acerca de la persona con la que estamos hablando es una de las maneras más importantes de reducir la ambigüedad en la comunicación, suposiciones acerca de qué tipo de persona es y, también, qué tipo de persona esa persona espera que nosotros pensemos que es. Muchas de las opciones lingüísticas realizadas por los participantes en un intercambio son consecuencia de este tipo de análisis respecto de la relación que los une y respecto de las imágenes que entran en el juego. En este sentido, Scollon y Scollon (2001: 45) sostienen un doble alcance de la imagen: por un lado, los participantes establecen algunos supuestos previos, antes de entrar en comunicación; por otro lado, en cualquier forma de comunicación interpersonal, existe un alto grado de negociación de la imagen:

Participants make certain unmarked assumptions about their relationships and about the face they want to claim for themselves and are willing to give to the other participants in any communicative situation. In addition to these unmarked assumptions, participants also undertake a certain amount of negotiation of their relationships as a natural process of change in human relationships.

---

*abstractly or when considered independently of any form of social interaction”* (Scollon y Scollon 2001 [1995]: 13 – destacado en el original)

El estudio del *trabajo de imagen (facework)* observa precisamente esta combinación de los supuestos previos, no marcados, sobre los participantes y sus relaciones y las negociaciones de dichos supuestos. Dicho estudio también lleva el nombre de teoría de la cortesía (Scollon y Scollon 2001: 46). Como vemos, en este marco, el estudio de la cortesía se iguala al estudio del trabajo de imagen. La imagen, para Scollon y Scollon, comporta una paradoja inherente: dos aspectos de la imagen se proyectan simultáneamente en toda comunicación, pero la preeminencia de uno supone el detrimento del otro: *participación*<sup>24</sup>/*relación (involvement)* e *independencia (independence)*. Así definen el alcance de ambos:

On the one hand, in human interactions we have a need to be involved with other participants and to show them our involvement. On the other hand, we need to maintain some degree of independence from other participants and to show them that we respect their independence. (Scollon y Scollon 2001: 46)

Por un lado, aquella dimensión de la imagen que se denomina *participación (involvement)* es definida como la necesidad y el derecho de las personas a ser considerados como miembros normales de una sociedad que contribuyen y se comprometen con su grupo. Es a través de la participación en diferentes eventos comunicativos que se demuestra el grado de compromiso, mediante el uso de estrategias discursivas orientadas a marcar la relación de unión con los otros. Estas *estrategias de participación (involvement strategies)* son también llamadas, en el marco de otras teorías, “de cortesía positiva” (Brown y Levinson 1987 [1978]) o “de cortesía de solidaridad” (Blum-Kulka 1996), en tanto tienden a enfatizar lo que los hablantes tienen en común.

Por otro lado, la *independencia (independence)* enfatiza la individualidad de los participantes; tiene que ver con el derecho de las personas a no ser completamente dominadas por los valores de la sociedad y del grupo, y a sentirse libre de imposiciones, es decir, se relaciona con el reconocimiento de un cierto grado de autonomía. Son las estrategias discursivas orientadas a marcar la no intromisión sobre el espacio del otro las que contribuyen

---

<sup>24</sup> Milagros del Saz Rubio (2000) traduce la categoría “involvement” de Scollon y Scollon como “participación”. Bravo (2004) la traduce por “afiliación”. M. Almeida (2006) habla de “implicación”.

con este aspecto de la imagen. En otros marcos teóricos, reciben el nombre de “cortesía negativa” (Brown y Levinson 1987 [1978]) o “cortesía de deferencia” (Blum-Kulka 1996), en tanto tienden a respetar el territorio individual y la libertad para actuar del otro. Estas imágenes son altamente vulnerables, pues,

Any communication is a risk to face; it is a risk to one own's face at the same time it is a risk to the other person's (...) The result of the double risk, the risk to involvement face and the risk to independence face of both the speaker and the hearer, means, therefore, that all communication has to be carefully phrased to respect face, both involvement face and independence face. This could be said another way: *“There is no faceless communication.”* (Scollon y Scollon 2001: 48 – énfasis en el original)

Este planteo, aunque con algunas precisiones y sutilezas, es muy similar al de Brown y Levinson (1987 [1978]). Fuertemente basado en Goffman, supone que las imágenes son vulnerables y se ponen en juego cada vez que participamos de una interacción. En consecuencia, los hablantes desarrollamos comportamientos estratégicos con el fin de manejar, por un lado, los potenciales riesgos a las imágenes de los participantes y, por otro, nuestras intenciones comunicativas. Esas estrategias son de dos tipos según se orienten a fortalecer el vínculo con los otros, demostrando intereses, valores, ideas comunes, conocimiento previo, interés por el otro, etc. o según se orienten a marcar el conocimiento del estatus de los participantes, su derecho a tomar la opción que mejor le parezca, etc. (Scollon y Scollon 2001: 48). Los autores proponen una lista de estrategias (fuertemente inspiradas en el trabajo de Brown y Levinson) que, según sus palabras, dan al lector una “idea general” respecto del tipo de formas lingüísticas que eligen los hablantes: “The choice of language in discourse is not simply a matter of practical choice governed by efficiency of communication or information. Every such a choice is also a matter of the negotiation of face of the participants” (Scollon y Scollon 2001: 50).

Participación	Independencia
1- Note o preste atención al O	1 - Haga mínimas asunciones acerca de los deseos del H
2- Exagere (interés, aprobación, simpatía por O)	2 – Dé al O la opción de no hacer el acto

3- Declare pertenencia al mismo grupo con el O	3 – Minimice la amenaza
4- Declare puntos de vista, opiniones, actitudes, conocimiento comunes, manifieste empatía	4 – Discúlpese
5- Sea optimista	5 – Sea pesimista
6- Indique que el H conoce los deseos de O y que los está teniendo en cuenta	6 – Disocie al H y al O del discurso (impersonalice)
7- Asume o afirme reciprocidad	7 – Formule una regla general
8- Use nombres y apodos	8 – Use apellidos y títulos
9- Sea locuaz	9 – Sea callado <sup>25</sup>
10- Use el lenguaje o dialecto de O	10 – Use su propio lenguaje o dialecto

Fig. 1.4 – Estrategias lingüísticas de *participación* e *independencia*: algunos ejemplos (Scollon y Scollon 2001: 50-51)

Ahora bien, existen lo que Scollon y Scollon (2001: 51) llaman “Sistemas de Imagen” o “Sistemas de Cortesía” (*Politeness (or Face) Systems*), definidos a partir de los valores de las variables *poder* y *distancia*. Cuando no existe diferencia jerárquica entre los participantes de una interacción estamos ante un sistema igualitario, es decir, -P (es el caso, por ejemplo, de dos amigos o de dos colegas con el mismo rango dentro de una empresa). Los casos en los que sí se advierte una diferencia de jerarquía forman parte del sistema +P, en el que la relación de poder es desigual (cualquier tipo de relación jerárquica dentro de una empresa, por ejemplo jefe – empleado, forma parte de esta categoría). La distancia, por su parte, determina que dos amigos, por su relación de cercanía, formen parte del sistema -D, mientras que dos extraños en la calle, más allá de la relación de poder que pudiera existir entre ellos o no, formarían

<sup>25</sup> “Taciturnity and volubility are somewhat lesser extremes of non-communication and communication. Taciturnity means, simply, not talking very much. Volubility is the other side of the coin, “talking a lot””. Scollon y Scollon (2001: 49) señalan que en los extremos de *involvement* e *independencia* se hallan el hablar y el callar respectivamente. Cada vez que hablamos, estamos entrando en el ámbito de la participación, aunque se trate de un grado menor, hablar implica siempre un grado de compromiso. Por supuesto que los silencios también pueden devenir señales de gran *involvement* en casos, por ejemplo, de mucha intimidad. Pero estudios psicológicos de intercambios conversacionales y entrevistas formales han probado, reportan Scollon y Scollon (2001: 49) que los intercambios son percibidos como más “cálidos” y “afiliativos” en la medida en que hay más volumen de habla y que, por el contrario, son percibidos como más “fríos” o “no-afiliativos” cuando hay poco volumen de habla.

parte del sistema +D. Estas evaluaciones relativamente estables tienen que ver con la existencia de suposiciones previas a la interacción (que mencionábamos más arriba) en lo relativo a la relación que une a quienes participarán de ella. Las relaciones que se establecen en relación con la imagen, muchas veces, son fijas y experimentan cambios mínimos durante la interacción: es difícil que ocurran cambios significativos, por ejemplo, cada vez que un empleado se reúne con su jefe. Esta regularidad en la relación da lugar a un patrón que Scollon y Scollon (2001: 52) llaman *sistema de cortesía (politeness system)*: tanto el hablante como el oyente tenderán a usar un conjunto regular de estrategias de imagen al conversar entre sí.

Así, determinan que en diferentes contextos es posible identificar tres sistemas de cortesía principales, definidos a partir de la existencia o no de diferencias de poder entre uno y otro (+P o -P) o de distancia entre ambos (+D o -D). Las posibilidades, entonces, son:

- Sistema de Cortesía de Deferencia (-P, +D): los participantes se consideran a sí mismos como del mismo estatus social, pero no se conocen demasiado, con lo cual elegirán estrategias del tipo de *independencia* al hablar entre sí.
- Sistema de Cortesía de Solidaridad (-P, -D): los participantes se consideran a sí mismos en la misma posición social y, además, reconocen cercanía entre ellos, por lo cual tenderán a elegir estrategias de *participación* al comunicarse.
- Sistema de Cortesía de Jerarquía (+P, +/-D): los participantes reconocen una relación asimétrica, una diferencia de estatus social en el que un participante tiene poder sobre el otro. Más allá del grado de distancia, el que esté en una posición superior tenderá a usar estrategias de *participación*, mientras que el que esté en una posición inferior tenderá a usar estrategias de *independencia* (este es un sistema que funciona típicamente en las organizaciones empresariales, gubernamentales y educativas).

Estos tres sistemas permiten hacer ciertas predicciones respecto del tipo de estrategias que dominarán un intercambio en función de los valores de P y D, en este sentido, el planteo de Scollon y Scollon respecto de los sistemas de cortesía funcionaría pan-culturalmente. Las diferencias culturales (sociales, históricas) se explicarían por los distintos factores involucrados en la determinación de los valores de P y D: diferencias en la edad, el género, patrimonio, la habilidad para cazar, la destreza para entretener, la educación, la belleza o la fuerza física entre otros (Scollon y Scollon 2001: 56) pueden ser, alternativamente, motivos de +/-P o +/-D en distintos grupos culturales.

Los problemas de comunicación surgen especialmente, sugieren Scollon y Scollon (2001: 58), cuando las diferencias en el uso de estrategias dan lugar a evaluaciones erróneas respecto de la relación de poder entre los participantes. Así, el uso de estrategias “de participación” por parte de un participante en un sistema que se supone “de deferencia” daría lugar a pensar que asume una posición de superioridad frente al destinatario (lo que causará, a su vez, el malestar de este último):

When two participants differ in their assessment of face strategies , it will tend to be perceived as difference in power (...) If I think it is a solidarity system, and you use independent strategies, it sounds to me like you are putting yourself in a lower position and giving power over to me. If I use independent strategies, I expect to hear reciprocal independence strategies (if I think it is a deference system and we have a level of mutual respect). But if you use involvement strategies back, what I hear is that you are trying to exert power over me.

Así como señalaban que no existe la comunicación en la que las imágenes no estén implicadas (“*there is no faceless communication*”), tampoco existe la comunicación *no-jerárquica*. De acuerdo con el planteo de Scollon y Scollon, la dimensión de poder siempre está involucrada en la determinación del sistema de imagen o de cortesía más adecuado, y las diferencias en dicha evaluación desembocan en malentendidos culturales precisamente porque conllevan diferencias de poder: “The characteristics of the communication of face make it inevitable that power (that is, hierarchy) is interrelated to politeness levels” (Scollon y Scollon 2001: 59).

Uno de los problemas más importantes en relación con la propuesta de Scollon y Scollon (2001 [1995]) tiene que ver con las definiciones mismas de las variables *distancia* y *poder*. No nos detendremos ahora en este punto porque lo trataremos más adelante pero sí cabe señalar que tanto la distancia como el poder suelen ser definidas en términos de otras variables (como la frecuencia de contacto, la familiaridad, el afecto, la confianza, el status, la autoridad) que necesitan ser definidas también a su turno. Estas definiciones no aparecen como un problema en el trabajo de Scollon y Scollon (2001 [1995]).

Anna Wierzbicka (1991) es otra de las investigadoras que, junto a un grupo de colegas, se preocupó por la variabilidad cultural en la realización de los actos de habla y propuso un

modelo universal, basado en primitivos semánticos, cuyo objetivo es dar cuenta de los alcances culturales de los significados que llama *interaccionales* y evitar las interpretaciones etnocéntricas que tradicionalmente se imprimieron sobre ellos.

Como dijimos ya sobradas veces, la aplicación de los modelos de cortesía propuestos desde la pragmática (léase Brown y Levinson 1987 [1978] y Leech 1983) en culturas no anglosajonas provocó el cuestionamiento de la pretendida universalidad de dichos modelos a los que tildaron de etnocéntricos. En esta línea crítica, Wierzbicka (1991) compara la realización y la interpretación del acto de habla *pedir* en polaco y en inglés<sup>26</sup> y señala que en polaco una solicitud formulada indirectamente como una interrogación, frecuente en inglés, se interpretaría efectivamente como una pregunta y no como un pedido. Lo mismo ocurriría en el caso de las *invitaciones* formuladas en términos de preguntas sobre los deseos o la voluntad del destinatario (*¿Te gustaría ir al cine mañana?*). En polaco, según Wierzbicka, estas formulaciones sonarían como interrogaciones efectivas, es decir como pedidos de información, más que como invitaciones o propuestas. Casos como éstos permiten ver que las teorías sobre los actos de habla y sobre la lógica conversacional fundados en el trabajo de los filósofos del lenguaje (Searle 1969, 1975a, Grice 1975), como las de Brown y Levinson (1987 [1978]) y Leech (1983), fueron construidas sobre la base de los valores culturales e ideológicos del inglés pero asumidas como “modos naturales de la conversación humana”. Paradójicamente, según Wierzbicka (1991), el inglés parece ser la lengua “diferente”, marcada en relación con el resto de las lenguas de Europa, pues desarrolló un sistema de dispositivos (de indireccionalidad, entre otros) capaz de reflejar las características de la tradición anglosajona: enfatizar los derechos y la autonomía de los individuos, evitando entrometerse en asuntos ajenos, respetando la privacidad y tolerando las idiosincrasias y particularidades de cada individuo. Esta tradición ideológica explicaría, por ejemplo, el uso restringido de los imperativos en inglés. La preferencia por la indireccionalidad, frecuentemente presentada como una característica de la comunicación humana en términos generales, es, en rigor, culturalmente dependiente. En polaco, el uso del imperativo sin “adornos” – para las invitaciones y los ofrecimientos – es el preferido, en tanto responde a determinados valores y normas culturales que privilegian la *cordialidad* y la *hospitalidad* antes que el *individualismo* y el respeto por la *autonomía* personal (Wierzbicka 1991: 30-46). Las diferencias en las “normas pragmáticas” reflejan jerarquías de valores características de diferentes culturas. Lo

---

<sup>26</sup> “The cultural norms reflected in speech acts differ not only from one language to another, but also from one regional and social variety to another (...) Nonetheless, there is also a remarkable amount of uniformity within English, as there is within Polish” (Wierzbicka 1991: 26)

importante es, entonces, establecer vínculos entre las normas de interacción específicas de lenguas particulares (como el grado de (in)direccionalidad preferido para la realización de determinados actos de habla, por ejemplo) y valores culturales específicos (como el *objetivismo*, que caracteriza la cultura anglosajona, frente a la *cordialidad* y la *gentileza* que caracterizan la cultura polaca):

It is an anglocentric illusion to think that all cultures value agreement more than disagreement, discourage self-praise, encourage praise of other, and view "imposition" as the main sin in social interaction.

The last decade has witnessed a growing reaction against this kind of misguided universalism, a reaction which has led to the emergence of a new field and a new direction in language studies associated with the term "cross-cultural pragmatics".  
(Wierzbicka 1991: 69)

Para dar cuenta de la especificidad cultural de los fenómenos pragmáticos propone un modelo sobre la semántica de la interacción humana. El trabajo de Wierzbicka (1991) está orientado fundamentalmente a la observación del lenguaje como una herramienta para la interacción. Sostiene que los muchos modos de interacción entre un hablante y un oyente dependen no sólo de los intereses situacionales sino también de quiénes son y de dónde vienen, es decir, de quiénes son como individuos y como miembros de determinados grupos sociales, culturales, étnicos. Los significados interaccionales intercambiados dependerán en gran medida de los valores culturales específicos implicados en los modos de interacción. Esto supone una crítica fuerte, referida más arriba, a los estudios sobre el uso del lenguaje desarrollados en la tradición de la pragmática anglosajona que favorecen interpretaciones pretendidamente universales pero formuladas sobre la base de lo que ocurre en inglés, es decir, interpretaciones que resultan etnocéntricas.

Una de las críticas más importantes de Wierzbicka (1991) recae sobre el tipo de categorías a partir de las cuales se abordaron tradicionalmente los significados interaccionales. Los términos "técnicos" usados con mayor frecuencia - *imagen*, *distancia*, *solidaridad*, *indireccionalidad*, *formalidad*, entre otros - son calificados como herramientas conceptuales *inadecuadas* para abordar el problema del significado interaccional desde un punto de vista transcultural, entre otras cosas porque no suelen ser claramente definidos en el marco de las



teorías: las definiciones ofrecidas terminan siendo circulares o teniendo un alcance específico para una lengua en particular (en general, el inglés). Dicho de un modo sencillo, esos términos no significan lo mismo *para todo el mundo*. En consecuencia, resultan incapaces de proporcionar una perspectiva universal, independiente de las lenguas particulares, sobre los significados interaccionales. Para comparar la expresión de estos significados en distintas lenguas, Wierzbicka (1991) propone lo que llama un *metalenguaje semántico*, basado en un sistema hipotético de *primitivos semánticos universales*. Ese metalenguaje puede ser forjado sobre la base de cualquier lengua natural<sup>27</sup>. Propone, entonces, una serie de elementos para dicho metalenguaje, algunos más hipotéticos que otros, entre los que incluye:

<i>Pronombres</i> Yo Tú /vos (you) Alguien Algo	<i>Determinantes</i> Esto El mismo Dos Todos	<i>Clasificadores (classifiers)</i> Tipo de Parte de	<i>Adjetivos</i> Bueno Malo
<i>Verbos</i> Querer No querer Decir Pensar Saber Hacer Suceder	<i>Modales</i> Poder Si/imagina	<i>Lugar / Tiempo</i> Lugar Tiempo Después (antes) Arriba (abajo)	<i>Conectores</i> Como Porque

Fig. 1.5 – Algunos primitivos semánticos (Wierzbicka 1991: 8)

Estos primitivos, de acuerdo con la hipótesis de Wierzbicka, coinciden en grados considerables en las diferentes lenguas del mundo. Es decir, “yo”, “tú”, “alguien”, “esto”, “creer”, “decir” o “hacer” son palabras (de lenguajes naturales) que se encuentran en todas las lenguas del mundo. A partir de esos primitivos semánticos describe los valores culturales jerarquizados en las diferentes culturas, evitando recurrir a los términos frecuentemente utilizados para describirlos que, según su perspectiva, resultan inadecuados, poco claros y arbitrarios. Los conceptos de *direccionalidad*, *autoafirmación*, *cercanía-distancia*, *intimidación*, *informalidad-formalidad*, *armonía*, *sinceridad*, etc. pueden ser representados en términos de ciertas estructuras conceptuales básicas construidas sobre la base de los primitivos semánticos

<sup>27</sup> Declara que, por razones prácticas, la lengua natural a partir de la cual construye la propuesta del metalenguaje semántico es el inglés pero que podría haber sido derivada del ruso, latín, japonés, swahili o cualquier otra lengua en la medida en que está basado en el núcleo universal de las lenguas humanas (Wierzbicka 1991: 7). No deja de llamar la atención, no obstante, que sucumba a su propia crítica.

mencionados en la tabla 1, lo cual hace posible evitar las connotaciones y las contradicciones que surgen de la aplicación, inadecuada, de dichas categorías conceptuales.

Los diferentes estilos comunicativos pueden ser expresados en términos de “guiones culturales” (*cultural scripts*) escritos en el metalenguaje de los primitivos semánticos universales (Wierzbicka 1991: 21). Así, por ejemplo, observa la tendencia a decir “no” en los rechazos de ofrecimientos y en respuestas a pedidos de información en culturas angloamericanas, israelíes y japonesas. El grado de direccionalidad admitido en las tres culturas es difícil de establecer, señala Wierzbicka, a partir del uso de dicha categoría, pues la direccionalidad tiene alcances distintos en las tres lenguas y culturas. En su lugar, propone las siguientes formulaciones para aludir a la jerarquización de los valores culturales relacionados con la “franqueza” (tradicionalmente abordados en la bibliografía mediante la categoría “direccionalidad”):

*“Anglo-American culture*

I say: No

I don't want you to feel something bad because of this

I will say something more about it because of this

*Israeli culture*

I say: No

I think I don't have to say anything more about it

*Japanese culture*

I can't say: No

I will say something else because of this” (Wierzbicka 1991: 93)

Vemos funcionar en este ejemplo el método de los primitivos semánticos. El interés de esta propuesta radica en la elaboración de una perspectiva universal que permita abordar el estudio de los rasgos específicos de cada cultura sin caer en el peligro de entenderlos desde la propia, de la cual ningún investigador puede zafarse sino que, por el contrario, debe más bien asumir:

To study different cultures in their culture-specific features we need a universal perspective; and we need a culture-independent analytical framework. We can find such a framework in universal human concepts, that is in concepts which are inherent in any human language. (Wierzbicka 1991: 9)

En la propuesta de Wierzbicka (1991: 10), *universal es compartido*, en tanto “what we need for real “human understanding is to find terms which would be both “theirs” and “ours”. We need to find shared terms; that is, universal concepts”. Por supuesto que los elementos compartidos sólo lo serán en cierta medida, en tanto cada elemento se define en relación con los demás que conforman el sistema particular de cada lengua. Sin embargo es posible establecer ciertas correspondencias, y es a eso a lo que apunta la investigación de Wierzbicka, a la identificación y observación de ciertas áreas de las lenguas que son *isomórficas*: “it is this (limited) isomorphism in grammar and in the lexicon that gives sense to the notion of semantic universals” (Wierzbicka 1991: 10). Postula entonces la existencia de primitivos semánticos como los referidos, tanto de conceptos universales como de patrones gramaticales universales, que permiten dar cuenta desde una perspectiva transcultural y universal de los significados interaccionales y de sus alcances particulares en el marco de diferentes culturas.

A pesar de las diferencias observables en las tres propuestas reseñadas, la posibilidad de reunir las en esta subsección se justifica en la preocupación central de la que buscan dar cuenta todas ellas: el alcance cultural del intercambio de significados interpersonales. La conciencia respecto de las diferencias notables entre distintos grupos culturales (Blum-Kulka et al. 1989, Scollon y Scollon 2001 [1995]) y del peligro de la etnocentricidad de los modelos “universales” de la pragmática (construidos sobre la base de lenguas anglosajonas (Wierzbicka 1991)) condujo a la necesidad de volver a pensar las propuestas teóricas dedicadas al intercambio de significados interpersonales y a la construcción de las relaciones sociales a partir del lenguaje de manera de poder incluir, a partir de un modelo teórico general, las particularidades socioculturales. En esta misma línea, aunque dedicado específicamente a las distintas variedades de español, se ubica el programa EDICE, al que nos referiremos en la próxima subsección.

#### 1.2.5- *Las aproximaciones a la cortesía desde la pragmática sociocultural* (Bravo 1999, 2003, 2004, 2008)

Henk Haverkate (1994) señalaba que, a pesar de la gran cantidad de estudios dedicados a la cortesía verbal hasta esa fecha, pocos eran los que se detenían en las particularidades que el fenómeno presentaba en el mundo hispánico. Desde entonces, a partir del impulso que representó el trabajo de Haverkate, numerosos grupos se consolidaron (en

diversas Universidades y centros de investigación de Latinoamérica, España y países donde no se habla español como lengua materna) y desarrollaron una serie de investigaciones dedicadas a la cortesía en español, estudios que continúan incrementándose. Sin duda, el Programa EDICE (Estudios del Discurso de Cortesía en Español), ocupa un lugar destacado entre ellos. Las contribuciones de quienes lo integran se han dado a conocer a través de los numerosos volúmenes publicados por Diana Bravo, directora del Programa, y por otros representantes de Universidades y Grupos de Investigación de habla hispana o extranjera (Bravo y Briz 2004, Bravo 2005) y mediante las Actas de los Coloquios Internacionales EDICE<sup>28</sup> (Bravo 2003, Murillo Medrano 2005, Albelda, Briz, Contreras, Hernández Flores e Hidalgo 2006, Orletti y Mariottini 2010). El objetivo principal del programa, enunciado explícitamente en ocasión del Primer Coloquio Internacional, es “lograr describir la cortesía en las distintas variedades del español” (Bravo 2003: 8). Y se agrega, “desde el momento en que se trata de observar el discurso de cortesía en diferentes ámbitos culturales “usuarios” del español la orientación teórica general del programa es la sociocultural”. En el primero de los coloquios la preocupación estuvo puesta en promover una perspectiva no etnocentrista de la cortesía, en el segundo el interés se concentró en reflexiones teóricas y metodológicas para el estudio del fenómeno en distintas variedades del español, el tercero focalizó el funcionamiento de los mecanismos cortesés en el ámbito oral y escrito, el cuarto en la permanente y productiva discusión sobre los espacios teóricos y metodológicos para el abordaje de la cortesía y el quinto en las miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico. Es importante señalar que en estos estudios comienza a agregarse el prefijo “des” entre paréntesis, para incluir dentro de los fenómenos de cortesía aquellos orientados no a mejorar la relación interpersonal sino todo lo contrario, es decir, orientados a afectarla de una manera negativa.

El avance sobre el estudio de la cortesía en diferentes culturas y variedades de lengua arrojó como conclusión irrefutable el hecho de que toda interpretación del fenómeno tiene una fuerte dependencia sociocultural. Los trabajos enmarcados en el programa EDICE representan un esfuerzo por comprender las realizaciones del fenómeno específicamente en el mundo hispánico. En sus teorizaciones sobre cortesía, Bravo destaca este aspecto, al punto que enmarca su propuesta en el ámbito de una Pragmática *Sociocultural*:

---

<sup>28</sup> Además de los cinco coloquios internacionales hay que destacar la realización frecuente de coloquios regionales.

Lo sociocultural se enfoca en las relaciones del lenguaje con la sociedad. Se considera que el/la hablante de una lengua está provisto/a de recursos interpretativos que provienen de su entorno social y de sus experiencias comunicativas previas, los cuales parcialmente comparte con otras personas (grupo) y parcialmente no comparte con esas mismas personas (individuo). (Bravo 2004: 8)

Comienza por definir la cortesía a partir de cuatro predicados que la nombran al tiempo que la caracterizan, "*cortesía lingüística, comunicativa, conversacional y estratégica* (Bravo 2001)" (Bravo 2004a: 5): *lingüística* y *comunicativa* contrastan con "verbal", en tanto la cortesía incluye también comportamientos no verbales (como miradas, interjecciones, aspiraciones, etc.; *conversacional* porque, en palabras de Bravo (2004a: 5), "la interacción "modelo" a la que se aplica este tipo de cortesía es en forma mínima un diálogo entre personas físicamente presentes que mantienen una relación "idealmente" simétrica en cuanto a sus derechos de participar en el intercambio de contribuciones comunicativas" y *estratégica* porque no se refiere a la cortesía normativa, altamente convencionalizada y ritualizada, sino a la llamada "volitiva" en otros marcos teóricos, es decir, aquella que da gran libertad de opción al hablante para producirla.

Bravo (1999, 2003, 2004) ofrece un modelo teórico para la interpretación de la cortesía en contexto cuyas categorías, aunque inspiradas en Brown y Levinson (1978 [1987]), se plantean como superadoras de dicha propuesta en tanto permiten incorporar el elemento sociocultural al análisis: "A pesar de su etnocentrismo, esta división ha servido para ordenar y sistematizar los resultados obtenidos por los investigadores. Por eso se trata en Bravo (1999) de encontrar una solución que no ignore los *contextos socio-culturales*." (Bravo 2008: 578 – subrayado en el original). Rescata la noción de imagen vinculada con la cortesía, pero entiende los aspectos de la *imagen social* no como categorías universales sino como categorías vacías que el analista deberá completar o definir, a partir del grupo particular estudiado, con contenidos socioculturales específicos. Sustituye entonces las categorías de imagen negativa y positiva de Brown y Levinson por las de *autonomía* y *afiliación*<sup>29</sup>:

---

<sup>29</sup> No existe entre ambas, sin embargo, una separación tajante sino que "en muchas ocasiones los contenidos de imagen toman formas complejas que unen elementos de ambas (Bravo 2002)" (Bravo 2003: 106)

- la *autonomía* “abarca todos aquellos comportamientos que están relacionados con cómo una persona desea verse y ser vista por los demás como un individuo con un contorno propio dentro del grupo” (Bravo 2008: 579),
- la *afiliación* “agrupa aquellos comportamientos mediante los cuales una persona manifiesta cómo desea verse y ser vista por los demás en cuanto a aquellas características que la identifican con el grupo” (Bravo 2008: 579).

La idea es que la imagen de *autonomía* no se agota en los deseos de tener plena libertad de acción ni la de *afiliación* en los deseos de que mis deseos sean compartidos por los otros, como definen Brown y Levinson la imagen negativa y positiva respectivamente, sino que esas serían simplemente *configuraciones particulares* de la imagen en ciertas culturas anglosajonas a partir de las cuales se ha pensado, erróneamente desde una concepción etnocéntrica, el funcionamiento de la cortesía en todas las culturas. Estudios desarrollados en el marco de esta propuesta han concluido que, por ejemplo, para el hablante de español peninsular el contenido más relevante de la imagen de *autonomía* estaría dado por la *autoafirmación positiva*, mientras que el más destacado de la imagen de *afiliación* sería el de la *confianza interpersonal* (Bravo 2008: 578 – por citar sólo uno de los tantos trabajos que derivan en esta conclusión).

Ahora bien, la pregunta es cómo “llenar” esas categorías de contenidos socioculturales específicos. Incorporar elementos extralingüísticos, de alguna manera previos al análisis, representa todo un desafío. Bravo (2003, 2008: 568) propone la postulación de *premisas socioculturales* como una herramienta que permite hacer referencias explícitas al conocimiento compartido entre el hablante y el analista<sup>30</sup>. Tomando como punto de partida dichas premisas, el analista estará en condiciones de proponer *hipótesis socioculturales*, i.e. “conocimientos de partida”, acerca de lo que los hablantes de un determinado grupo evaluarán como cortés, neutral o descortés (Bravo 2003: 104), de sus expectativas respecto de los comportamientos adecuados, de cómo conciben, en última instancia, las relaciones sociales (Bravo 2003: 108). Los medios a partir de los cuales tener acceso a estas premisas incluyen la *propia experiencia* del analista como participante de una determinada sociedad, grupo, cultura, los *resultados y conclusiones de otros trabajos* sobre los mismos fenómenos en los mismos grupos, *estudios antropológicos y sociológicos* y también diferentes instrumentos

---

<sup>30</sup> Con la idea de premisas compartidas por *hablante y analista* se está buscando un acercamiento entre las nociones de *politeness1* y *politeness2* (Eelen 2001) “Para poder de alguna manera ponernos en el lugar de los hablantes tenemos que “compartir” con ellos conocimientos o “supuestos” acerca de los conocimientos compartidos” (Bravo 2003: 103)

metodológicos del tipo de *tests cuantitativos*, que relacionan variables sociales con variables lingüísticas, *tests de hábitos sociales* o *tests intersubjetivos* que funcionan como apoyo de las interpretaciones, entre otros (Bravo 2003: 104).

El uso de estos elementos extralingüísticos no supone la construcción de categorías estáticas, estereotipadas o apriorísticas, sino simplemente un esfuerzo por hacer explícito el contexto sociocultural que estamos “efectivamente” utilizando para evaluar si existen indicios de que los hablantes están produciendo o no un discurso de cortesía en esa situación específica. (Bravo 2003: 104; esta cuestión es señalada también en Bravo 2004b: 28).

En Bravo, como en muchos otros investigadores que trabajan en el marco del Programa EDICE, se observa la preocupación por afirmar que el punto de partida de sus investigaciones es el *análisis de corpora*. Sus estudios establecen interrelaciones entre la producción lingüística y los contextos extralingüísticos “through parallel corroborations based on hypothesis emerging from the analysis” (Bravo 2008: 564). Es decir, se trata de un trabajo de ida y vuelta: de las hipótesis socioculturales al análisis de los datos, y del análisis de los datos a la revisión – y reformulación o confirmación según el caso – de los conocimientos sociales supuestos. La puesta en relación de dichas premisas e hipótesis socioculturales con los estudios desarrollados permiten configurar lo que Bravo denomina una *imagen social básica*, esto es, una combinación de rasgos más o menos permanentes y reconocibles en la sociedad de origen (y que por supuesto no son estáticos sino que se negocian en el curso de las interacciones). Así, Bravo (2004b: 28) propone, por ejemplo, “en la sociedad argentina y en la española los contenidos de generosidad y originalidad como parte de la imagen básica”.

(...) la cortesía debiera ser considerada una atribución o función “emergente” de la relación coparticipativa entre los interlocutores, mientras que las expectativas de los hablantes acerca de cuáles son los comportamientos adecuados a un discurso de cortesía “pivotarán” en una “imagen social básica”. Las características de esta imagen podrán describirse mediante “contenidos socioculturales” que se suponen extensibles a distintas situaciones comunicativas dentro de la sociedad de pertenencia. En la observación de cada situación comunicativa en particular estos contenidos supondrán una referencia “no explícita” y “no actualizada”. La formulación de hipótesis acerca de cuáles son esos

contenidos surgirá tanto de fuentes externas (conocimientos extralingüísticos) como internas (lingüísticas e interaccionales) a la misma situación de estudio. (Bravo 2003: 108)

Además de la imagen social básica, Bravo establece una diferencia entre la imagen de rol, asociado a distintos tipos de actividades en curso, y la imagen de grupo – de modo que la autonomía y la afiliación no sólo se asocian al individuo (Bravo 2004b: 29-30). En cuanto al análisis, dos son los niveles posibles en los que puede ser encarado. El *micronivel* corresponde al análisis de los enunciados como actos de habla, con consecuencias inmediatas, mientras que el *macronivel* observa el lenguaje en un contexto de uso mayor que incluye elementos lingüísticos y extralingüísticos (Bravo 2004a: 7).

La necesidad ineludible de “llenar” las categorías de análisis con elementos extralingüísticos previos al análisis mismo conduce muchas veces a *a priori*s peligrosos, en tanto las categorías utilizadas resultan del tipo “imagen social básica de los argentinos” o “contenidos de la imagen social de hablantes de español peninsular” (aunque siempre explicitan el cuidado de no generalizar los resultados más allá de los *corpora* concretos). Es difícil establecer ese tipo de generalizaciones respecto del comportamiento lingüístico de “los argentinos”, “los españoles”, etc. Acordamos con la necesidad de interpretar el alcance de las combinaciones de recursos y su influencia en la creación, el mantenimiento y la alteración de las relaciones interpersonales en función de los rasgos de los contextos situacionales y socioculturales en los que tienen lugar las interacciones. Los problemas aparecen en el modo de incorporar los elementos extralingüísticos a nuestros análisis. La interpretación de los efectos de cortesía tienen una dependencia contextual fuerte, situacional y sociocultural; pero creemos que tomar como punto de partida premisas socioculturales, que permiten delinear “imágenes sociales básicas” que tienden a ser apriorísticas, a pesar de la intención declarada de que no lo sean, puede conducir a generalizaciones peligrosas y a posibles estereotipizaciones. La pregunta, no menor, es entonces: esas categorías socioculturales a ser llenadas por el analista, ¿son el punto de partida o el punto de llegada de una investigación? En el marco de los estudios que presentamos aquí, los contenidos socioculturales parecen ser categorías de análisis, es decir, previas al análisis. Si son el punto de partida, si es necesario conocer esos contenidos socioculturales para extraer conclusiones respecto del comportamiento cortés de un determinado grupo, estaríamos partiendo de premisas apriorísticas (aunque siempre se aclara que se trata de hipótesis a ser confirmadas en los



análisis). Ese es, a nuestro juicio, el problema más importante identificado en la propuesta de Bravo.

1.2.6- *La cortesía desde una perspectiva discursiva* (Watts 2005 [1992], 2003, Locher y Watts 2005, Spencer Oatey 2005ayb, 2008, 2009, Fant y Granato 2002, Mills 2003, Geyer 2008, Bousfield 2008, Mills et al. 2011)

En la última década, se profundizó la preocupación por dar un alcance *discursivo* al estudio de la cortesía. Mills (2011: 26) afirma al respecto que “there has been a discursive turn in politeness research”. Este giro ha tenido dos consecuencias importantes: por un lado, el interés dejó de estar en la formulación de un modelo de la cortesía universal, que posea validez transcultural y pasó a encontrarse en “a more contingent type of theorising which will account for contextualised expressions of politeness and impoliteness, but these positions will not necessarily generate a simple predictive model” (Mills 2011: 35). Por otro lado, muchos de los investigadores que adoptan una perspectiva discursiva cuestionan incluso el empleo del término *politeness* en tanto resulta una categoría tan problemática que juzgan necesario buscar términos alternativos. En este sentido, Watts (2003, Locher y Watts 2005) y Spencer-Oatey (2005ayb, 2008, 2009) ubican y definen la cortesía dentro de marcos más amplios a partir de los cuales abordar el estudio de las relaciones sociales e interpersonales en el lenguaje en general: el *trabajo relacional* (*relational work*) y la *gestión interrelacional* (*rapport management*), respectivamente. Revisaremos cada uno de ellos, pues han sido de los más influyentes en la última década.

El *trabajo relacional* se define como “the “work” individuals invest in negotiating relationships with others” (Locher y Watts 2005: 9), esto es, como todo esfuerzo interaccional orientado a la negociación de las relaciones interpersonales. Comprende, así, el *continuum* completo de comportamientos verbales desde la interacción directa, descortés, grosera o agresiva hasta la interacción más cortés, abarcando formas apropiadas e inapropiadas de comportamiento social (Locher 2004: 51). Los participantes adaptarán su trabajo relacional en función de lo que consideren apropiado para el tipo de interacción social de la que están formando parte.

## TRABAJO RELACIONAL

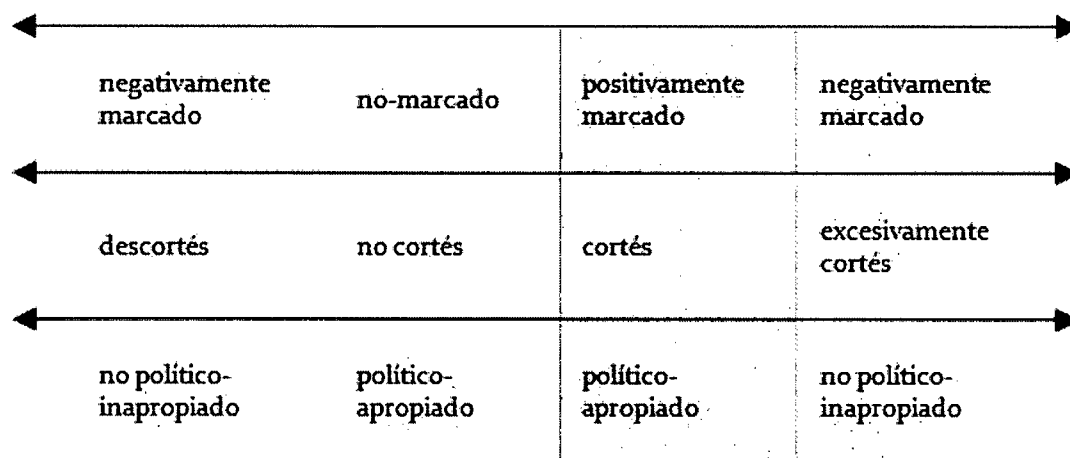


Fig. 1.6 – Trabajo relacional (Locher y Watts 2005: 12)

De este modo, el comportamiento cortés es sólo una posibilidad más dentro del *trabajo relacional* que incluye también la posibilidad de comportamientos apropiados y descortesés. Es decir, la cortesía constituye sólo una pequeña parte del *trabajo relacional* y debe ser vista en relación con otros tipos de significado interpersonal (Locher y Watts 2005: 10):

we (...) define politeness itself as a discursive concept arising out of interactants' perceptions and judgments of their own and others' verbal behaviour. (...) such perceptions are set against individual normative expectations of appropriate or politic behaviour. They are in other words "marked" for each individual speaker/hearer.

La propuesta teórica de Watts (1989b, 2005 [1992], 2003) introduce la noción de "comportamiento político" (*Politic behaviour*) definido como aquel comportamiento, lingüístico y no lingüístico, que los participantes construyen como apropiado a la interacción social en curso (y que siempre es negociable durante dicha interacción). Todo comportamiento que sea percibido como *saliente*, esto es, superador de lo que es esperado en esa circunstancia particular, será evaluado como cortés o descortés (siempre pensando en términos graduales,

no discretos). La calificación "cortés" se reserva sólo para aquellos comportamientos que van más allá de lo esperable y apropiado – que está culturalmente determinado - para cada situación. La cortesía, entonces, se define como un caso especial de *comportamiento político*; dicho de otro modo, consiste en esa "parte" del comportamiento político que es explícitamente marcada y convencionalizada, i.e., convencionalmente interpretable como "cortés" (Eelen 2001: 19): "(...) an explicitly marked, conventionally interpretable subset of political verbal behavior responsible for the smooth functioning of socio-communicative interaction (...)" (Watts 1989a: 136).

En este sentido, Watts (2003: 76) no ve la necesidad de separar las dimensiones social e interpersonal de la cortesía (tal como sucede en otros modelos). Al definirla como el resultado de comportamientos marcados positivamente dentro del comportamiento político, que sería el no marcado, aparece vinculada con las expectativas sociales. Una manera de explicar la predisposición a actuar de determinadas maneras en determinadas situaciones es a partir de las nociones de:

- *frame (marco)*, definido por Tannen (1993: 53) como "structures of expectation based on past experience" y por Escandell-Vidal (1996: 629) como "an organized set of specific knowledge" y
- *habitus*, propuesta por Bourdieu (1990) y formulada por Watts (2003: 149) como "the set of predispositions to act in certain ways, which generates cognitive and bodily practices in the individual".

Locher y Watts (2005: 11) señalan que ambas nociones son pertinentes y necesarias para dar cuenta de la estructuración y la existencia de las normas sociales que guían el *trabajo relacional*. Los individuos evalúan determinadas emisiones como corteses sobre la base de su propio *habitus*, sobre la base de la estructura de expectativas evocadas dentro del marco de la interacción: "This is where the discursive struggle over politeness occurs" (Locher y Watts 2005: 29).

La cortesía, así como todas las posibilidades definidas en el continuum de *trabajo relacional*, es un concepto discursivo. Qué se considera un comportamiento "grosero", "descortés", "normal", "apropiado", "político", "cortés" o "exageradamente cortés" está en permanente disputa durante las interacciones en el marco de comunidades de práctica (Wenger 2001 [1998], Eckert y McConell-Ginet 1992) específicas en las que dichos términos son usados. Tales formas de comportamiento son reproducidas y reestructuradas

permanentemente por los participantes, así como son también evaluadas en términos de la escala representada en la figura 1 (Locher y Watts 2005: 12). Cualquier modelo que pretenda dar cuenta de la cortesía deberá tomar en consideración las concepciones populares de la cortesía que vemos funcionar permanentemente entre los miembros de las distintas comunidades. Tales expresiones cotidianas con frecuencia son utilizadas en las investigaciones para definir *politeness* y, en general, lo hacen sin reflexionar al respecto, considerándolas un “dato” (Ehlich 2005 [1992]). Watts sostiene que toda teorización sobre cortesía debe partir del “sentido común”, de lo que ser cortés o descortés significa para la gente de una determinada comunidad. Por esta razón, desde sus primeros trabajos, distingue dos tipos de cortesía (recuperados más tarde en Eelen [2001]): *politeness 1*, o cortesía “de primer orden”, y *politeness 2*, o “cortesía de segundo orden”. Como dijimos, por “cortesía de primer orden” (*politeness1*) se entiende el uso explícito que los participantes de una interacción verbal hacen de los términos “cortés” y “descortés” para referirse al comportamiento social propio y/o de los demás participantes; la “cortesía de segundo orden” (*politeness2*), por su parte, emplea los términos “cortés” y “descortés” como conceptos teóricos dentro de un modelo para referir formas de comportamiento social (Locher y Watts 2005: 15). En este sentido, afirman que “we consider it important to take native speaker assessments of politeness seriously and to make them the basis of a discursive, data-driven, bottom-up approach to politeness” (Locher y Watts, 2005: 16). Desde esta perspectiva, una teoría lingüística de la (des)cortesía debería poder ofrecer a los investigadores los medios para reconocer e interpretar los momentos *evaluativos* en los que los participantes reaccionan ante el comportamiento lingüístico (Watts 2003: 27).

En resumen, es el *marco* o *habitus* de los participantes lo que determina qué resulta “apropiado” en una interacción particular. En función de dicho *marco* o *habitus*, los participantes se atribuyen las *imágenes (face)* de acuerdo con las posiciones (*lines*) adoptadas en la interacción. Sobre la base de lo que se considera “apropiado”, los participantes percibirán comportamientos marcados o salientes que podrán evaluar como cortés o descortés. El analista se centrará en esos momentos evaluativos y los interpretará. El punto de partida será siempre la cortesía “de primer orden”, i.e., el modo en que los miembros de un grupo social conceptualizan la (des)cortesía al participar de interacciones verbales, en tanto “the struggle over *politeness1* represents the struggle over the reproduction and reconstruction of the values of socially acceptable and socially unacceptable behavior” (Watts 2003: 12).

(...) it is necessary to focus on the entire range of relational work, much of which will consist of forms of verbal behavior produced by the participants in accordance with what they feel – individually – to be appropriate to the social interaction in which they are involved. Much of the time – but by no means always – they will be unconscious of an orientation towards social frames, social norms, social expectations, etc. They will be reproducing forms of behavior in social practice in accordance with the predispositions of their *habitus* (Bourdieu 1990) and will thus be using what Bourdieu calls their “feel for the game”. We have called this unmarked, socially appropriate behavior “politic behavior”, which may or may not be strategic. (Locher y Watts 2005: 16)

Así, la evaluación del grado de cortesía, de lo que es más o menos esperable y adecuado, varía según el tipo de situación de que se trate, y varía también según las características socioculturales del grupo que participa de tal situación. Watts (2003: 76) señala que “developing the feel for appropriateness in sociocommunicative verbal interaction is a function of the development of a *habitus*”. Es en la medida en que los hablantes participan durante toda la vida en distintos tipos de interacciones que van desarrollando, modificando y construyendo comportamientos esperables y adecuados a cada uno de ellos (al tiempo que reproducen o modifican también esas prácticas). Para quienes no han participado de dichas prácticas, por formar parte de otra sociedad/cultura (quienes estudiamos lenguas extranjeras por ejemplo), la cortesía es algo “we have to learn and be socialised into” (Watts 2003:9). Las dimensiones social y estratégica aparecen, entonces, interrelacionadas en este modelo en tanto los individuos evalúan determinadas emisiones como corteses sobre la base de su propio *habitus* (Bourdieu 1990), de la estructura de expectativas sociales evocadas dentro del marco (Tannen 1993) de la interacción.

Helen Spencer Oatey (2005: 97), por su parte, define la cortesía como “the subjective judgments that people make about the social appropriateness of verbal and non-verbal behaviour”. Así, no son los comportamientos en sí mismos corteses, descorteses o políticos (Watts 2003), sino que tales predicados constituyen etiquetas con las que la gente califica los comportamientos de acuerdo con juicios subjetivos respecto de lo que resulta socialmente apropiado. “Cortesía”, para Spencer-Oatey, es un término “paraguas” que cubre toda clase de significados evaluativos (de connotación positiva, negativa o neutral).

Spencer Oatey (2002, 2003, 2005a y b, 2008 [2000], 2009) pone en el centro de su teoría sobre las relaciones interpersonales y sobre la (des)cortesía el concepto de *rapport*<sup>31</sup>, esto es, las relaciones armónicas de comunicación, en tanto “(im)politeness is typically associated in some way with harmonious/conflictual interpersonal relations” (Spencer-Oatey 2005: 95). Su teoría se ocupa, entonces, del *rapport management*, dicho en español, de la *gestión interrelacional*<sup>32</sup>, de manera de incluir no sólo comportamientos que mejoren o mantengan las buenas relaciones sino también cualquier comportamiento que tenga un impacto en el *rapport*, sea positivo, negativo o neutral (Spencer-Oatey 2005: 96). La cortesía lingüística, así, es sólo uno de los recursos disponibles para manejar las relaciones (Spencer-Oatey 2002: 1). En el glosario a la segunda edición de su *Culturally Speaking* (2008 [2000]: 335) incluye la siguiente definición:

Rapport: Spencer-Oatey (2005b; Chapter 2 in this book) uses the term 'rapport' to refer to people's subjective perceptions of (dis)harmony or smoothness-turbulence in interpersonal relations. She proposes that there are three key factors that influence rapport - interactional goals, face sensitivities and sociality rights and obligations – and that people's handling of these affect perceived rapport. Rapport management refers to the verbal and non-verbal strategies that people use in (mis)handling these elements.

Sugiere, como vemos, que los juicios dinámicos a partir de los cuales las personas evalúan si el *rapport* ha sido dañado, beneficiado o mantenido durante una interacción particular se fundan en tres factores interrelacionados: las metas interaccionales, las sensibilidades de imagen y los derechos y obligaciones sociales (en otros trabajos referidos como “expectativas de comportamiento” (Spencer-Oatey 2005, Spencer-Oatey y Franklin 2009)). Cuando uno o más de estos factores no son manejados con efectividad el *rapport* corre riesgo de ser amenazado.

En este punto es importante destacar la especificidad de las conceptualizaciones de *face* y de *rapport* en relación con el modelo fundante de Brown y Levinson (1987 [1978]).

---

<sup>31</sup> Según el Diccionario de Oxford ([www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com)), *rapport* se define como “a close and harmonious relationship in which the people or groups concerned understand each other's feelings or ideas and communicate well”. Ante la ausencia de un término en español que haga justicia al alcance del término en inglés, decidimos conservarlo en idioma original marcado, como corresponde, con itálicas.

<sup>32</sup> Traducción de Fant y Granato (2002)

Spencer-Oatey sostiene que la denominada imagen *positiva* tiene, en rigor, un alcance mayor al propuesto originalmente y que las cuestiones subsumidas bajo la denominada imagen *negativa* no son problemas relacionados con la imagen sino con los derechos y obligaciones sociales. La gestión del *rapport*, esto es, de la armonía o desarmonía entre las personas, supone, como dijimos, la gestión de esos tres componentes interconectados: la gestión de *imagen*, la gestión de *derechos y obligaciones sociales* y la gestión de *metas interaccionales*. Desde el punto de vista analítico, la consideración de estos tres elementos permite “desenvolver”, “desempacar” (*unpack*) los juicios que las personas hacen sobre el *rapport* en intercambios concretos.

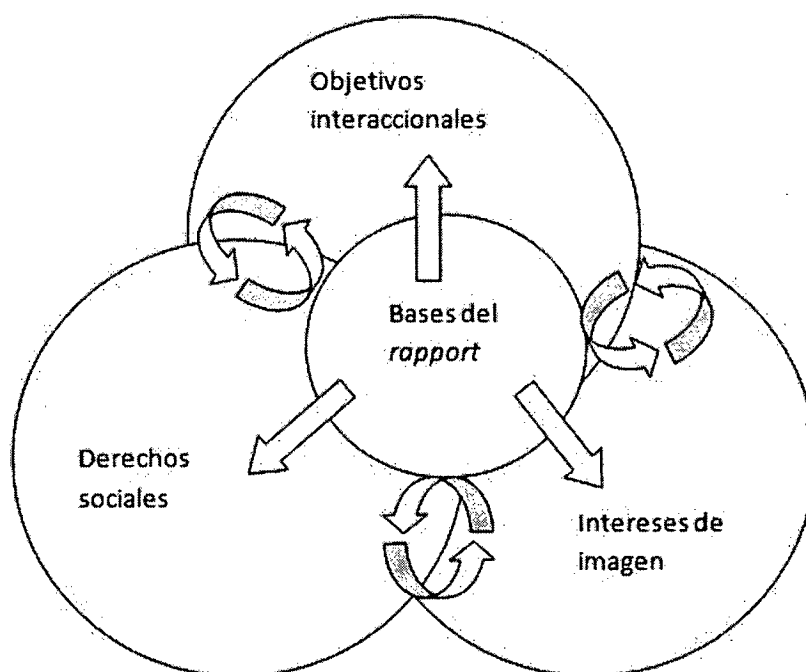


Fig. 1.7 – Bases del *rapport* (Spencer-Oatey 2008: 14)

El origen de esta tripartición en las bases del *rapport* se encuentra en un estudio desarrollado por Spencer-Oatey (2002) sobre reportes de estudiantes chinos recién llegados a Gran Bretaña sobre incidentes auténticos en los que el *rapport* interpersonal aparecía afectado. El objetivo era tener acceso, al menos parcialmente, a las expectativas sociales y a los juicios involucrados en el manejo de las relaciones cuyo conocimiento resulta fundamental para la comprensión de la gestión relacional y del rol que el lenguaje posee en ella. Así, se solicitaba a los estudiantes chinos que registraran dos tipos de incidentes: por un lado,

aquellos que hubieran dejado algún efecto negativo (interacciones que los hubieran hecho sentir molestos, insultados, avergonzados, etc.) y, por otro, aquellos que hubieran dejado algún efecto positivo (interacciones que los hubieran hecho sentir contentos, satisfechos, orgullosos, etc.). Los resultados mostraron que la gestión relacional era afectada por (Spencer-Oatey 2002: 9):

- cuestiones relacionadas con la imagen y los derechos de las personas,
- cuestiones relacionadas no sólo con la autonomía sino también con el costo-beneficio,
- cuestiones relacionadas con la afiliación, así como con la autonomía,
- orientaciones variables (interpersonal, inter-grupal e intra-grupal).

La propuesta del modelo de *rapport management* busca integrar estas preocupaciones con el objetivo de dar cuenta de las bases *motivacionales* que subyacen en la gestión relacional.

La gestión de la imagen involucra, entonces, el manejo de lo que Spencer-Oatey llama *sensibilidades de imagen* (*face sensitivities*). Parte de la definición de Goffman (1967: 5) según la cual la imagen es el “positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact”. En términos de Spencer-Oatey (2008: 13) “face is associated with personal/relational/social value, and is concerned with people’s sense of worth, dignity, honour, reputation, competence and so on”. Sugiere además una distinción importante entre dos tipos de *face* (Spencer-Oatey 2005a: 102): la imagen de respetabilidad (*respectability face*), pan-situacional, y la imagen de identidad (*identity face*), situacionalmente específica. Esta distinción se relaciona con el planteo de Ho (1994) que afirma una diferencia importante en el alcance de la noción de imagen tal como la planteó Goffman (1967) y tal como se manifiesta en chino. La concepción china de imagen no se restringe a encuentros conversacionales sino que se define en términos más duraderos, es consistente a lo largo del tiempo y atraviesa distintas situaciones. Es decir, se trata de “publicly perceived attributes that function to locate a person’s position in his/her social network” (Ho 1994: 274). Sobre la base de esta diferencia, Spencer Oatey (2005: 102-103) define:

- imagen de respetabilidad (*respectability face*): tiene que ver con el prestigio, honor o “buen nombre” que una persona o un grupo social tiene y reclama dentro de una comunidad. Refleja el peso relativo adjudicado a atributos como variables biológicas del tipo edad y sexo, atributos relacionales (lazos matrimoniales, por



ejemplo), indicadores de estatus social (nivel educativo, estatus ocupacional, patrimonio), título/posición/rango formal, reputación personal e integridad.

- imagen de identidad (*identity face*): tiene que ver con situaciones específicas y es altamente vulnerable. Se corresponde con la concepción goffmaniana de *face* y es este tipo de imagen el que resulta amenazado frecuentemente en los encuentros conversacionales específicos. Incluye reclamos de pertenencia a un grupo social.

Las personas desean que los demás las evalúen positivamente, en consecuencia, pretenden que los otros reconozcan (explícita o implícitamente) sus cualidades positivas y no reconozcan sus cualidades negativas (Spencer-Oatey 2008: 14).

La gestión de los derechos y obligaciones sociales involucra el manejo de las expectativas sociales, definidas como “fundamental social entitlements that a person effectively claims for him/herself in his/her interactions with others” (Spencer-Oatey 2008: 13). Las personas se ven a sí mismas en posesión de determinados derechos y obligaciones sociales<sup>33</sup> en relación con los demás, a partir de los cuales desarrollan expectativas de comportamiento (*behavioral expectations*) que definen en gran medida los juicios sobre lo que es socialmente apropiado. En la medida en que las expectativas no sean satisfechas, el *rapport* interpersonal podrá ser afectado (Spencer-Oatey 2008: 15). Esto sucede con frecuencia en la comunicación intercultural, en las que las expectativas y la percepción respecto de derechos y obligaciones de dos grupos culturales distintos no coinciden. La gente, señala Spencer-Oatey, desarrolla concepciones sobre lo que típica o frecuentemente ocurre en determinados contextos y, como consecuencia, termina esperando que eso ocurra en dichos contextos. Se desarrollan, así, expectativas respecto del comportamiento propio y de los demás, resultado de las creencias respecto de qué comportamientos son *prescriptos* (*prescribed*) (social o legalmente obligatorios), *permitidos* o *proscriptos* (*proscribed*) (social o legalmente prohibidos) en una sociedad. “Behavioral expectations, and the (im)politeness judgments that derive from them, have several interconnected bases” (Spencer-Oatey 2005: 98). Esas bases incluyen *acuerdos y requerimientos contractuales o legales* (por ejemplo, acceso a iguales oportunidades de empleo o ausencia de comportamientos discriminatorios), *conceptualizaciones de roles*, a veces explícitas (como los deberes especificados en un contrato de trabajo) y otras implícitas, *convenciones, normas y protocolos de comportamiento* (por ejemplo, los grupos de trabajo con frecuencia desarrollan convenciones para las *team*

---

<sup>33</sup> Fant y Granato 2002 los traducen como “derechos de sociabilización”.

*meetings* que fijan si hay una agenda a la que deben atenerse rígidamente, si deben ocupar un lugar de acuerdo con status y rol o pueden elegir su asiento con libertad, etc.) y *principios interaccionales*. "People typically hold value-laden beliefs about the principles that should underpin interaction" (Spencer-Oatey 2008: 16): denomina a dichas ideas *sociopragmatic interactional principles (SIPs)* entre los cuales destaca dos, fundamentales y complementarios: el *principio de equidad (Equity principle)* y el de *asociación (Association principle)*. Estos dos principios nos interesan especialmente pues parecen reformular la doble dimensión en el ser humano, individual y social, presente en muchas de las teorías sobre cortesía:

- *Principio de equidad*: "we have a fundamental belief that we are entitled to personal consideration from others, so that we are treated fairly" (Spencer-Oatey 2008: 16). Contribuye con la construcción de las personas como seres independientes. Hace referencia al derecho de toda persona a ser tratada con consideración y justicia por los otros – lo que implica no recibir imposiciones excesivas, ni órdenes injustas, ni ser explotado, etc. - derecho que forma parte de las creencias fundamentales de las personas. El principio de equidad posee tres componentes (Spencer-Oatey 2005a: 100):
  - costo-beneficio: principio según el cual las personas no deben ser explotadas y no debe sacarse ventaja de ellas (las expectativas de comportamiento derivadas establecerán que, por ejemplo, un pedido costoso deberá ser formulado de una manera distinta a un pedido menor).
  - imparcialidad (*fairness*) y reciprocidad: refiere a la idea de que los costos y beneficios deben ser justos y debe haber un equilibrio entre ellos (las expectativas de comportamiento derivadas establecerán, por ejemplo, que un favor debería ser recíproco).
  - autonomía-control: la creencia de que la gente no debe ser controlada ni recibir excesivas imposiciones (las expectativas de comportamiento derivadas establecerán que, por ejemplo, en el ámbito laboral, un superior sólo puede demandar a su empleado cosas vinculadas estrictamente al trabajo).
- *principio de asociación / afiliativo*: "we have a fundamental belief that we are entitled to social involvement with others in keeping the type of relationship that we have with them" (Spencer-Oatey 2008: 16). Contribuye con la construcción de las personas como seres interdependientes. Hace referencia al derecho de toda

persona a asociarse con otros. Tres son también los componentes involucrados en este principio (Spencer-Oatey 2005a: 100):

- compromiso: el principio según el cual las personas deberían tener una cantidad suficiente de distintos tipos de actividades de “compromiso” con otros (las expectativas de comportamiento derivadas harán esperable, por ejemplo, que los amigos se visiten o se comuniquen con cierta frecuencia).
- empatía: la creencia de que las personas deberían compartir preocupaciones, sentimientos e intereses con otros (las expectativas de comportamiento derivadas establecerán que, por ejemplo, un maestro deba mostrar preocupación por el desempeño de sus estudiantes).
- respeto: la creencia de que las personas deberían mostrar niveles adecuados de respeto entre sí (las expectativas de comportamiento derivadas establecerán que, por ejemplo, los jóvenes deban mostrar respeto por la gente mayor).<sup>34</sup>

Un tercer factor que influye en el *rapport* interpersonal son las metas interaccionales. Muchas veces, aunque no siempre, las personas tienen objetivos interaccionales específicos cuando interactúan con otros, que pueden ser transaccionales (orientados hacia la consecución de una tarea concreta) o relacionales (orientados específicamente a la gestión de la relación interpersonal). Estos deseos interaccionales pueden afectar fuertemente la percepción del *rapport* en tanto no alcanzar los fines pretendidos genera, potencialmente, frustración, molestia, fastidio.

La gestión de esos tres factores fundamentales, sensibilidades de imagen, derechos y obligaciones sociales y metas interaccionales, afectan el *rapport* interpersonal el cual puede ser amenazado si uno de ellos no es manejado con efectividad. Ahora bien, cómo explicar la realización efectiva de dicha gestión:

Every language (...) provides a very wide range of linguistic options that can be used for managing face and sociality rights, and hence for managing rapport. Naturally, the exact

---

<sup>34</sup> “Once again, the exact nature and outworkings of these responsibilities, and the expectations that are associated with them, will vary between cultural groups and individuals, and will also depend on role specifications and behavioral conventions” (Spencer-Oatey 2005: 100).

range of options, and their social significance, varies from language to language. However in all languages, every level of language can play a role in each of the rapport management domains. (Spencer-Oatey 2008: 21)

Todo uso del lenguaje afecta la interpretación respecto de cuán apropiadamente la imagen, los derechos sociales y los objetivos interaccionales son tratados (no sólo los actos de habla, a los que se les ha dado prioridad en los estudios vinculados a la cortesía). La gestión del *rapport* se desarrolla en diferentes dominios interrelacionados: el ilocucionario, el discursivo, el de participación, el estilístico y el no-verbal. En cada uno de ellos es posible identificar *estrategias de gestión del rapport*. En el dominio ilocucionario, ampliamente discutido en el marco de la pragmática transcultural, tres cuestiones han sido destacadas como particularmente relevantes: 1- la selección de los componentes de los actos de habla, 2- el grado de direccionalidad-indireccionalidad lingüística y 3- el tipo y la suma de intensificadores / mitigadores. En el dominio discursivo, por ejemplo, se ha prestado atención a las secuencias de apertura y cierre de conversaciones y en el de participación a la gestión de turnos de habla y solapamientos. Spencer-Oatey señala que las elecciones sobre las estrategias lingüísticas muchas veces se agrupan y hacen visibles distintos estilos comunicativos (Spencer-Oatey 2008: 44). Entre ellos, destaca tres estilos dicotómicos que han sido los más referidos en la bibliografía: 1- expresividad asociativa / moderación, 2- direccionalidad / indireccionalidad, 3- realce personal (*self enhancement*) / "borradura" personal (*self effacement*).

Destaca tres factores centrales que influyen en el uso de estrategias para el manejo del *rapport*:

- 1- La orientación del *rapport*: propone cuatro tipos de orientación, a mejorar el *rapport*, buscando un cambio positivo (*rapport enhancement orientation*), a mantenerlo, es decir, a no promover ningún cambio (*rapport maintenance orientation*), a ignorarlo, esto es, no se manifiesta preocupación por la calidad de la relación interaccional (*rapport neglect orientation*) o a desafiarlo, lo que sucede cuando se busca romper a armonía y promover un cambio negativo (*rapport challenge orientation*). Aclara que la orientación no está abierta a la inspección por parte del analista pero que "the notion of interpersonal intent is an important issue in real life interaction, and for that reason, I believe it needs to be included in any description of relational management" (Spencer-Oatey 2008: 33).

- 2- Las variables contextuales, entre las que destaca: los participantes y sus relaciones (entendidas, sobre todo, en términos de *poder* y *distancia*); el contenido del mensaje (ítem en el cual aparecen las consideraciones de *costo-beneficio* de los mensajes) y la necesidad de mantener el equilibrio; los roles sociales e interaccionales (que especifican derechos y obligaciones de cada uno en función de su rol); el tipo de actividad comunicativa (Levinson 1979) que está teniendo lugar.
- 3- Los principios y convenciones pragmáticas: Spencer-Oatey (2008: 41 42) propone la noción de *principios sociopragmáticos interaccionales* (*sociopragmatic interactional principles – SIPs*) – de los que son parte el *principio de equidad* y el *principio de asociación* mencionados más arriba. Se trata de principios o normas cargadas de valor social que hacen que “when someone fails to uphold a given principle, others are likely to make evaluative judgements and this can sometimes have serious interactional consequences”. Sugiere la existencia, además, de *convenciones pragmlingüísticas*, convenciones de uso estratégico del lenguaje que determinan cómo debe ser interpretado un cierto significado pragmático en un contexto particular.

La propuesta de Spencer-Oatey cubre gran parte de los aspectos involucrados en la configuración y el “manejo” de las relaciones sociales en el lenguaje; la sofisticación teórica, sin embargo, complica su utilización para analizar la realización lingüística de las categorías propuestas en datos empíricos concretos.

### 1.3- Conclusiones

De acuerdo con el criterio que establecimos inicialmente para elaborar el estado de la cuestión que presentamos, las sucesivas aproximaciones teóricas a la cortesía como objeto de estudio aparecen motivadas por la búsqueda de dar respuesta a problemas no tratados satisfactoriamente hasta el momento de su aparición. Así, durante la década del 70 y principios del 80, los modelos pragmáticos (Lakoff 1973, Brown y Levinson 1978, Leech 1983) postularon una noción de cortesía universal, racional y estratégica en contraposición con la interpretación de la cortesía como un conjunto de normas sociales, regulativas, que corresponden a “reglas de etiqueta”. Ahora bien, la insistencia en la universalidad y la racionalidad quitó de foco las dimensiones emotiva y social que, sin dudas, también deben ser contempladas para dar cuenta del funcionamiento de la cortesía. Durante la década del 80, Janney y Arndt (1985, 1987) recuperan la primera de ellas al incluir la cortesía como un

tipo de comunicación emotiva mientras que la norma social como parte fundamental del fenómeno aparece revalorizada en el trabajo de Hill et al. (1986), Matsumoto (1988) e Ide (1989, 1992) sobre el japonés y Gu (1990), Ho (1994) y Mao (1994) sobre el chino. El estudio de la cortesía en distintos contextos socioculturales durante la última década del siglo XX provocó el interés por observar el fenómeno desde perspectivas *trans-* e *inter-* culturales. Wierzbicka (1991) alertó, como vimos, sobre los peligros de interpretaciones etnocéntricas (fundadas sobre culturas anglosajonas aunque con pretensiones universales) y propuso una alternativa teórica capaz de evitarlas. Blum-Kulka et al. (1989), y los investigadores del proyecto CCSARP y Scollon y Scollon (1995, reeditado algunos años más tarde) reformularon el modelo hegemónico de Brown y Levinson (1987) de modo que fuera capaz de interpretar las realizaciones de la cortesía en contextos sociales y culturales específicos. En estos últimos casos, la cortesía se adscribía fundamentalmente al acto de habla como unidad de análisis. Específicamente dedicado al estudio de la (des)cortesía en distintas variedades de español, el Programa EDICE (Bravo 2003, Murillo Medrano 2005, Albelda, Briz, Contreras, Hernández Flores e Hidalgo 2006, Orletti y Mariottini 2010), dirigido e inspirado por Diana Bravo, enmarca las investigaciones en la pragmática sociocultural. Ya a comienzos del 2000, Bravo (1999, 2003, 2004 ayb, 2005, 2008) también propone ajustes al modelo de Brown y Levinson (1987) sin los cuales, afirma, el estudio de la cortesía en contextos distintos al anglosajón no sería posible. En lo que va del nuevo milenio, la característica más relevante de los estudios de cortesía ha sido lo que Mills (2011) llamó “el giro discursivo”, giro que también destaca Geyer (2008).

Ahora bien, a pesar de la búsqueda copiosa por abarcar el fenómeno en su totalidad, algunos problemas persisten. Es a esos cuatro problemas a los que nos dedicaremos en el capítulo 2.



**Capítulo 2 - La "cortesía" como objeto de estudio. Los problemas. La pertinencia de la Lingüística Sistémico – Funcional (LSF) como teoría gramatical de base para el análisis del discurso (y, específicamente, para el estudio del rol del lenguaje en la configuración de las relaciones interpersonales). Las soluciones.**

Cuatro problemas identificados como resultado del recorrido crítico por la tradición de estudios sobre cortesía son desarrollados en el capítulo 2: *problema 1*: dimensión estratégica vs dimensión sociocultural de la cortesía; *problema 2*: cortesía - noción discreta vs noción gradual; *problema 3*: desacuerdos en el alcance de la noción de *imagen social (face)*; *problema 4*: desarrollos teóricos sofisticados que no se reflejan en los análisis. Nuestra propuesta señala que cada uno de estos problemas, que persisten como tales en la actualidad y sobre cuya superación no existe acuerdo entre los investigadores, encuentra un principio de solución en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1978, 1994, Halliday y Matthiessen 2004, Martin 1992, Martin y Rose 2007 [2003]): *problema 1*: ambas dimensiones (estratégica y sociocultural) son contempladas por la LSF a partir de las nociones teóricas de recurso-registro y estrategia-género (Menéndez 2008, 2009); *problema 2*: la LSF sugiere la naturaleza prosódica (i.e. gradual) del significado interpersonal; *problema 3*: frente a la noción de "imagen" la LSF hace posible observar la construcción discursiva de distintas "posturas" interpersonales que no constituyen *a priori*s teóricos sino que se configuran por el lenguaje en la interacción; *problema 4*: los aportes de una gramática funcional resultan del todo compatibles con el estudio de los fenómenos tradicionalmente abordados por las teorías de cortesía y del significado interpersonal en tanto dicha gramática hace posible sistematizar los análisis y fundarlos en descripciones gramaticales rigurosas a partir de la descripción de los paradigmas disponibles en las lenguas particulares (en este caso, en la variedad rioplatense del español).

## 2.0- Introducción

La revisión del estado de la cuestión de las aproximaciones más relevantes a la cortesía que desarrollamos en el capítulo 1 revela que no existe acuerdo en la definición teórica y en el alcance del objeto de estudio *politeness*. Tampoco existió, después de Brown y Levinson (1987 [1978]), otra propuesta que contara con la aceptación generalizada de los investigadores quienes, aún enmendándola o reformulándola, la tomaran como marco teórico de sus trabajos. Sí existen, como vimos, varias propuestas alternativas con grados altos de validez y de cuestionamientos. En 1985, Janney y Arndt identificaban como el principal problema del área de estudios "the lack of agreement among the investigators about how politeness should be defined as an object of study" (2005 [1992]: 22). Ese problema fundamental persiste aún hoy y es el que obliga a cada nuevo estudio a recuperar, revisar y criticar las definiciones existentes, tal como hicimos nosotros en el capítulo anterior. En este sentido, resulta interesante la reflexión de Richard Watts en el capítulo introductorio a la segunda edición de *Politeness in Language*, publicada en 2005. Watts (2005: xiii) destaca la naturaleza exploratoria de la primera edición de 1992: en su introducción, los editores señalaban explícitamente que



el objetivo de las publicaciones presentadas no estaba en *resolver* los problemas de la cortesía lingüística sino en *llamar la atención* sobre ellos, reconociéndolos y explorándolos desde las perspectivas histórica, teórica, empírica y comparativa: “This calls for problems to be addressed rather than solved” (Watts 2005: xiv). Ahora bien, Watts (2005: xi) se pregunta, en la primera línea de la introducción a la segunda edición, hasta qué punto resulta pertinente reeditar, trece años después, dicha colección de artículos sobre cortesía lingüística. El interrogante se orienta la presentación de un balance y un cuestionamiento acerca del rumbo que la investigación sobre el fenómeno había tomado durante esos años y conduce a Watts a la siguiente conclusión:

As matter stands, however, research into linguistic politeness has not progressed much further than the euphoric acclaim accorded to Penelope Brown and Stephen Levinson’s *Politeness: Some Universals in Language Usage* (1987) and the flood of empirical research that it inspired. (Watts 2005: xi)

La conclusión de Watts es contundente: muchos de los problemas abordados en la primera edición de 1992 continuaban siendo problemas vivos en 2005 e incluso, agregamos nosotros, aún hoy en 2012: la definición de *politeness*, el alcance universal de las propuestas teóricas sobre el fenómeno, la articulación de las nociones de sentido común y las nociones elaboradas teóricamente, la relatividad cultural e histórica de la cortesía, su naturaleza social y el concepto de *face* como base para una teoría sobre cortesía, sólo por nombrar algunos, siguen convocando investigadores y promoviendo estudios.

Quizás un buen punto de partida sea aceptar que no es posible asignar una referencia clara y unívoca al lexema *politeness* (*cortesía*). Sell (2005 [1992]: 113) lo afirma de una manera clara y directa: “Nothing will ever fix reference of “politeness” to human behaviour once and for all”. De acuerdo con Watts (2005: xiii) esta afirmación predica la naturaleza inherentemente escurridiza y evasiva de la cortesía como fenómeno, “ultimately indefinable quality of interaction which is subject to change through time and across cultural space. There is, in other words, no stable referent indexed by the lexeme *polite* (...)”. No hay acuerdo en la definición, tampoco en la caracterización de la cortesía: ¿es universal o culturalmente específica? ¿es estratégica e individual, o social? Held (2005 [1992]: 151) concluye su revisión de los distintos abordajes del fenómeno *politeness* en lingüística señalando que “in its omnipresent ambivalence between universal and culture-specific aspects, between

conventional social realisations and those spontaneously produced in accordance with the situation, the surface of this extensive subject has barely been scratched". La observación del fenómeno en diferentes culturas provocó el descentramiento definitivo del objeto *politeness*, alineado en muchas posturas teóricas con la interpretación occidental (e incluso anglosajona) del fenómeno. Este descentramiento puso en crisis muchos de los postulados de las teorías "clásicas" de cortesía, empezando por el término que la designa. Ide et al. (2005 [1992]: 281) afirman que "the equivalence across cultures of the key term itself needs to be questioned". Ominoso resulta el panorama cuando ni siquiera estamos seguros del nombre. Elegir *politeness* como término, dentro del metalenguaje propuesto por la reflexión teórica, supone dar preeminencia a la conceptualización del inglés por encima de otras lenguas; no alcanza con "traducirlo" simplemente, pues la palabra que alude al fenómeno en las lenguas particulares posee alcances diferentes con respecto a las conceptualizaciones que subyacen en ella. Pensar entonces en teorías de la "cortesía" – traduciendo al español el término "*politeness*" que refiere al fenómeno en el marco de la disciplina lingüística – constituye en sí mismo un problema. En definitiva, "(...) it lies in the nature of politeness to be an elusive concept since it is inherently linked to judgements on norms and those are constantly negotiated, are renegotiated and ultimately change over time in every type of social interaction" (Locher 2006a: 264).

La cortesía como objeto de estudio forma parte de la preocupación por el significado denominado "interaccional" o "interpersonal", preocupación que ha sido abordada por distintas tradiciones en lingüística – la sociolingüística (Gumperz 1982)<sup>35</sup>, el análisis del discurso, la pragmática (Austin 1962, Searle 1969, Grice 1957, Brown y Levinson 1978), el análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), la gramática funcional (Halliday 1978) – vinculadas, todas ellas, a la investigación del uso del lenguaje. Dichas tradiciones revelan que algunas palabras y estructuras gramaticales convocan más fuertemente la dimensión interpersonal del lenguaje que otras: las denominadas fórmulas de tratamiento, las distintas realizaciones posibles de los actos de habla (directo-indirecto), la atenuación, la intensificación, la perspectiva (del hablante, del oyente, impersonal), los marcadores discursivos, el léxico evaluativo, el sistema de toma de turnos<sup>36</sup> son algunos de los fenómenos abordados con mayor frecuencia en la bibliografía sobre la función interaccional del lenguaje

---

<sup>35</sup> En todos los casos, incluimos solo una referencia como punto de referencia aunque somos conscientes de que el panorama en cada una de las perspectivas lingüísticas es complejo.

<sup>36</sup> En las líneas que siguen citamos algunos trabajos representativos sobre dichos fenómenos.

en general, y sobre la cortesía en particular. Dichos fenómenos del lenguaje han sido explorados específicamente en español por un gran número de investigadores quienes, desde el punto de vista teórico, tomaron frecuentemente el modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]) como marco de sus estudios. El modelo de Pragmática Sociocultural propuesto por Bravo (2003, 2005, 2008) también ha estado entre los más adoptados por los investigadores de la cortesía en el mundo hispánico durante los últimos diez años, junto a otros modelos clásicos como los de Fraser y Nolen (1981) y Leech (1983), la perspectiva del *Rapport Management* de Spencer Oatey (2002, 2005) – y las reformulaciones de Fant (1989) y Fant y Granato (2002) – y, en menor grado, los aportes de Wierzbicka (1991), Scollon y Scollon (2001 [1995]) y Kerbrat-Orecioni (1994, 1997). Boretti y Rigatuso (2004: 140) destacan el trabajo de Beatriz Lavandera (1988), especialmente su concepción de la cortesía en términos graduales, como uno de los “pocos aportes teórico-críticos realizados por autores argentinos sobre el fenómeno”. Desde el punto de vista empírico, los fenómenos asociados a la dimensión interpersonal del lenguaje han sido abordados en las distintas variedades del español, descriptos, explicados e interpretados fundamentalmente a partir de las propuestas teóricas mencionadas y en relación con distintas especificaciones contextuales. Boretti y Rigatuso (2004: 138) señalan que los aportes de los estudios de cortesía en nuestro país han sido más empíricos que teóricos y de carácter fundamentalmente descriptivo. Es importante mencionar una serie de trabajos que estudian la cortesía (y focalizan determinados fenómenos del lenguaje vinculados con ella) en las distintas variedades de español de la *Argentina*<sup>37</sup> y particularmente en el *español rioplatense*<sup>38</sup> (Boretti y Rigatuso 2004 y Alba Juez 2007 representan dos completos estados de la cuestión). Las *fórmulas de tratamiento* fueron

---

<sup>37</sup> Es importante mencionar el peligro involucrado en el establecimiento de variedades regionales. Los artículos dedicados a presentar el estado del arte de los estudios de cortesía en algunas variedades de español tienden a definirlos en función de límites nacionales. Nos parece importante reflexionar acerca del criterio de clasificación utilizado, en la medida en que puede conducir fácilmente a peligrosas generalizaciones respecto del comportamiento verbal de *los españoles*, *los mejicanos*, *los argentinos*, etc. desconociendo la variación. Editoras como Placencia y García (2007), por ejemplo, defienden dicho criterio, restringiendo explícitamente el alcance de las conclusiones presentadas en los artículos a los grupos con los que se trabaja (dentro de la variedad particular) y señalando la incipiente necesidad de reevaluar los límites de las culturas nacionales, y considerar subculturas (en ambientes multiculturales y multilingües).

<sup>38</sup> El nombre de la variedad de español a la que nos referimos aquí es en sí mismo objeto de discusión. El *corpus* de datos que analizamos comprende hablantes nativos del español registrados en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, y estudiantes de español como lengua extranjera instalados temporalmente en la misma ciudad. En este sentido, nos referimos a la variedad como “rioplatense”, a partir de la zona de influencia del Río de la Plata. Retomaremos la discusión sobre la opción tomada en el capítulo próximo.

exploradas en una larga tradición de estudios, entre ellos los trabajos fundantes de Weber de Kurlat (1941, 1966/67), continuados por los de Fontanella de Weimberg (1970, 1999) y Rigatuso (1997, 1999, 2000), entre otros<sup>39</sup>. García Negroni y Ramirez Gelbes (2004) observan el valor pragmático de dos formas verbales del presente del subjuntivo, la forma aguda con vos (*Ojalá que te equivoqués*) y la forma grave con tú (*Ojalá que te equivoques*), y relacionan el funcionamiento de dicha alternancia con la variable contextual poder. La realización de la cortesía en los *actos de habla* (aislados e insertos en secuencias conversacionales) es abordada en diversos trabajos: Boretti (1997), por ejemplo, analiza el funcionamiento de las estructuras interrogativas en actos de habla coloquiales y Boretti (2000) observa los ofrecimientos; Ferrer y Sánchez Lanza (2002) estudian actos expresivos, comisivos, exhortativos, asertivos y argumentativos en la lengua coloquial de Rosario; Gallardo (2005) analiza la formulación de consejos en textos periodísticos sobre medicina; García (2007) estudia las invitaciones en contextos informales. La *atenuación* en la dinámica de los actos de habla es estudiada por Pato de Valdez (1997), específicamente en aserciones en la variedad bonaerense del español; Ferrer y Sanchez Lanza examinan la atenuación como recurso cortés, esto es, protector de imagen, en actos de habla - órdenes y peticiones - en el habla coloquial rosarina (1998) y en relación con el discurso coloquial (1996). Ferrer y Sanchez Lanza (2001) estudian la *intensificación* (el *realce*) como recurso pragmático expresivo. En lo relativo a los llamados *marcadores conversacionales* (Portolés y Martín Zorraquino 1999), Boretti (1999a) analiza el marcador *¿me entendés?* en relación con la noción de imagen (sostiene que se torna estrategia mitigadora en contextos asertivos y directivos e intensificadora en contextos no impositivos). Carranza (1998) estudia las denominadas “expresiones pragmáticas” en el español informal hablado de Córdoba y observa su funcionamiento en relación con la cortesía en tres planos de la organización discursiva: la estructura secuencial de turnos, los actos de habla y el contenido ideacional. Dichos planos son analizados también por Pato (2002) en relación con el marcador *o sea* en la conversación del español bonaerense. Carranza (2000) analiza marcadores conversacionales del discurso asociados a la cortesía (una vez más, en relación con el concepto de imagen en los términos de Brown y Levinson 1987 [1978]). Madfes (2004) estudia los marcadores *yo qué sé, claro* y *vos sabés que* como “índices” de género. Este punteo de los estudios sobre el español mencionados en los párrafos anteriores hace evidente que una gran cantidad, y variedad, de fenómenos lingüísticos - léxicogramaticales y pragmáticos - aparecen involucrados en el intercambio de significados interpersonales en términos generales y en la cortesía en

---

<sup>39</sup> Citamos los trabajos que corresponden a la variedad denominada *bonaerense* (existen otros que corresponden al estudio del fenómeno en otras regiones dentro del territorio argentino: cfr. Boretti y Rigatuso 2004: 149).

particular. Ahora bien, para describir, explicar e interpretar el alcance de las combinaciones de tales recursos y observar sus efectos interpersonales y sociales es necesario contar con un marco que ofrezca una conceptualización satisfactoria de los elementos involucrados en la configuración de las relaciones sociales en el lenguaje, y de la cortesía en términos más acotados.

## 2.1 – Problemas

El recorrido crítico por la tradición de estudios sobre cortesía desarrollado en el capítulo 1, en el que reseñamos algunos de los modelos más relevantes, nos permitió identificar cuatro puntos conflictivos en relación con la concepción teórica del fenómeno - que por el momento seguiremos nombrando “cortesía”.

### 2.1.1- Problema I: Dimensión estratégica vs dimensión social

La cortesía como fenómeno presupone una dimensión estratégica (dicho de otro modo, pragmática) pero también una dimensión social y cultural (dicho de otro modo, rutinaria). Los participantes actuamos estratégicamente en el marco de distintos eventos sociales; pero dicha participación está a su vez permeada por ciertos hábitos y rutinas automatizadas a partir de haber sido socializados en un contexto sociocultural con características específicas. En consecuencia, como vimos en el capítulo 1, dos son las tendencias que dominan la conceptualización de la cortesía: como “evitación estratégica del conflicto”, por un lado, y como “indexación social” (i.e. como expresión verbal de determinadas convenciones sociales), por otro (Kasper 1990). Eelen (2001: 23) retoma dicha distinción y concluye que los fenómenos de cortesía abarcarían desde elecciones lingüísticas concientes y deliberadas (en distintos grados) hasta la aplicación inconciente de reglas o guiones. Por lo tanto, existe un consenso – tal como señalábamos en el capítulo anterior – en que ambas dimensiones deben ser consideradas al abordar el fenómeno desde la lingüística: la estratégica, entendida en términos de formas de comportamiento racionales de evaluación de medios para alcanzar determinados fines interaccionales, y la social, entendida en términos de modos habituales, rutinarios de decir (emparentada con la noción de *habitus* de Bourdieu (1977, 1991). Cualquier perspectiva que se adopte para abordar la construcción de las relaciones interpersonales y sociales mediante el lenguaje deberá tener en cuenta esa doble dimensión. Este punto, dijimos, representa un déficit en los modelos de cortesía que

caracterizamos como pragmáticos (Lakoff 1973, Brown y Levinson 1987 [1978], Leech 1983) en el capítulo 1. En un artículo en el que revisa dichos modelos, Lavandera (1988) destaca la importancia del aspecto social como complemento del aspecto pragmático al titular su trabajo, precisamente, “**Pragmática social** de las formas de cortesía” (“*The social pragmatics of politeness forms*”). Señala, por ejemplo, que algunas estrategias propuestas en el modelo de Brown y Levinson (1978) podrían ser formuladas “dentro de *principios* generales mucho más globales desde el lado social” (Lavandera 1988: 9 – énfasis en el original): la estrategia de cortesía negativa “Sea pesimista” – que permite, a partir de recursos como la formulación negativa de la pregunta, reparar los potenciales daños a la imagen negativa de los oyentes en actos como los pedidos – sugiere que un principio social más general predeciría que “mostrar altas expectativas pone una carga mucho más pesada sobre la responsabilidad del otro que cualquier afirmación más débil”. Este principio general funcionaría en el marco específico de ciertos contextos socioculturales. Como presentamos en el capítulo anterior, Janney y Arndt (1985, 1987, 2005 [1992], 1993) proponen un modelo que busca capturar estas dos dimensiones a partir de la postulación de las nociones de “cortesía social” – vinculada con ciertos patrones de comportamiento, con una serie de convenciones sociales que ofrecen a los participantes modelos de interacción previamente confeccionados para ser utilizados en situaciones frecuentes (Escandell Vidal 1995: 55) – y “tacto” – que captura la dimensión estratégica, vinculada con la noción de imagen social (propia y ajena) y la necesidad de resguardarla en el curso de las interacciones. Richard Watts (2003: 76) por su parte no ve la necesidad de separar teóricamente las dimensiones social e interpersonal de la cortesía. Reserva la calificación “cortés” sólo para aquellos comportamientos que van más allá de lo esperable o apropiado, culturalmente determinado, para cada situación. En este sentido, los comportamientos salientes son estratégicos, sobre la base de los comportamientos políticos, adecuados y esperables socialmente. Desde su perspectiva, una teoría lingüística de la (des)cortesía debería poder ofrecer a los investigadores los medios para reconocer e interpretar los momentos *evaluativos* en los que los participantes reaccionan ante el comportamiento lingüístico (Watts 2003: 27). Y esos momentos evaluativos surgen sobre la base de expectativas sociales particulares, no universales. En las propuestas teóricas mencionadas se observa la preocupación por dar cuenta del alcance sociocultural de la cortesía, especialmente evidente en ciertos ámbitos. Quizá donde resulten más evidentes las diferencias entre culturas sea en el uso de *fórmulas* y *convenciones*. Está fuera de discusión el hecho de que el uso de ciertas fórmulas no tiene que ver con comportamientos racionales universales sino con convenciones sociales. Held (2005 [1992]: 148) señala que “the idiomatic aspect, which sets up a close relationship between politeness and linguistic routinisation and

automatisation”, es una fuente frecuente de malentendidos para los hablantes extranjeros de una lengua, en tanto la cortesía tiene mucho que ver con formas y fórmulas específicas de cada lengua particular: “they give access to culture-and language- specific expressions of politeness and are thus of central interest to anthropology and ethnography – in contrast to the universalistic discussion of action theory” (Held 2005 [1992]: 148). En esta misma línea, Escandell Vidal (1995: 41) afirma que “es el conocimiento tanto de las fórmulas precisas como de sus condiciones de uso lo que permite una interacción sin malentendidos”. También las expectativas sobre los comportamientos verbales varían de una cultura a otra, de modo que “cada cultura crea en sus miembros expectativas de comportamiento verbal” (Escandell Vidal 1995: 44) acerca de qué actos de habla son esperables en cuáles circunstancias (por ejemplo, *cuándo* agradecer – Haverkate (1994) muestra que los holandeses suelen agradecer en una variedad más amplia de situaciones que los españoles – o *a quién* agradecer – Kerbrat-Orecchioni (1994), por citar un caso, señala diferencias importantes entre coreanos y franceses<sup>40</sup>) así como también la jerarquización de ciertos principios supuestamente generales; no en todas las culturas funciona la máxima de calidad propuesta por Grice (1975), tal como demuestra Ochs (1976) en su estudio sobre comunidades en Madagascar, ni tampoco todas las culturas adscriben a la sobrevaloración de la libertad de acción y a la consecuente búsqueda de evitar, o suavizar, la imposición sobre el otro siempre que sea posible: Matsumoto (1988: 104), a propósito del japonés, señala que las peticiones directas son efectivamente una imposición; sin embargo, en su cultura, resulta un honor que a uno le pidan que se ocupe de otro en tanto indica que uno se encuentra en una posición superior en la sociedad. Éstos, entre otros aspectos, hacen imprescindible la consideración de un *marco* interpretativo con alcance sociocultural al observar la cortesía y el intercambio de significados interpersonales mediante el lenguaje.

### 2.1.2- Problema II: Noción discreta vs noción gradual. La indireccionalidad y la cortesía.

Observar la historia de los estudios sobre cortesía lingüística permite concluir que las investigaciones transitaron desde una concepción discreta de la cortesía, oponiendo cortés a

---

<sup>40</sup> Kerbrat-Orecchioni (1994) cuenta que en Corea no se agradece a los propios familiares y, a propósito, relata la siguiente anécdota: una nena coreana fue adoptada por una familia francesa y su nueva madre constantemente le señalaba su falta de agradecimiento. Después de varios años, la ya mujer coreana viajó a Corea para visitar a sus padres biológicos pero éstos se mostraron angustiados al sentir que ya no los consideraba su familia porque les daba las gracias por todo.

descortés, hacia una concepción definitivamente gradual que supone la existencia de un *continuum* definido por los polos *muy cortés* de un lado y *muy descortés* del otro (Lavandera 1988). Las “normas de cortesía”, por un lado, suponen que determinados comportamientos *son* corteses mientras que otros *no lo son*. Por otro lado, las “estrategias de cortesía” tal como son concebidas en el modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]) tampoco hacen justicia a la naturaleza gradual de la cortesía: definir las como estrategias aplicables sólo cuando hay amenaza impide considerar aquellas que apuntan a la descortesía o a un grado “neutral” de cortesía (Lavandera 1988); esta concepción de estrategia no permite ver que, tal como afirma Lavandera (1988: 1201), “politeness, just like illocutionary force, is a permanent component of all speech acts”. En consecuencia, el modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987 [1978]) no permite analizar fenómenos relacionados con la descortesía, esto es, casos en los que se busca deliberadamente afectar de forma negativa una relación interpersonal dañando las imágenes sociales (Culpeper 1996, 2011; Kaul de Marlangeon 2003, 2005; Bousfield 2008) ni actividades en las que el conflicto es la norma y lo esperado es, justamente, el comportamiento poco cortés. Este es el caso de, por ejemplo, ciertos géneros como el de debates políticos televisivos para cuyo estudio las estrategias descritas por Brown y Levinson resultan poco operativas (Blas Arroyo 2001, 2003) o de determinadas prácticas sociales, como la administración de justicia (Carranza 2007), en las que la observación de la descortesía resulta fundamental (y en las que, además, la noción de imagen resulta insuficiente pues es preciso considerar las identidades sociales en toda su complejidad para dar cuenta de lo que sucede en dichas interacciones (Carranza 2007: 189)).

Los recursos que ofrecen las lenguas a sus hablantes se combinan estratégicamente y, atravesados por el contexto, tienen de un cierto grado de cortesía a las emisiones y los discursos en los que aparecen. La incorporación del contexto para la evaluación del grado de cortesía es compleja pero insoslayable, en tanto “la cortesía es una propiedad de las emisiones y no de las oraciones, de modo que no es posible asignar cortesía a cualquier estructura particular fuera de contexto” (Lavandera 1988: 5). El papel preponderante del contexto es afirmado de manera contundente por Lavandera (1988: 2): “el contexto siempre prevalece sobre el efecto *cortés* o *descortés* que puede estar convencionalmente asociado con cualquier forma”. Locher y Watts (2005: 15-16) presentan un ejemplo simple, pero no por eso menos claro, sobre la dependencia contextual de la evaluación que recibe, por ejemplo, el grado de indireccionalidad en términos del grado de cortesía de una emisión. Proponen el siguiente grupo de enunciados y sugieren que, en principio, los modelos de cortesía que caracterizamos



como “pragmáticos” en el capítulo 1, predecirían que el número (2) sería más cortés que el primero gracias a su alto grado de indireccionalidad:

- (1) Lend me your pen.
- (2) Could you lend me your pen?
- (3) Oi! Pen!
- (4) I wonder whether you would be so very kind as to lend me your pen?

Los autores señalan que muchas personas no necesariamente caracterizarían la segunda emisión como cortés, sino simplemente como más adecuada *en contextos sociales particulares*. Del mismo modo, la emisión (1) – aunque evidentemente muy directa – no siempre será necesariamente poco cortés; basta pensar en situaciones como dos amigos estudiando en la casa de uno de ellos, o una pareja en la que la mujer necesita anotar un número telefónico rápidamente. En esos casos, la emisión (1) resultaría perfectamente apropiada, mientras que una emisión como la número (4) podría ser interpretada incluso hasta irónicamente, producto de un exceso de cortesía (lo que haría volver a la idea de la cortesía como un adorno y como una conducta insincera, concepción peyorativa de la que la pragmática pretendió desligar a la cortesía). Esta reflexión sobre cuatro ejemplos muy sencillos muestra que “it is imposible to evaluate (im)polite behaviour out of the context of real, ongoing verbal interaction. Often the amount of contextual information needed can be considerable” (Watts 2003: 23). También nosotros atestiguamos esta preponderancia del contexto en la interpretación de los grados de (in)direccionalidad en algunos trabajos anteriores a esta tesis. En Grisolía y Cegarra (2007) trabajamos sobre un *corpus* de datos recolectados en la ciudad de Mar del Plata y comprobamos la hipótesis según la cual los grados altos de direccionalidad de los enunciados son interpretados con grados altos de *cortesía* en contextos de familiaridad entre los interlocutores de la variedad rioplatense de español en tanto contribuyen con la construcción, a partir del uso del lenguaje, de la *confianza interpersonal* (conclusiones que van en la misma dirección que trabajos como los de Boretti (2001) y Bravo (2002)). Sobre la base del trabajo referido anteriormente, en Grisolía (2008b) observamos qué sucede cuando, en relaciones caracterizadas por la cercanía y la intimidad (Duck 1994), los “esfuerzos” estratégicos de los emisores se multiplican, es decir, cómo interpretan los destinatarios los grados altos de indireccionalidad de las emisiones de sus interlocutores. Trabajamos sobre un *corpus* de fragmentos de conversaciones casuales entre

íntimos registradas en la ciudad de Mar del Plata y analizamos, específicamente, la realización de lo que llamamos pedidos “simples”. Tomando como punto de partida el planteo de Hanks (1996: 232), según el cual lo que es esperable, y por lo tanto no notado, cambia según el campo y la práctica, establecimos que lo esperable para pedidos simples como los analizados en el *corpus* (del tipo cambiar de canal de la TV o cerrar una ventana) es su formulación más bien *directa*, evitando la multiplicación de estrategias y recursos atenuadores innecesarios cuando existe una relación de confianza entre los participantes. Su aparición, no esperable, alimenta la sospecha de que existen otros significados involucrados en la construcción de ese mensaje. En consecuencia, los grados altos de indireccionalidad de las intervenciones analizadas no pueden pensarse como estrategias de cortesía (como sugiere el planteo de Brown y Levinson (1987 [1978])) en tanto contribuyen con pequeñas desestabilizaciones de la relación interpersonal al crear distancia donde, en principio, no la hay. La opción por grados altos de indireccionalidad en los casos analizados encubre un grado de imposición también alto que es interpretado tanto por el destinatario que lo recibe como por el emisor que lo asume en sus siguientes intervenciones. El análisis del *corpus* muestra que las estrategias discursivas indirectas para la formulación de pedidos simples tienen altas probabilidades de ser juzgadas, en contextos como los trabajados, como poco corteses.

Es el contexto el que permite determinar el grado de cortesía involucrado en una determinada emisión y en todo discurso. Con el correr de los años, el análisis de la cortesía dejó progresivamente de atribuirse a enunciados y actos de habla (Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978], Blum-Kulka et al. 1989) y pasó a ser abordado desde una perspectiva discursiva (Eelen 2001, Mills 2003, Watts 2003, Geyer 2008), a partir de lo que Mills (2011: 26) llamó “a discursive turn in politeness research”. Esto implicaba que la atención no sólo estuviera puesta en la producción (como en el caso de tomar el acto de habla como unidad de análisis) sino también en la interpretación en tanto todo discurso se co-construye en la interacción. Ahora bien, una vez abandonada la idea de *cortesía* como un predicado discreto aplicable a ciertos actos de habla, no resulta sencillo encontrar la forma de dar cuenta del grado de cortesía, de la *coloración* que recibe un determinado discurso en términos del intercambio de significados interpersonales.

### 2.1.3- Problema III: Noción de imagen (face) como centro de las teorizaciones

Más allá de las diferencias observables en las aproximaciones teóricas relevadas en el capítulo 1 (y otras que se desprenden de ellas) la noción de *imagen (face)*, Goffman 1967,

1971) aparece como piedra fundamental en todos los planteos sobre cortesía: "concepts of face and face-work, constructs that mediate the relationship between linguistic politeness and several socio-cognitive variables" (Holtgraves 2005: 74). La asociación entre las nociones de *cortesía* e *imagen* tiene su origen en la influencia arrolladora de la propuesta teórica de Brown y Levinson (1987 [1978]) al definir la cortesía como mitigación de las potenciales amenazas a la *imagen* positiva y/o negativa de los interlocutores, amenaza intrínseca en la mayoría de los actos de habla que, por esa razón, constituyen actos de amenaza a la imagen. Las estrategias de cortesía, así, se ponen en marcha para atenuar las amenazas a los deseos de imagen intrínsecas en los actos de habla. Ahora bien, uno de los principales problemas identificados en el marco brownlevinsoniano radica en la concepción universal de las imágenes sociales orientadas hacia los deseos del individuo. Trabajos desarrollados en culturas orientales observan que los deseos de imagen en dichos contextos no son individuales sino grupales, con lo cual no pueden ser definidos como deseos *del individuo* de tener plena libertad de acción y de ser aprobado y apreciado por los demás (Hill et al. 1986, Matsumoto 1988 en relación con la imagen social japonesa; Gu 1990, Mao 1994 en referencia a la imagen social china, tal como desarrollamos en el capítulo 1). Han sido cuestionados, incluso, los contenidos definitorios de las imágenes positiva y negativa, en la medida en que no en todas las culturas la imagen positiva se agota en los deseos de aprobación y aprecio ni la imagen negativa en la necesidad de que las acciones individuales no sean impedidas (Placencia 1996, Terkourafi 2001, Hernández Flores 1999). Algunos investigadores buscaron incluir en sus propuestas teóricas maneras de definir el alcance de estas dos imágenes en el marco de comunidades y grupos específicos (la propuesta sociocultural de Bravo (2003, 2004) mencionada en el capítulo 1 es un claro ejemplo de esta búsqueda).

Ahora bien, la crítica más fuerte que recibe la noción de *face* de Brown y Levinson (1987 [1978]) tiene que ver con el modo en que adoptan y reformulan el concepto original de *face* de Goffman (1967, 1971), fuertemente inspirado a su vez en el trabajo de Durkheim (1912): la categoría pasa a ser concebida en términos de *deseos intrínsecos* de las personas (repetimos una vez más, deseos de ser aprobadas y apreciadas por los otros y de no ser impedidas en su libertad de acción). Es decir, redefinen la noción que Goffman plantea en términos fundamentalmente sociales en términos cognitivos, como deseos particulares de las personas (Werkhofer 2005 [1992], Bargiela-Chiappini 2003, Watts 2003). Holtgraves (2005: 74) señala que "face can be viewed as a mediating variable, a construct that mediates between language use and a host of social psychological variables". Frente a dicha redefinición, numerosos investigadores en la última década (Eelen 2001, Bargiela-Chiappini 2003, Watts

2003, Locher 2004, Geyer 2008) han enfatizado la orientación social del concepto original de *face* y de *facework* (“trabajo de imagen” entendido como toda actividad orientada a ella), en tanto Goffman define la imagen como “the positive **social value** a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (Goffman 1955: 213, el destacado es nuestro). En esta misma línea, Haugh (2009: 5-7) sostiene que la imagen es fundamentalmente *interaccional*, no individual, en tanto presupone la evaluación *de otros* sobre el comportamiento de individuos o grupos (de manera que, en ausencia de interacción, no resulta posible analizar problemas vinculados con la imagen y el trabajo de imagen, la cortesía entre ellos) y en tanto, además, la imagen se co-constituye en la interacción, como un logro conjunto de los participantes, al tiempo que también impone sus propias restricciones sobre la interacción. En este sentido es que Haugh (2009: 5) afirma que “face is constituted in and constitutive of interaction”. En el modelo de cortesía de Brown y Levinson, el contenido de las imágenes es un dado, previo y universal. Estos tres predicados son cuestionables en tanto, por un lado, no en todas las culturas y sociedades las necesidades de imagen son las mismas y, por otro, esas necesidades son reproducidas, mantenidas, construidas y transformadas permanentemente en el curso de las interacciones sociales. Es ahí donde radica el poder transformador del discurso. La noción de imagen definida en términos interaccionales, discursivos y, por lo mismo, negociables, parece ser más productiva y realista que aquella que la predica como constituida por deseos y contenidos definidos *a priori* o intrínsecos de las personas, según vemos en la propuesta de Geyer (2008), entre otros:

Face, within the scope of the study, is conceptualized as speakers’ interactional social image. As such, this image is closely linked to their discursive identity: an interlocutor ascribes and is ascribed multiple discursive and social identities which, in turn, can invoke multiple faces. (Geyer 2008: 6)

Recordemos que a través de su modelo Brown y Levinson (1987: 55) se proponen describir “a phenomenon that has been a persistent interest of anthropologists: the quality of social relationships”. Ahora bien, la perspectiva desde la cual buscar dar cuenta de la calidad de las relaciones sociales es absolutamente individualista. Suponen que la maquinaria interpersonal se activa a partir de deseos y necesidades (*wants and needs*) que los individuos ya poseen, dejando de lado, por un lado, la complejidad que entraña la subjetividad – que no puede ser reducida al deseo de tener libertad y de ser apreciado – y por otro, que la

subjetividad se va construyendo a partir de la participación del individuo en las diversas prácticas sociales en las que se involucra durante toda su vida. En este sentido, Poynton (1990: 40) señala claramente que

What is taking the place of the “individual” of classic liberalism in new theoretical work is a more complex notion of persons being constituted in terms of multiple and shifting “subjectivity” (i.e. capacity for acting as social subjects – both subjects of and subjects to). Subjectivity is not in any sense to be taken as a given, but is seen as created through the active participation of persons in specific discourses operative in societies of which they are members.”

Como vemos, la noción de imagen resulta en sí misma controvertida y, tal como sucede con la noción “cortesía”, es definida y redefinida en el marco de cada alternativa teórica, variando notablemente sus alcances (Brown y Levinson 1987 [1978], Bargiela-Chiappini 2003, Holtgraves 2005, Bargiela-Chiappini y Haugh 2009, Arundale 2010). Bargiela-Chiappini (2003: 1461) llama la atención sobre la falta de acuerdo y señala que “the non-Anglosaxon literature in the eighties and nineties (...) seems to point towards an understanding of face as a socio-psychological/affective construct, but to date, we are nowhere near a universal construct”. Vale la pena enfatizar, entonces, un punto en el que parecen acordar los trabajos que mencionamos dedicados a la discusión de la noción de *face*.

Goffman (1967, 1971) introduce, junto con el concepto de imagen, una dicotomía que establece un doble impulso en los individuos<sup>41</sup>, “engaged in conflicting relationships of equality and distance” (Bargiela-Chiappini 2003: 1459): *acercarse* a los demás individuos por un lado y *distanciarse* de ellos conservando la propia individualidad, por otro. Este es el punto que retoma la mayoría de las conceptualizaciones de *face* que siguieron al planteo goffmaniano: el doble impulso de *conexión* y *separación*. Las imágenes positiva y negativa propuestas por Brown y Levinson (1987) capturan estas dos dimensiones respectivamente aunque, al ser pensadas en términos de deseos universales, restringen su alcance a los deseos individuales de “ser aprobado”, expresado en la cortesía positiva (que disminuye la distancia entre los individuos) y de “tener libertad de acción”, expresado en la cortesía negativa (que respeta las

---

<sup>41</sup> Más allá de los matices socioculturales que con que dicho impulso se reviste en diferentes culturas y sociedades.

individualidades). Diferentes investigadores propusieron alternativas teóricas en la búsqueda de ampliar dicha distinción (alternativas que describiremos en detalle en el capítulo 7): Scollon y Scollon (1983, 2001 [1995]), Mao (1994), Bravo (1996, 1999, 2004: 30), O’Driscoll (1996, 2007), Spencer Oatey (2000, 2002, 2005), Bargiela – Chiappini (2003: 1456), Terkourafi (2007, 2008), Fant (2007) y Arundale (2010) hacen participar de sus planteos la noción de *imagen* aunque con alcances específicos en cada caso; lo que caracteriza estas conceptualizaciones teóricas alternativas sobre dicha noción es la insistencia en la doble dimensión de conexión y separación que mencionamos más arriba (Haugh 2009: 3-4). En el ámbito de los estudios que buscaron dar cuenta del fenómeno *politeness*, la doble dimensión del ser humano, individual y social, aparece referida recurrentemente a través de la noción de *imagen*. Sobre esta base, desarrollaremos nuestra propuesta (como veremos en 2.2.3).

Como reflexión final, importa destacar dos problemas fundamentales que persisten en relación con la *imagen*. Por un lado, cómo definir una categoría con pretensiones universales acotada socioculturalmente: ¿con un alcance individual? (Brown y Levinson 1987 [1978]), ¿con un alcance social? (Gu 1990, Mao 1994, Matsumoto 1988, Ide 1989, 1992), ¿con un doble alcance individual y social? (Bravo 2004, Spencer-Oatey 2005, Fant 2007); por otro, *cuándo* definirla en términos analíticos, esto es, ¿como una categoría previa al análisis (Brown y Levinson 1987 [1978], Scollon y Scollon 2001 [1995], Watts 2003), como una categoría en diálogo con el análisis lingüístico (Bravo 2004) o como una categoría que surge del análisis mismo? Considerar la imagen en términos interaccionales conduce, a nuestro juicio, a afirmar la última opción; es decir, la imagen como categoría debe surgir del análisis mismo de las interacciones pues la imagen se co-construye discursivamente en la interacción.

#### 2.1.4- Problema IV: Desarrollos teóricos sofisticados vs análisis lábiles

Entre los modelos reseñados en el capítulo 1, cabe señalar una diferencia entre aquellos que toman el acto de habla como unidad de análisis (cfr. Leech 1983, Brown y Levinson 1987 [1978], Blum-Kulka et al. 1989, Blum-Kulka 2005 [1992], 1996, Scollon y Scollon 2001 [1995]) y aquellos que adoptan una perspectiva discursiva (Mills 2003, Watts 2003, Spencer-Oatey 2005, Bravo 2008, Geyer 2008). Como vimos, una de las consecuencias de este “giro discursivo” (Mills 2011) fue el abandono del interés por la formulación de modelos universales capaces de *predecir* el funcionamiento de la cortesía en términos transculturales. Los modelos predictivos parecen estar condenados al fracaso, pues la complejidad de los datos empíricos contextualizados suele exceder las fórmulas acotadas que se desprenden de

aquellos. Se hace necesario, entonces, “a more contingent type of theorising which will account for contextualised expressions of politeness and impoliteness” (Mills 2011: 35). Geyer (2008: 1) reconoce en un libro de publicación relativamente reciente el desafío aún vigente, entre los estudios dedicados a la cortesía y al trabajo de imagen (*facework*), de desarrollar marcos analíticos fundados empíricamente capaces de dar cuenta de lo que la gente efectivamente dice o escribe. Observemos rápidamente el modo en que Watts (2003) y Spencer-Oatey (2005), dos propuestas extremadamente sofisticadas desde el punto de vista teórico, presentan sus análisis discursivos.

Watts (2003: 217-249) muestra su propuesta teórica, “politic behaviour and politeness in discourse”, en dos fragmentos de discursos a los que caracteriza como “confrontativo” y “cooperativo”. Parte de la afirmación de que “expressions of politeness are always expressions of procedural rather than propositional meaning” (Watts 2003: 172); dicho de otro modo, la cortesía tiene que ver con la expresión de significados interpersonales, antes que ideacionales (Watts 2003: 173). En consecuencia, Watts (2003: 180) propone la categoría “expressions of procedural meaning (EPM)” para referir aquellas estructuras mediante las cuales es posible expresar cortesía lingüística y distingue entre aquellas que son formulaicas (por ejemplo, *gracias, por favor*), semi-formulaicas (como las formas de indireccionalidad) y no-formulaicas (en los términos simplificadores de Holmes (1995), atenuadores (*hedges*) e intensificadores (*boosters*)). Importa señalar, no obstante, que dichas estructuras no son inherentemente corteses sino que funcionan como “pistas”, “clues to interpret whether the interactants remains within the scope of politic behaviour or violates it either by not uttering the EPM when expected or by uttering the EPM when not expected” (Watts 2003: 218). El tipo de análisis discursivo que Watts (2003: 217-248) desarrolla, por lo tanto, consiste en identificar instancias de EPM y en interpretarlas, sobre la base del comportamiento político esperable en la situación, las imágenes y las posiciones de los participantes, todas evaluaciones previas al análisis mismo. Las interpretaciones del analista parten de suposiciones acerca de las inferencias que los propios participantes hacen a partir de las “pistas” ofrecidas por las EPMs. Para el análisis, esto es, para la identificación de aquellos momentos de comportamiento político o de momentos abiertos a la interpretación (des)cortés, recurre a los aportes del análisis de la conversación, del modelo de Brown y Levinson (1987), de lo que Edmondson (1981) llama “*gambits*” (tácticas) y House y Kasper (1981) denominan “*modality markers*” (minimizadores y reforzadores), entre otros. Así, su análisis parece carecer de un marco general que integre todos los elementos lingüísticos involucrados en la expresión de significados “*procedural*”. Spencer-Oatey (2005: 109), por su parte, muestra “how the bases of

rapport judgements can be unpacked". Ahora bien, tal como se desprende de Spencer-Oatey (2002, 2005) y Spencer-Oatey y Xing (2008), el interés parece estar en dar cuenta de los valores y los juicios involucrados en el manejo del *rapport* a partir no sólo del análisis de interacciones sino también de entrevistas, comentarios y notas del trabajo etnográfico. Como vimos en el capítulo anterior, la gestión del *rapport* se desarrolla en diferentes dominios interrelacionados en el discurso (el ilocucionario, el discursivo, el de participación, el estilístico y el no-verbal) en los cuales se despliegan diferentes *estrategias de gestión del rapport*. Nuevamente, de qué forma dichas estrategias se realizan y se combinan en los discursos y qué efectos tales combinaciones poseen para la gestión del *rapport* no se explicita en los trabajos mencionados. Watts (2003) y Spencer-Oatey (2005) presentan propuestas teóricas extremadamente sofisticadas, con la multiplicación de categorías a partir de las cuales se busca dar cuenta del complejo panorama que supone la configuración de las relaciones sociales en el lenguaje. Ahora bien, esa sofisticación teórica no termina de reflejarse en el análisis de datos concretos y naturales; las interpretaciones no parecen sustentarse estrictamente en el análisis de los elementos lingüísticos y de sus combinaciones<sup>42</sup>.

Geyer (2008: 6) busca dar respuesta, en su propio trabajo, al reclamo que citamos más arriba en relación con la necesidad de marcos analíticos capaces dar cuenta de la realización de la cortesía en contextos particulares. En *Discourse and Politeness* analiza el trabajo de imagen (*facework*) en japonés y señala que "instead of an act-by-act, speaker-centered approach to politeness, it establishes interaction and rhetorical practice (e.g. objectification) as the object of study". Para desarrollar el análisis de la cortesía y el trabajo de imagen adopta los enfoques del análisis de la conversación, el análisis del discurso ("as used in discursive psychology" (Geyer 2008: 175)) y la etnografía. Geyer (2008) observa los recursos lingüísticos disponibles en japonés y el alcance que poseen en el marco de comunidades de práctica específicas. Proponemos aquí que, como desarrollaremos más adelante, la propuesta de una gramática funcional como base para los análisis discursivos es altamente productiva, en la medida en que incluye en un único marco la descripción de los diferentes recursos y hace posible observar a partir de qué combinaciones de recursos se intercambian los significados interpersonales, y con qué consecuencias.

---

<sup>42</sup> Decimos lingüísticos porque en ellos nos interesamos especialmente en el presente trabajo pero tenemos en cuenta que, considerando los diversos intereses posibles de una investigación, muchas veces resulta necesario observar con rigurosidad elementos que no tienen que ver estrictamente con el lenguaje sino con otros modos semióticos.



## 2.2 - La propuesta de la Lingüística sistémico-funcional (LSF)

Gino Eelen (2001) señala que en la tradición anglosajona, tradición de la que se ocupa su revisión crítica, las investigaciones sobre cortesía estuvieron asociadas fundamentalmente a dos perspectivas: la de la pragmática y la de la sociolingüística. Más allá de las diferencias observables en los distintos marcos teóricos que se ocupan del fenómeno, todos coinciden en que la cortesía se observa y se explica en el vínculo, nada fácil de definir por cierto, entre lenguaje y sociedad:

All theories considered here agree they belong to either of these linguistic subfields, the consensus deriving from the fact that politeness has to do with language, and more specifically language *use* – which warrants its classification within pragmatics – and that it is a phenomenon which connects language with the social world – which warrants the “socio”- prefix. So although the pragmatic and sociolinguistic perspective can to a greater or lesser degree be distinguished from one another depending on their exact definition and delimitation, for the present discussion they unite the field of politeness theory. (Eelen 2001: 1).

La lingüística sistémico-funcional ofrece una perspectiva gramatical del todo compatible con las consideraciones esbozadas por Eelen en el párrafo anterior en relación con la cortesía. Michael Halliday señala en una entrevista<sup>43</sup> que

En cierto sentido, la única razón por la que esa tradición [autónoma] creó la sociolingüística y la pragmática fue, en primer lugar, porque no existían en la teoría del lenguaje donde deberían haber estado. Y siempre dije que no necesitábamos el concepto de sociolingüística, porque nuestro concepto de lingüística siempre fue “socio”. Y lo mismo con la pragmática: para mí, siempre fue sencillamente la finalidad de la semántica. No necesitamos una disciplina separada. (Thompson y Collins 2001 [1998]: 8)

---

<sup>43</sup> Esta afirmación de Halliday constituye la respuesta a la pregunta de Geoff Thomson respecto de la posibilidad de adscribir la propuesta sistémico-funcional a la corriente de la lingüística “integradora”, frente a una tradición “autónoma” que admitiría la posibilidad de recortar del objeto de estudio la pragmática y la sociolingüística, si uno no está interesado en ellas. Este mismo concepto aparece en Labov (1972).

Esto es, la LSF ofrece un marco gramatical pertinente para el estudio de fenómenos relacionados con la cortesía pues entiende el lenguaje desde una perspectiva funcional realizado en estratos, esto es, un estrato semántico que se realiza en un estrato léxico-gramatical que se realiza a su vez en un estrato fonológico-grafémico. No existe, en los términos de la LSF, una separación entre semántica y pragmática pues no se entiende el significado sino a partir del uso. Y, además, el lenguaje se concibe como una semiótica social, con lo cual la relación entre lenguaje y estructura social de la que se ocupa la sociolingüística también queda cubierta por esta perspectiva gramatical.

The systemic-functional model, with its functional approach to language form, is concerned with both extrinsic and intrinsic motivation, the intrinsic motivation deriving from the internal organisation of language itself (...) Halliday's functional analysis of language in terms of "metafunctions" (...) simultaneously links linguistic forms and meanings in a theoretically motivated way, and at the same time the metafunctions also "explain how the semantics relates upwards, to context" (Matthiessen 1989:15), i.e., connect with a relevant extrinsic motivation". (Poynton 1990:30)

Desde el marco de la LSF, Webster (2009: 5) afirma que "in order to understand better the meaning of whatever discourse we encounter, we need an approach to studying language which will help us understand how meaning materializes in language, and how language works to construe experience and enact social relationships". La LSF constituye esa aproximación. Veamos en qué medida permite lidiar, como afirmamos al comienzo del capítulo, con los cuatro problemas alrededor de la cortesía identificados en 2.1.

### *2.2.1 - Problema I: Ambas dimensiones (estratégica y sociocultural) intergradadas en el marco de la LSF*

*"It's a typical situation in these typical times,  
too many choices."  
(Dave Matthews Band, "Typical situation")*

El primero de los problemas identificados en 2.1.1 es el de contar con un marco capaz de dar cuenta de la dimensión *estratégica* – entendiendo por ella el funcionamiento de comportamientos lingüísticos racionales orientados a conseguir fines interaccionales específicamente en lo relativo a la construcción de las relaciones interpersonales entre los participantes de una interacción – y la dimensión *sociocultural* – entendida como comportamientos lingüísticos automatizados y vueltos rutina a partir de la socialización en determinados contextos socioculturales. La lingüística sistémico-funcional ofrece un marco teórico operativo para el tipo de análisis que desarrollamos en la presente investigación, en tanto:

- Propone una relación bidireccional entre texto y contexto, de manera que ambos se co-construyen, esto es, se determinan mutuamente; en este sentido, el contexto no es un simple contenedor de los textos y sus rasgos no determinan unilateralmente las producciones discursivas de los individuos sino que estas últimas, también, reconfiguran permanentemente los contextos en los que tienen lugar.
- Define la gramática como sistemas de opciones disponibles para los hablantes de una lengua particular y a los textos como la combinación de una serie de opciones realizadas. Así, cada vez que producimos textos lo que hacemos es *elegir* (de manera más o menos consciente) una serie de opciones sobre la base de los sistemas de opciones disponibles provistos por las diferentes variedades de lengua. En este sentido, la LSF contempla la dimensión estratégica, en tanto los textos suponen la combinación de recursos seleccionados con distintos grados de consciencia por los participantes que intercambian significados a través de ellos. Como propone Menéndez (2000, 2005) desde el enfoque estratégico, esta dimensión es analizada en términos de combinaciones de recursos, i.e. de opciones realizadas, dando lugar a diferentes estrategias discursivas.
- Propone las nociones de registro y de género para dar cuenta de la recurrencia de ciertas combinaciones de recursos en ciertos contextos de situación y de cultura. La dimensión social es así analizada en términos de recurrencia de recursos – *registro* – y de estrategias – *géneros* (Menéndez 2008, 2009).

Ambas nociones, registro y género, resultan altamente productivas, pues permiten considerar los usos estratégicos del lenguaje enmarcados en un contexto *de situación y de cultura*. La LSF define, sobre los postulados fundacionales de Malinowsky (1923, 1935)

reinterpretados por Firth (1950), un contexto de situación y un contexto de cultura en relación dialéctica con los textos:

the context of situation: the configuration of field, tenor, and mode features that specify the register of a text;

the context of culture: the institutional and ideological background that give value to the text and constrain its interpretation. (Halliday y Hasan 1989 [1985])

El contexto de cultura, entendido como aquel *background* de supuestos institucionales e ideológicos que restringe la interpretación de los textos, envía a la concepción bajtiniana (Bajtin 1997 [1952-1953]) de los géneros discursivos concebidos como convenciones de uso, como “formas típicas de enunciados” de modo que “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (Bajtin 1997 [1952-1953]: 248):

En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables” (Bajtin 1997 [1952-1953]: 252)

A partir de dichos postulados, la noción de género fue abordada desde diversas posturas teóricas y es objeto de debate, incluso, dentro del marco sistémico-funcional (cfr. Meurer, Bonini y Motta-Roth 2010). Una definición general entiende que existen “estructuras recurrentes de textos escritos y orales, establecidos socialmente según los intereses comunicativos de los productores” (Ghio y Fernández 2008: 49), que son los que llamamos *géneros*. En el marco de la LSF, Hasan (1989 [1985], 1996) propone la noción de *estructura potencial de género* para referir patrones textuales recurrentes - definidos a partir de

secuencias de elementos<sup>44</sup> obligatorios y optativos - en el marco de configuraciones contextuales (i.e. configuraciones de campo, tenor y modo) específicas.

It is possible to express the total range of optional and obligatory elements and their order in such way that we exhaust the possibility of text structure for every text that can be appropriate to CC1 [contextual configuration]. In other words it is possible to state the STRUCTURE POTENTIAL of this genre, or its GENERIC STRUCTURE POTENTIAL. (Hasan 1989 [1985]: 64).

La estructura potencial de género designa entonces una abstracción que da cuenta de aquellos elementos (y de su disposición) que potencialmente aparecerán en todos los textos de un mismo género, más allá de las realizaciones concretas que serán extremadamente variables sobre la base de esa estructura potencial. El género, así, configura el lenguaje apropiado para – al tiempo que colabora con la construcción de – distintas actividades sociales inscriptas en tipos de situaciones (caracterizados teóricamente como configuraciones contextuales). De modo que “enquanto o texto pode ser previsto a partir de pistas contextuais, o contexto é construído pelo conjunto de textos produzidos dentro de uma situação específica num contexto da cultura” (Motta Roth y Heberle 2010: 17).

En el marco de la llamada “Escuela de Sydney”, Martin (1985: 249) propone un modelo alternativo de texto en contexto, es decir, del discurso en relación con la gramática y el léxico, por un lado, y con los sistemas semióticos que el lenguaje realiza, por otro. Toma de Hjelmslev (1961) la idea de semiótica denotativa y connotativa y señala que el lenguaje constituye una semiótica denotativa, i.e. una semiótica con su propio plano de expresión, que permite la realización de registro y género, semióticas connotativas:

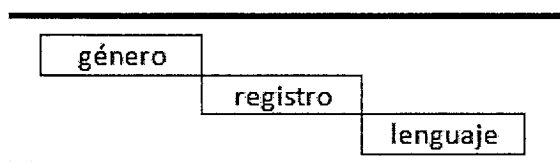


Fig. 2.1 – Relación lenguaje –registro – género (Martin 1985: 249).

<sup>44</sup> “Here let me say that an ELEMENT is a stage with some consequence in the progression of a text” (Hasan 1989 [1985]: 56).

La diferencia entre las concepciones de género de Hasan (1989 [1985]) y Martin (1992) radica en las relaciones que la categoría establece con el registro. En el primer caso, el punto de partida para el análisis genérico es la configuración de las variables del registro; en el segundo caso, el género *es realizado por* el registro. Martin (2008: 15) observa que registro y género pueden variar, y a menudo lo hacen, independientemente, de manera que un género puede ser realizado por diversos registros. Vian Jr. y Lima-Lopes (2010: 34) sostienen que “Martin parte do gênero e Hasan, do registro. Enquanto Martin defende que o gênero é instanciado mediante escolhas das variáveis de registro, Hasan afirma que essas variáveis é que são realizadas pelo gênero”. Desde la perspectiva de Martin (1992), el género constituye un estrato por encima de las configuraciones del registro de campo, tenor y modo: “In these terms, as a level of context, genre represents the system of staged goal-oriented social processes through which social subjects in a given culture live their lives” (Martin 2009: 159). Lo que en el modelo de registro de Halliday se incluía como parte del modo - el género, el propósito social - aparece ahora como un nivel más abstracto por encima del registro y realizado por éste.

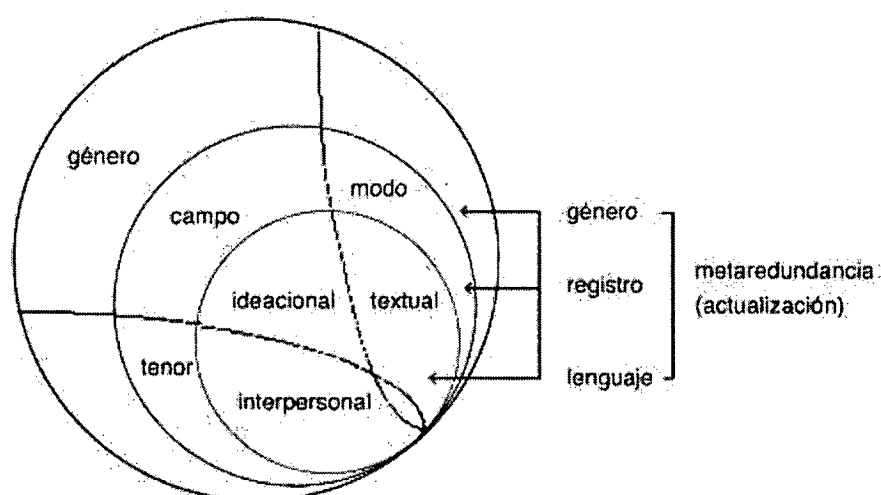


Fig. 2.2 – Modelo estratificado del contexto (Eggins y Martin 2003: 191)

En la denominada “Escuela de Sydney”, los géneros se definen, entonces, como “staged, goal oriented social processes” (Martin y Rose 2006: 5): *staged* en tanto alcanzar nuestros propósitos suele involucrar más de un paso, *goal oriented*, pues los géneros se definen a partir de su orientación teleológica y *social* en tanto los hablantes y escritores

construimos nuestros textos como interacciones teniendo en mente que oyentes y lectores particulares van a recibirlos. “In functional linguistics terms what this means is that genres are defined as a *recurrent configuration of meanings* and that these *recurrent configuration of meanings enact the social practices of a given culture*” (Martin y Rose 2006: 5, el destacado es nuestro). Así, la cultura puede ser definida como un sistema de procesos y prácticas sociales, dicho de otro modo, de géneros. Algunas de las ventajas de proponer un modelo estratificado como éste incluyen la posibilidad de

explicar exactamente qué variables del campo, modo y tenor explota una cultura en forma recurrente (como parte de una filogénesis más general – la forma de la evolución de las culturas y su recapitulación ontogenética, especialmente en contextos educacionales)” y de “manejar las variaciones en campo, modo y tenor de una etapa a otra dentro de un género ya que el hecho de que la coherencia derivada de los textos sea “consistente en registro” no significa que tengan el mismo registro de comienzo a fin (el aspecto de la dinámica del texto, o logogénesis). (Eggins y Martin 2003: 191)

Menéndez (2009: 1) reinterpreta las nociones de registro y género a partir de su enfoque estratégico y sostiene que

(...) el registro se realiza, desde el punto de vista discursivo, estratégicamente. Su configuración depende de cómo se combinan los recursos en función de su inscripción genérica.

Esto nos permitirá claramente ubicar el alcance del concepto de estrategia en relación con el de registro y el de género. En el caso del primero la estrategia aparece como una realización concreta de las opciones léxico-gramaticales y pragmático-discursivas. En el caso del segundo, la estrategia aparecerá como una recurrencia que permite precisar su caracterización como convención de uso que orienta la interpretación discursiva.

Más allá de las discusiones que la definición y la configuración de la categoría “género” desata en la LSF, su inclusión en el marco teórico resulta pertinente para dar cuenta de los aspectos sociales, rutinarios, que deben ser considerados al tratar fenómenos relacionados con la cortesía lingüística, como decíamos más arriba al definir el problema 1. Si observamos detenidamente las citas incluidas en la página anterior (Eggins y Martin 2003: 191, Martin y

Rose 2006: 5 y Menéndez 2009: 1) vemos que aparece repetidamente en ellas la noción de *recurrencia*. En este sentido es que el género parece capturar esa dimensión de *convención social*, o *convención de uso*, que hace posible, y al mismo tiempo limita, las interpretaciones de los efectos de cortesía de los discursos en el marco de culturas y grupos particulares. De hecho, “the concept of genre is used to describe the *impact of the context of culture on language*, by exploring the staged, step-by-step structure *cultures institutionalize as ways of achieving goals*” (Egins 2004: 9, las cursivas son nuestras).

En determinados géneros algunos pasos son más fijos. Por ejemplo, cuando Hasan (1989 [1985]) analiza la estructura de un texto que representa una *focused interaction* y, dentro de ellas, un *service encounter*, describe los elementos obligatorios, opcionales y su secuencialidad y señala que, en algunas de sus etapas, aparecerán “some politeness formula, for example “Thanks”, “Great” (...)” (Hasan 1989 [1985]: 60). Las fórmulas convencionales (saludos, agradecimientos, etc.) pueden ser explicadas, así, en función de la configuración de los géneros institucionalizados en las diferentes culturas. Las cuestiones que configuran el denominado *problema I* sobre el estudio de la cortesía en 2.1.1 pueden ser tratados, entonces, como parte de las estructuras genéricas definidas en el marco de cada cultura. Desde la perspectiva de Martin y Rose (2006: 16) “culture seem to involve a large but potentially definable set of genres, that are recognisable to members of a culture, rather than an unpredictable jungle of social situations”. La dimensión cultural se define en términos semióticos, como sistemas de géneros definidos como procesos sociales. En el planteo de Menéndez (2008, 2009), el concepto central es el de recurrencia: los registros se entienden como combinaciones de recursos (léxico-gramaticales y pragmático-discursivos) y los géneros en términos de convenciones de uso, en el marco de culturas determinadas, que guían la interpretación discursiva. Los géneros discursivos se definen a partir de “la intersección de un conjunto de estrategias discursivas recurrentes y un conjunto de rasgos culturales dominantes” (Menéndez 2009: 3). En este sentido, el planteo estratégico y los condicionamientos socioculturales que limitan los alcances de la interpretación discursiva conviven dentro del mismo planteo.

Así, un marco como el de la LSF – que aporta las nociones de opción, paradigma, registro, género, entre otras – permite dar cuenta simultáneamente de la dimensión *estratégica* – entendida como la posibilidad abierta a los hablantes de combinar los recursos a partir de las opciones que ofrece el sistema – y la dimensión *social* – el impacto de los contextos situacionales y culturales – en el uso del lenguaje, específicamente en nuestro caso en lo relativo a su función interpersonal.



### 2.2.2- Problema II: La LSF sugiere la naturaleza prosódica del significado interpersonal (cuya intensidad se puede ajustar, graduar, como el volumen de una radio)

Decíamos, al enunciar el problema II en 2.1.2, que la cortesía tiene una naturaleza definitivamente gradual. La LSF asocia el intercambio de significados interpersonales con estructuras prosódicas, i.e. graduales. Como veremos con más detalle en el capítulo 4, Halliday (1979: 66-67) identifica cuatro estructuras asociadas a los cuatro tipos de significado, experiencial, lógico, textual e interpersonal respectivamente: las estructuras constituyente, recursiva, periódica y prosódica. Sobre la base de dicho planteo, Martin y White (2005: 19) advierten que los significados interpersonales no pueden ser expresados como configuraciones de elementos discretos, sino que la naturaleza de las realizaciones interpersonales es **prosódica** “since de meaning is distributed like a prosody throughout a continuous stretch of discourse”. La mayoría de las opciones interpersonales, como advertía Lavandera (1988), aparece asociada al acto de significación como un todo; el efecto de las combinaciones de recursos es, entonces, acumulativo. Medir la prosodia es comparable a medir el volumen: la intensidad (de la fuerza – de la fuerza ilocucionaria, de la fuerza de las valoraciones y evaluaciones, de la fuerza de cortesía) se puede aumentar o disminuir, en función de la acumulación – o no – de recursos y de sus combinaciones específicas. El resultado no es discreto: es gradual (más o menos directo, más o menos cortés, más o menos intenso – dependerá de los efectos de las realizaciones discursivas en contextos particulares). Martin y Rose (2008) identifican dos estrategias que proyectan la estructura prosódica sobre el discurso: saturación e intensificación. La saturación se vincula con realizaciones “*opportunistic*”, esto es, con la realización de un determinado significado toda vez que se tenga oportunidad. La intensificación, por su parte, tiene que ver con la amplificación de la fuerza de un determinado sentimiento o de una cierta evaluación (por medio de la modificación de los adjetivos *muy bueno*, por ejemplo, o de la iteración *bueno, bonito y barato*, entre otros). Asociar los significados interpersonales a estructuras prosódicas hace justicia con la idea de *continuum*, con la gradualidad realizada y medida a partir de la combinación de recursos y estrategias en contexto (solucionando la objeción fuerte que Lavandera (1988) hacía sobre el modelo de Brown y Levinson (1987) en tanto su concepción de estrategias *de cortesía* no permitía dar cuenta de la acumulación de estrategias en un mismo acto de habla). En este sentido, los efectos en términos del grado de cortesía de las combinaciones de recursos se interpretan en el marco de registros y géneros particulares; esto es, en relación con el contexto situacional y cultural que es el que, en última instancia, termina de definir su

grado de adecuación. Los mismos recursos y las mismas estrategias pueden ser más o menos corteses en función de los rasgos del contexto.

Pensar el intercambio de significados interpersonales a partir de estructuras prosódicas permite ver “el color” de un discurso en términos de sus efectos interpersonales, en la medida en que “prosodic structure involves continuous motifs of meaning colouring extended domains of discourse” (Martin y Rose 2008: 25).

### 2.2.3 - Problema III: Frente a la noción de “imagen”, la LSF hace posible observar la construcción discursiva de distintas “posturas” interpersonales

Señalamos más arriba algunos problemas (problemas en tanto constituyen objeto de discusión en diversos estudios) vinculados con la noción de *imagen* en el marco de las investigaciones sobre cortesía lingüística. Básicamente, la noción de *face* (Goffman 1967), tal como ha sido concebida en los modelos de cortesía, comporta un alcance *individual* (en tanto parece ser una propiedad fundamentalmente de los individuos) y constituye un *previo* a la interacción (en tanto las imágenes se ponen en juego durante los intercambios; esa negociación supone una instancia de existencia previa). Por otro lado, además, “the discussion on the cultural variability of face is one that leaves Brown and Levinson’s uneasiness about ethnocentrism, and how to deal with it, an open issue” (Bargiela-Chiappini 2003: 1462). Estas tres características atribuibles a las conceptualizaciones teóricas sobre *face* – individual, previa a la interacción y universal – no son compatibles con uno de los principales intereses de esta investigación, a saber, el poder del lenguaje en la construcción, el mantenimiento y la negociación de relaciones interpersonales. A nuestro juicio, la imagen debe ser pensada en términos fundamentalmente *interaccionales* (Geyer 2008, Haugh 2009). En un trabajo reciente, y en consonancia con nuestra propia propuesta, Arundale (2010) defiende la necesidad de conceptualizar la imagen como un fenómeno relacional, esto es “as interactionally achieved in interactionally achieving meaning and action” (Arundale 2010: 2087). Destaca incluso el aporte de Glenn quien, en una comunicación personal, reflexionaba “if the term “face” is perhaps too individualistic for this new conceptualization” (Arundale 2010: 2088). No debemos olvidar que la *imagen*, en los términos en que es considerada en la investigación lingüística, no constituye una entidad en sí misma sino que es ni más ni menos que una construcción teórica. En consecuencia, propondremos aquí una alternativa a la noción de imagen, la noción de *postura interpersonal*, que sí parece contemplar las características

reclamadas a la imagen: interaccional, relacional y socioculturalmente acotada. Por definición, una *postura* es relacional, dinámica y general:

- es *relacional*: mientras que la imagen puede ser “posesión” o atributo de un individuo (no requiere de la presencia de otro), la postura sólo – y siempre – se reconoce en relación a algo o alguien,
- es *dinámica*: frente a la estabilidad de la imagen, adoptar una postura presupone una acción,
- es *general*: la postura, como categoría, es lo suficientemente general en tanto y en cuanto en todas las interacciones, y en todas las culturas, los participantes se posicionan continuamente durante los intercambios discursivos; a diferencia de la imagen, no precisamos acotar la categoría para definirla (corriendo riesgos de etnocentrismo).

Decíamos más arriba que a partir de las diversas conceptualizaciones de *face* era posible identificar dos impulsos básicos en los seres humanos: a acercarse a entre sí y a distanciarse de los otros. Tomamos como punto de partida ese acuerdo entre las aproximaciones teóricas y, a partir de “the connectedness and separateness that is fundamental to all human relationships” (Arundale 2010: 2097), definimos un *continuum* fundamental de “acercamiento-distanciamiento” que nos permitirá describir el alcance de las posturas interpersonales asumidas por los participantes en el marco de interacciones específicas. Prestaremos especial atención a la construcción discursiva de las *posturas* de los participantes en diversos intercambios y a la construcción y el mantenimiento, una vez más mediante el discurso, de diversos tipos de relaciones interpersonales. Describiremos esas posturas y relaciones en términos de su ubicación en un *continuum* definido por los polos acercamiento – distanciamiento<sup>45</sup> y determinaremos dicha ubicación a partir de la realización discursiva, y la combinación, de lo que denominamos *variables interpersonales*<sup>46</sup>: [CONFIANZA] – [DEFERENCIA] – [ACUERDO] – [DESACUERDO] – [IGUALDAD] – [OPOSICIÓN] – [INTIMIDAD] – [AUTONOMÍA] – [AFILIACIÓN] – [DIFERENCIA] – [AFECTO] – [AUTORIDAD] – [COOPERACIÓN] – [ESTATUS]. Ninguna de estas variables será considerada un *a priori*, un contenido previo de la imagen social que los participantes ponen en juego en la interacción. Diremos que la observación del grado de (in)direccionalidad, el grado de participación y el tipo y el volumen de evaluación y valoración impresa en los discursos darán como resultado la construcción discursiva de las diferentes variables interpersonales. El cruce de estas tres dimensiones de

---

<sup>45</sup> *Continuum* al que nos referimos en detalle en el capítulo 7 de esta tesis.

<sup>46</sup> Variables que describiremos y caracterizaremos en el capítulo 5 de esta tesis.

análisis, desarrollado a partir del marco teórico y metodológico ofrecido por la LSF, mostrará la construcción y negociación discursivas de distintas posturas interpersonales que van definiendo y redefiniendo permanentemente la relación de los participantes de un encuentro conversacional en términos de +/- acercamiento, +/- distanciamiento interpersonal. Nos interesa observar, así, qué tipos de relaciones – y cómo – se construyen discursivamente. En este sentido, la LSF permite dar cuenta de la construcción discursiva de dichas posturas interpersonales.

*2.2.4- Problema IV: Aporte de una gramática funcional del todo compatible con el estudio de los fenómenos tradicionalmente abordados por las teorías de cortesía, gramática que permite sistematizar los análisis y fundarlos en descripciones lingüísticas rigurosas*

El presente estudio se enmarca en la perspectiva del análisis del discurso, enfocando dicho análisis en la construcción de las relaciones interpersonales/sociales en la interacción. Sostenemos aquí que el análisis del discurso debe, por fuerza, contar con una gramática de base que lo sustente y lo haga posible (Menéndez 2001). Caracteriza nuestro estudio, y lo distingue de muchos otros que se han dedicado a los fenómenos englobados tradicionalmente con el rótulo “cortesía”, una perspectiva fuertemente gramatical desde la cual observamos los fenómenos discursivos analizados.

Como dijimos, la perspectiva sistémico-funcional hace posible la puesta en relación de los análisis discursivos y los análisis gramaticales, de manera que las explicaciones y las interpretaciones discursivas quedan fundadas en descripciones gramaticales rigurosas. Los intereses de ambos análisis son complementarios: “discourse analysis has to be founded on a study of the system of the language. At the same time, the main reason for studying the system is to throw light on discourse – on what people say and write and listen to and read” (Halliday 1994: xxii).

Egins (2004: 2) afirma en este sentido que “through the work of Halliday and his associates, SFL is increasingly recognized as a very useful descriptive and interpretive framework for viewing language as a strategic, meaning-making resource”. Este sentido “utilitario” de la lingüística sistémico-funcional está presente en la misma concepción de la teoría, en palabras de Halliday (1994: xv) “the aim has been to construct a grammar for purposes of text analysis: one that would make it possible to say sensible and useful things about any text, spoken or written, in modern English”. Por supuesto, las descripciones

particulares de los sistemas gramaticales desarrolladas en las tres ediciones de la gramática funcional (Halliday 1985, 1994 y Halliday y Matthiessen 2004) corresponden al inglés. Sin embargo, el marco que subyace constituye un ámbito propicio para explorar la configuración de cada uno de dichos sistemas en otras lenguas y variedades, en el caso que nos ocupa, en español (subcategorizado como rioplatense). La orientación de dicha exploración es el análisis del discurso. Tomamos, entonces, las siguientes palabras de Halliday como líneas directrices para el trabajo: “whatever the final purpose or direction of the analysis, *there has to be a grammar at the base*” (Halliday 1994: xvi – el destacado es nuestro).

La concepción de la gramática como un sistema de redes de opciones disponibles permite observar sobre la base de qué opciones posibles (que conforman el *sistema*) se recortan las opciones realizadas (que conforman el *texto*): “Both system and text have to be in focus of attention. Otherwise there is no way of comparing one text with another, or with what it might itself have been but was not” (Halliday 1994: xxii). La atención simultánea en el sistema y el texto nos permite saber qué pudo haber sido y no fue, y determinar por qué fue de una determinada manera y no de otra (el propio Watts (2003: 223) da relevancia a esta cuestión cuando observa, en sus análisis, aquello que “could have been put differently”). Esta puesta en relieve ofrece argumentos para la interpretación del alcance de los significados intercambiados y de sus repercusiones sociales<sup>47</sup>. Adoptamos entonces como punto de partida para el análisis estratégico la definición de Menéndez (2002: 6) según la cual “el análisis del discurso es el lugar en el que los recursos gramaticales, en tanto opciones que el hablante posee, se combinan para formar estrategias discursivas”, estrategias enmarcadas en géneros que funcionan como convenciones de uso. La organización de la gramática sistémico-funcional provee una sistematización operativa de las opciones disponibles en una lengua en términos de redes de opciones disponibles cuya combinación discursiva, diremos aquí, redundará en una determinada prosodia interpersonal.

### 2.3 - Conclusiones

La vida social se desarrolla en gran medida por medio del lenguaje. El lenguaje, nadie puede negarlo, es uno de los principales recursos mediante los cuales se negocian las

---

<sup>47</sup> Eggins y Slade (1997: 115) señalan que el tipo de análisis propuesto por la LSF permite explorar, confirmar y extender impresiones intuitivas con respecto a lo que los hablantes hacen en una conversación determinada y a las consecuencias que ese hacer tiene en la configuración de las identidades de los participantes y de sus relaciones.

relaciones sociales (Martin 2000). Nuestro interés radica precisamente en la función del lenguaje relacionada con la “ejecución” (*enactment*) de las relaciones sociales. Las llamadas teorías de cortesía que revisamos en el capítulo 1 se ocupan ni más ni menos que de esta dimensión interpersonal en el uso del lenguaje. Locher y Watts (2005: 11) señalan explícitamente que su “relational work can be understood as equivalent to Halliday’s interpersonal level of communication, in which interpersonal rather than ideational meaning is negotiated”.

Propusimos aquí que cada uno de los cuatro problemas con los que debe lidiar una teoría que se ocupe de la cortesía o, dicho de un modo más general, de los vínculos entre el lenguaje y las relaciones interpersonales/sociales, que persisten como tales en la actualidad y sobre cuya superación no existe acuerdo entre los investigadores, encuentra un principio de solución en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday 1978, 1994, Halliday y Matthiessen 2004, Martin 1992, Martin y Rose 2008 [2003])<sup>48</sup>. Observar textos concretos en contextos situacionales y socioculturales específicos permite conocer más acerca de los recursos ofrecidos por lenguas particulares para expresar determinados significados, de las condiciones situacionales que favorecen el uso de determinados recursos y no otros, de las consecuencias que ciertas elecciones acarrearán, del impacto favorable o desfavorable que el uso de ciertos recursos produce sobre la relación entre los participantes del evento discursivo en el que los textos se intercambian y se negocian. Tal como afirma el propio Halliday (2009: viii), “the theory provides something to think with, a framework of related concepts that can be drawn on in many different contexts where there are problems that turn out to be, when investigated, problems of language”.

La complejidad de los fenómenos estudiados bajo el rótulo “*politeness*”, complejidad atestiguada por los numerosos problemas registrados en los estudios dedicados a la cortesía, provoca la necesidad de acudir a diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas para dar cuenta de ella. Holtgraves (2005: 89) afirma que “*politeness, like any other type of social activity, is best studied with a variety of approaches*”. En este sentido, la adopción de una gramática sistémico-funcional para abordar cuestiones tradicionalmente asociadas al estudio de la cortesía nos parece altamente productiva. Acordamos con Mills (2011: 20) en que

---

<sup>48</sup> La segunda parte de esta tesis (capítulos 4, 5 y 6) se ocupa específicamente del marco teórico sistémico-funcional que adoptamos como base de nuestra propuesta. En este capítulo 2 apenas establecemos un vínculo entre los problemas identificados a partir del estado de la cuestión y las soluciones que pueden encontrarse en dicho marco.

Perhaps, what is the most indicative of a discursive or post-modern approach is the sense that theorists are still trying to assemble theoretical models by juxtaposing elements from different approaches and methodologies, and this eclecticism is perhaps more suited to the type of contextualised, qualitative analyses favoured by the discursive approach”.

Describiremos con más detalle el marco de la LSF a partir del capítulo 4. Antes, en el capítulo 3, presentaremos los datos sobre los que, y con los que, trabajamos en esta tesis.

### **Capítulo 3: El corpus. Descripción de los datos. El desafío de trabajar con oralidad.**

En este capítulo presentamos nuestros datos y reflexionamos sobre los problemas metodológicos específicos que el trabajo sobre discursos orales impone en relación con la recolección de los datos y la definición del *corpus*. Cuatro son los problemas suscitados por el trabajo sobre oralidad referidos regularmente: 1- Recolección y grabación de los datos (Labov 1972, Calsamiglia y Tusón 1999, Cameron 2001, Félix-Brasdefer 2005, Hidalgo 2005, Clemente 2008), 2- Cuestiones éticas (Johnstone 2000, Cameron 2001), 3- Criterios para la transcripción de los datos (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974, Du Bois 1991, Payrató 1995, Bucholtz 2000, Ochs 1999 [1979], Cameron 2001, Mondada 2002, 2008, Jefferson 2004, Hidalgo 2005) y 4- Generalización de los datos (Johnstone 2000, Cameron 2001). En el capítulo 3 de la parte I desarrollamos cada uno de dichos problemas, seguidos por el modo en que lidiamos con ellos en esta tesis. Teniendo en cuenta los cuatro problemas señalados, construimos nuestro *corpus* de interacciones orales como fuente de datos para el análisis del rol del lenguaje en la construcción y reconstrucción de las relaciones interpersonales. Conformamos, en rigor, dos *corpora* (A y B) compuestos por interacciones inscriptas en situaciones con distintos grados de formalidad y subdividimos el segundo, a su vez, en dos *subcorpora* a partir de interacciones desarrolladas entre hablantes nativos de la variedad rioplatense de español (A1, B1) y entre hablantes nativos y extranjeros de dicha variedad (B2). Los *corpora* sobre los que trabaja esta tesis están conformados por la grabación auditiva de interacciones orales registradas en la ciudad de Mar del Plata. Definimos el alcance de dichos *corpora* a partir de la pertenencia de las interacciones que los conforman a la caracterización propuesta por Martin (2000b): conversaciones casuales vs interacciones “prácticas” o “pragmáticas” (pertenecientes específicamente al género *trámite administrativo*).

#### **3.0- Introducción**

“Our data may have a future if we give them the attention they deserve.”

(Ochs 1979: 72)

“Although I’d probably rather transcribe than do any other part of the work (analyzing, theorizing, lecturing, teaching, etc.), the one thing I’d rather *not* do is talk about transcribing.”

(Jefferson 2004: 13)

Gail Jefferson – sin dudas una de las investigadoras que se dedicó más apasionadamente a desentrañar la cuestión de la transcripción de datos orales – confesaba que, aún cuando transcribir constituía una de sus actividades favoritas, tomarla como tema de discusión representaba para ella una carga. ¿Por qué? Tal vez porque, como suele suceder en muchas instancias de cualquier investigación responsable, las preguntas antes que a respuestas suelen conducir a más preguntas.

Trabajar con oralidad supone un desafío - o varios para ser más precisos. En los últimos cincuenta años se multiplicaron las investigaciones dedicadas a su estudio, producto, entre otros factores, de los avances tecnológicos. Al respecto, Halliday (1994: xiii) señala que “perhaps the greatest single event in the history of linguistics was the invention of the tape recorder, which for the first time has captured natural conversation and made it accesible to



systematic study". Junto a dicho incremento, se multiplicaron también las reflexiones sobre los problemas metodológicos específicos que el trabajo sobre discursos orales impone.

La oralidad – como es obvio – posee una lógica propia, diferente de la de la escritura; en consecuencia, enfrenta a toda investigación que la tome como uno de sus objetos con problemas específicos. Pensemos rápidamente, por ejemplo, en fenómenos como la repetición – de sílabas, de palabras o incluso de frases enteras – tan frecuente cuando hablamos y tanto más cuidada cuando escribimos; las repeticiones suponen beneficios tanto para el hablante como para el oyente en la medida en que al primero le permiten tomarse tiempo para seguir con su discurso no planificado y al segundo recuperar el objeto sobre el que se está hablando que, a diferencia de la escritura, no puede ser buscado hacia atrás simplemente volviendo a las líneas anteriores. Pensemos también en los solapamientos de las voces, tan característicos y naturales en la conversación, que resultan imposibles en la página escrita. Pensemos en la cantidad de cosas que no dicen los interlocutores cuando dialogan y que, sin embargo, entienden perfectamente<sup>49</sup>. Trabajar con oralidad representa, efectivamente, un desafío. Las primeras dificultades aparecen con la recolección de los datos y la definición del *corpus*, dificultades descritas en numerosos manuales dedicados al análisis del discurso (entre los cuales destacamos Milroy (1987), Schiffrin (1994), Calsamiglia y Tusón (1999), Johnstone (2000) y Cameron (2001)). Cuatro son los problemas suscitados por el trabajo con oralidad referidos regularmente:

- 1- La recolección y grabación de los datos (Labov 1972, Calsamiglia y Tusón 1999, Bucholtz 2000, Cameron 2001, Félix-Brasdefer 2005, Hidalgo 2005, Clemente 2008).
- 2- Las cuestiones éticas (Johnstone 2000, Cameron 2001)
- 3- La transcripción de los datos (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974, Du Bois 1991, Payrató 1995, Bucholtz 1998, Ochs 1999 [1979], Cameron 2001, Mondada 2002, Hidalgo 2005)
- 4- La posibilidad de generalización de los datos (Johnstone 2000, Cameron 2001).

En las páginas que siguen presentaremos los datos sobre los que trabajaremos en esta tesis, junto a los modos en que lidiamos con cada uno de los problemas mencionados anteriormente en relación con la construcción del *corpus*.

---

<sup>49</sup> En este fragmento en particular estamos usando las nociones “dialogar”, “conversación”, “hablar” en su sentido intuitivo y preteórico, es decir, tal como las usamos habitualmente en tanto hablantes (no en tanto lingüistas) como esas formas orales de comunicarse con los otros (somos conscientes de que un texto escrito presupone también un diálogo y que en la actualidad existen conversaciones cuyo medio no se reduce al canal oral, por ejemplo el caso del *chat*).

### 3. 1- La recolección y grabación de los datos

Nuestra tesis explora el rol del lenguaje en la construcción y reconstrucción de las relaciones interpersonales en discursos orales. Con vistas a dicha exploración, conformamos dos *corpora* a los que identificamos con las letras A y B, compuestos por interacciones inscriptas en situaciones con distintos grados de formalidad. Agrupamos las interacciones, a su vez, en dos *subcorpora* compuestos por interacciones desarrolladas entre hablantes nativos de la variedad rioplatense de español, a las que señalamos con el número 1 (*corpora* A1, B1) y entre hablantes nativos y extranjeros de dicha variedad, a las que identificamos con el número 2 (*corpus* B2). Así, las letras mayúsculas marcan, como especificaremos más adelante, el género de las interacciones, casuales (A) o prácticas (B), mientras que el número indica qué participantes intervienen, sólo nativos (1) o nativos y extranjeros (2).

Nuestra fuente de datos está conformada, entonces, por la grabación auditiva de interacciones orales registradas en la ciudad de Mar del Plata. Como señalábamos en la introducción, en el marco del análisis del discurso oral son muchas las preguntas y muchos los problemas que no encuentran una única respuesta o solución posible y con los cuales es necesario convivir. Sin embargo, una cosa es segura: trabajamos sobre discursos inscriptos en la voz de participantes concretos situados en contextos situacionales y socioculturales específicos. El primer paso para poder estudiar el lenguaje en uso, referido comúnmente como *naturally occurring talk*, es capturarlo de modo que sea posible traerlo a la vida nuevamente. Ross Gibson (2010) recuerda que en la etimología de *record* se encuentra la idea de “bring something back to the heart”, esto es, recuperar y traer algo que ya no existe, que ya pasó. La única manera de estudiar discursos orales, efímeros por definición, es convertirlos en objetos manejables para la práctica de la investigación, de manera que sea posible volver sobre ellos, revisarlos, calcular la aparición de ciertas instancias lingüísticas, etc.

El estudio de la oralidad – aunque tiene raíces históricas (la retórica, por ejemplo) – no ha podido realizarse de forma sistemática y atendiendo a toda la complejidad del habla debido a que sólo muy recientemente es posible, gracias a los avances tecnológicos, “capturar” la palabra y convertirla en un objeto que se puede manipular, describir y analizar con ciertas posibilidades de éxito. (Calsamiglia y Tusón 1999: 29)

Ya en la década del '70, William Labov (1972) hizo explícitas las dificultades por las que atraviesa todo investigador cuando aborda el estudio del lenguaje "real", dificultades que conviene recordar en este punto:

En el trabajo de campo nos encontramos que el ruido de la misma habitación o de la calle, así como otras interferencias reducen el valor fonético de nuestros datos. Si rodeamos al informante de condiciones ideales, su discurso se convierte entonces en formal, en forzado que es justamente lo que queremos evitar. (Labov 1983 [1972]:243)

Vemos así que, más allá de las posibilidades y las restricciones que ofrece la tecnología, la grabación de discursos orales trae consigo otras dificultades. Fue el propio Labov (1972) quien le puso nombre a "el" problema metodológico clásico vinculado a la recolección de datos orales de lo que él caracterizó como "estilo vernáculo": nos estamos refiriendo a la denominada "paradoja del observador". Labov (1983 [1972]: 75) parte de la afirmación de que los medios empleados para la recolección de datos interfieren en ellos; dicho de otro modo, el objetivo es recoger datos de habla espontánea pero la sola presencia del investigador provoca una situación artificial que determina y condiciona el desplazamiento de la conducta lingüística del hablante hacia la zona más formal del *continuum*. En sus palabras, "el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no esta siendo sistemáticamente observada; y sin embargo, nosotros sólo podemos obtener tales datos mediante la observación sistemática" (Labov 1983 [1972]: 266). Tal es la paradoja con la que todo estudio que trabaja sobre fenómenos de lenguaje en uso en contextos particulares debe operar. La conciencia del problema hace posible superarlo, de modo que es necesario plantear la recolección de los datos como una instancia más de la investigación. El propio Labov destaca la necesidad de recurrir al ingenio para diseñar experimentos que permitan recolectar datos naturales. Muchos de los trabajos recientes dedicados al tema parecen comprobar que la validez de los datos recogidos mediante grabaciones del "discurso natural" de los hablantes (la conformación de *corpus* orales) se impone por sobre la validez de los datos recolectados mediante otros métodos, como las simulaciones o los cuestionarios escritos (sobre trabajos en español, crf. Félix-Brasdefer 2005: 221, García Vizcaíno 2005: 248, Hidalgo 2005: 275). Resulta necesario, entonces, proponer una metodología para la recolección de muestras de lengua "real", como hicimos para nuestros *corpora*.

### 3.2 – El corpus A. Presentación.

Las grabaciones que tomamos como base para el *corpus A*, formado por conversaciones casuales, son digitales y fueron realizadas con un reproductor y grabador de mp3 (marca *Titán*) de 6 x 3 centímetros y 2GB de capacidad; el grabador se encontraba visible para los participantes que estaban siendo registrados (el pequeño tamaño de la grabadora contribuyó con la presencia discreta del aparato físico). Es importante señalar que el investigador – es decir, yo misma – estaba a cargo de la grabación y formaba parte, además, de las interacciones. En el caso del *corpus A*, los participantes fueron avisados – en los momentos previos al encendido de la grabadora – de que las conversaciones serían grabadas. La conversación I, incluso, se inaugura con un comentario sobre el hecho, en clave humorística. Sin embargo, conforme avanzan las conversaciones, la presencia de la grabadora fue perdiendo definición, hasta el punto que, me animo a sostener, su influencia se hizo casi nula. El *corpus A* está compuesto por seis *fragmentos* de las conversaciones casuales registradas: en función de nuestros intereses, resultaba más productivo trabajar exhaustivamente con fragmentos antes que con las conversaciones completas. Los fragmentos que conforman el *corpus A1* constituyen los primeros minutos de las conversaciones I, II, V y VI. En los casos III y IV, los primeros instantes del intercambio fueron omitidos pues desarrollaban tópicos sensibles para alguno de los participantes. Ese fue el criterio adoptado también en el resto de las conversaciones: cuando alguno de los tópicos afectaba cuestiones de la vida privada de los participantes registrados, los fragmentos fueron excluidos y la exclusión debidamente señalada en la transcripción. A continuación especificamos algunas características de la situación y de los participantes involucrados en cada grabación:

#### **Conversación I (duración: 6 minutos 37 segundos):**

*Observaciones:* los participantes son colegas, trabajan juntos en una materia de grado de una Universidad. Se encuentran en un café próximo a dicha Universidad. El grabador está en el medio de la mesa para cuatro personas (el quinto participante está ubicado en la cabecera).

<b>Participantes</b>	<b>Edad</b>
<b>Bianca (B)</b>	+/- 45
<b>Ana (A)</b>	+/- 30
<b>Esteban (E)</b>	+/- 30
<b>Dani (D)</b>	+/- 40
<b>Carlos (C)</b>	+/- 40

**Conversación II** (duración: 7 minutos 36 segundos):

*Observaciones:* los participantes son familiares; Flor está de visita en la casa de Hugo, Inés y Gaby. Es sobrina de los dos primeros y prima de Gabriela. Las tres mujeres están alrededor de la mesa donde se encuentra el grabador. Hugo está en el sillón, más lejos. Abandona la conversación rápidamente.

<i>Participantes</i>	<i>Edad estimada</i>
Flor (F)	+/- 25
Gaby (G)	+/- 30
Hugo (H)	+/- 55
Inés (I)	+/- 55

**Conversación III** (duración: 6 minutos 36 segundos):

*Observaciones:* los participantes son colegas, trabajan juntos en una materia de grado de una Universidad. Se encuentran en un café próximo a dicha Universidad. El grabador está en el medio de la mesa para cuatro personas, junto a la ventana (el quinto participante y el sexto están ubicados en la cabecera).

<i>Participantes</i>	<i>Edad estimada</i>
José (J)	+/- 45
Kari (K)	+/- 40
Laura (L)	+/- 30
Moni (M)	+/- 45
Nico (N)	+/- 25
Tincho (T)	+/- 25

**Conversación IV** (duración: 7 minutos 28 segundos):

*Observaciones:* los participantes son colegas, trabajan juntos en una materia de grado de una Universidad. Se encuentran en un café próximo a dicha Universidad. El grabador está en el medio de la mesa para cuatro personas.

<i>Participantes</i>	<i>Edad estimada</i>
Brenda (B)	+/- 45

<b>Analía (A)</b>	+/- 30
<b>Ezequiel (E)</b>	+/- 30
<b>Cristian (C)</b>	+/- 40

**Conversación V** (duración: 8 minutos 43 segundos):

*Observaciones:* Mario está de visita en casa de Clara y Raúl. Mario y Clara son hermanos. Raúl, esposo de Clara y Julieta, su hija. Raúl se incorpora tardíamente a la conversación. Todos se encuentran conversando en la cocina. Algunos fragmentos, oportunamente indicados, fueron excluidos por razones de privacidad.

<b>Participantes</b>	<b>Edad estimada</b>
<b>Clara (C)</b>	+/- 55
<b>Mario (M)</b>	+/- 50
<b>Julieta (J)</b>	+/- 30
<b>Raúl (R)</b>	+/- 55

**Conversación VI** (duración: 6 minutos segundos):

*Observaciones:* Susana y Romi, madre e hija, están de visita en casa de Oscar y Miriam, esposos. Susana y Oscar son hermanos. Paula es hija de los dueños de casa, sobrina de Susana y prima de Romi. Conversan sentados en el living, el grabador está sobre la mesa, al lado del sillón. Paula se incorpora tarde a la conversación.

<b>Participantes</b>	<b>Edad estimada</b>
<b>Susana (S)</b>	+/- 40
<b>Oscar (O)</b>	+/- 55
<b>Miriam (M)</b>	+/- 55
<b>Romi (R)</b>	+/- 15
<b>Paula (P)</b>	+/- 30

**3.3- El corpus B. Presentación.**

Para las grabaciones del *corpus B*, analógicas y realizadas con un grabador de cinta (*cassettes*) *Panasonic* de un tamaño de 10 x 8 centímetros, diseñamos una situación semi-

experimental. Importa aclarar que debimos contemplar la duración limitada de cada lado de los *cassettes*, cosa que no sucedió en el caso de las grabaciones digitales; sin embargo, por el “tipo” de interacciones registradas, de corta duración, esto no representó un problema (sino sólo una cuestión más a tener en cuenta en la planificación de la recolección de los datos)<sup>50</sup>. Para el *corpus B*, el grabador sí permaneció oculto, hecho requerido por el diseño semi-experimental de la situación a partir de la cual se registrarían las interacciones, diseño inspirado en un trabajo similar realizado en una investigación anterior (Grisolía 2006, Grisolía y Cegarra 2007)<sup>51</sup>. Sobre la base de dicha experiencia, propusimos otro método para la recolección de datos: registramos una situación que involucró a estudiantes cuya lengua materna es el español y estudiantes de español lengua extranjera (provenientes de la ciudad de Nueva York) e insertamos en ella una escena particular que nos permitió registrar instancias no solo de intercambio de informaciones verbales sino también de cosas y acciones no verbales. Las grabaciones se realizaron con la colaboración y el asesoramiento de la Dra. Menegotto durante el curso al que asistían los estudiantes. En el caso del *subcorpus B1*, se desarrollaron en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con alumnos del seminario de *Español Lengua Extranjera* (dictado para estudiantes de la carrera de Letras) y de la materia *Gramática Castellana* (dictada para estudiantes de la carrera de Inglés). En el caso del *subcorpus B2*, las muestras fueron recolectadas durante los cursos ofrecidos en el “Programa Mar del Plata de Español para Extranjeros” (Menegotto 1999, Menegotto y

---

<sup>50</sup> El cambio de tecnología para la grabación auditiva de las interacciones que conforman ambos *corpora* se justifica en el año en que fueron registradas. Mientras que aquellas que forman parte del *corpus B* fueron grabadas a principios del año 2007, las que integran el *corpus A* fueron grabadas en 2009 y 2010, años en los que el acceso a grabadoras digitales ya se había extendido (no sólo en términos de una mayor disponibilidad para el gran público sino también en términos económicos). Cabe señalar que las grabaciones analógicas fueron digitalizadas y convertidas a formato mp3 (es sobre este último formato que trabajamos para construir las transcripciones).

<sup>51</sup> En Grisolía (2006) y Grisolía y Cegarra (2007), propusimos, inspirados en el planteo de Labov (1972), un método de recolección de datos orientado a evitar que la presencia del investigador generara una situación artificial que determinara y condicionara la conducta lingüística del hablante observado. La propuesta, sugerida por la Dra. Andrea Menegotto, consistió en montar una escena, en un ámbito privado o público, donde resultara natural *tomar un café*. El hecho que funcionó como disparador (que se mantuvo como una constante en todas las grabaciones) fue *servir un café muy frío* y, a partir de allí, registrar las diferentes reacciones lingüísticas de los hablantes observados. Esta experiencia fue desarrollada en la ciudad de Mar del Plata (BsAs, Argentina) entre agosto y noviembre de 2004 y en la ciudad de Bourges (Val-del- Loire, Francia) entre noviembre y enero de 2003 con la intención de analizar contrastivamente – en los *corpora* en español y en francés – la realización de los actos de habla *queja* y *pedido*. En esa ocasión, informamos a los sujetos sobre el experimento diseñado para una investigación en lingüística con posterioridad a la grabación y solicitamos su consentimiento para utilizar los datos.

Cortés 2005) dictados también por la UNMdP en enero de 2007. La situación registrada fue un trámite semiformal, definido por la tarea de que los estudiantes completen una planilla con el objetivo interno de certificar algunos datos personales. Esta situación les no fue ajena ya que es un procedimiento que suele ser solicitado al inicio de las cursadas. Para hacerlo, se les entregó una lapicera que no funcionaba y se registraron las reacciones lingüísticas de cada hablante ante la situación propuesta. Durante las dos grabaciones, luego completar la planilla con sus datos personales, se les entregó, además, un libro (sobre la morfología del español) a los estudiantes de ELE y un cd (con artículos relativos a la materia a la que se habían inscripto, del área *Ciencias del Lenguaje*) a los de ELM. Estas dos restricciones que devienen del experimento propuesto enriquecieron nuestros datos. Ahora bien, el planteo de estas situaciones semi-experimentales nos envía al próximo problema, vinculado a las cuestiones éticas, al que nos referiremos en 3.3.

Los corpora B1 y B2 están formados por 34 y 44 interacciones respectivamente. En B1, los estudiantes (E) nativos son recibidos por un ayudante (A), de sexo femenino, nacida en Mar del Plata y de alrededor de 30 años; en B2, los estudiantes (E) extranjeros son recibidos por dos participantes, un ayudante (A), de alrededor de 30 años, mujer, nacida en Mar del Plata, y un coordinador de los cursos (C), también mujer, de alrededor de 40 años y nacida en Buenos Aires. En las tablas que siguen, incorporamos algunos datos relativos a cada estudiante (ayudante, en B1, y ayudante y coordinador, en B2, se mantienen en todas las interacciones, registradas el mismo día):

#### *Corpus B1 - Participantes*

<i>Interacción- duración (código del archivo electrónico)</i>	<i>Género</i>	<i>Edad aproximada</i>
1) 0:00-1:53 (I)	F	+/- 20
2) 2:10-4:30 (I)	F	+/- 20
3) 4:54-6:18 (I)	F	+/- 20
4) 6:38-7:52 (I)	F	+/- 40
5) 10:46-12:28 (I)	M	+/- 20
6) 12:49-3:53 (I)	F	+/- 25
7) 14:18-16:23 (I)	M	+/- 20
8) 16:36-18:53 (I)	F	+/- 20
9) 17:30-17:46, 18:55-22:02 (I)	E1: F	+/- 20



	E2: F	+/- 20
	E3: F	+/- 20
	E4: M	+/- 20
10) 22:04-24:10 (I)	F	+/- 20
11) 24:43-26:00 (I)	F	+/- 20
12) 27:00-27:45 (I)	F	+/- 20
13) 27:45-28:33 (I)	M	+/- 20
14) 28:52-29:46 (I)	M	+/- 25
15) 30:06-31:25 (I)	F	+/- 20
16) 0:14-1:15 (II)	F	+/- 20
17) 1:47-3:11 (II)	F	+/- 20
18) 3:42-4:23 (II)	F	+/- 20
19) 4:50-5:41 (II)	F	+/- 20
20) 6:09-7:34 (II)	F	+/- 20
21) 8:00-9:16 (II)	F	+/- 20
22) 9:47-10:51 (II)	F	+/- 20
23) 11:18-13:05 (II)	F	+/- 20
24) 13:34-14:41 (II)	F	+/- 20
25) 15:20-16:14 (II)	F	+/- 20
26) 16:42-17:40 (II)	F	+/- 20
27) 18:09-18:57 (II)	F	+/- 20
28) 19:24-20:15 (II)	F	+/- 20
29) 20:46-21:56 (II)	F	+/- 20
30) 22:26-23:09 (II)	F	+/- 20
31) (23:56-24:40) (II)	F	+/- 25
32) 25:22-26:20 (II)	F	+/- 20
33) 27:13-27:58 (II)	M	+/- 20
34) 29:46-31:17 (II)	E1: F	+/- 20
	E2: M	+/- 20
	E3: F	+/- 30

	E4: F	+/- 25
--	-------	--------

Como vemos en la tabla, entre los estudiantes predominan las mujeres (82,5%): solo hay siete estudiantes varones (20,58%). Predominan, además, la franja etaria que ronda los 20 años (la edad es un dato aproximado, no exacto).

*Corpus B2 - Participantes*

<i>Interacción- duración (código del archivo electrónico)</i>	<i>Género</i>	<i>Edad aproximada</i>	<i>Curso de español</i>
1) 0:44-2:30 (I)	F	+/- 20	C (avanzado)
2) 2:56-4:21 (I)	F	+/- 25	C (avanzado)
3) 5:19-8:00 (I)	F	+/- 25	C (avanzado)
4) 8:20-9:29 (I)	F	+/- 20	C (avanzado)
5) 10:11-15:08 (I)	F	+/- 25	C (avanzado)
6) 15:38-17:11 (I)	M	+/- 20	C (avanzado)
7) 18:08-19:17 (I)	F	+/- 20	C (avanzado)
8) 22:46-23:18 (I)	M	+/- 20	B (intermedio)
9) 25:42-26:11 (I)	M	+/- 20	B (intermedio)
10) 26:39-27:12 (I)	F	+/- 25	B (intermedio)
11) 27:43-28:17 (I)	F	+/- 20	B (intermedio)
12) 28:23-29:09 (I)	F	+/- 20	B (intermedio)
13) 29:29-30:20 (I)	F	+/- 20	B (intermedio)
14) 30:26-30:47 (I)	F	+/- 20	B (intermedio)
15) 31:01-31:34 (I)	F	+/- 25	B (intermedio)
16) 0:11-0:35 (II)	F	+/- 20	B (intermedio)
17) 1:12-1:40 (II)	M	+/- 20	B (intermedio)
18) 2:01-3:23 (II)	F	+/- 20	B (intermedio)
19) 3:42-4:19 (II)	F	+/- 20	B (intermedio)
20) 4:42-5:32 (II)	M	+/- 20	B (intermedio)

21) 5:45-6:28 (II)	F	+/- 20	B (intermedio)
22) 6:44-7:33 (II)	F	+/- 25	B (intermedio)
23) 7:55-8:42 (II)	F	+/- 20	B (intermedio)
24) 8:56-9:20 (II)	M	+/- 25	B (intermedio)
25) 9:34-10:14 (II)	M	+/- 20	B (intermedio)
26) 11:10-12:08 (II)	F	+/- 20	A (inicial)
27) 12:35-13:30 (II)	M	+/- 20	A (inicial)
28) 14:08-15:04 (II)	F	+/- 25	A (inicial)
29) 15:40-16:38 (II)	M	+/- 25	A (inicial)
30) 17:20-17:47 (II)	F	+/- 20	A (inicial)
31) 18:48-19:47 (II)	M	+/- 20	A (inicial)
32) 20:29-21:09 (II)	F	+/- 25	A (inicial)
33) 22:38-23:48 (II)	F	+/- 20	A (inicial)
34) 25:25-26:32 (II)	F	+/- 20	A (inicial)
35) 27:15-28:02 (II)	F	+/- 20	A (inicial)
36) 30:30-31:07 (II)	F	+/- 25	Literatura
37) 0:26-3:36 (III)	F	+/- 20	Literatura
38) 4:08-5:01 (III)	F	+/- 20	Literatura
39) 5:39-6:18 (III)	F	+/- 25	Literatura
40) 6:39-8:00 (III)	F	+/- 20	Literatura
41) 8:53-10:19 (III)	F	+/- 40	Literatura
42) 11:00-11:58 (III)	F	+/- 20	Literatura
43) 12:25-12:55 (III)	F	+/- 20	Literatura
44) 13:23-14:10 (III)	F	+/- 25	Literatura

En el corpus B2, 10 son los participantes masculinos sobre un total de 44, esto es, el 22,72%, un porcentaje muy similar al del *corpus* B1. También entre los estudiantes extranjeros la franja etaria que predomina es la de aproximadamente 20 años. Como vemos, los alumnos de español lengua extranjera forman parte de grupos en los que identificamos distintos niveles

de competencia en español. Aludiremos más adelante a esta cuestión, por el momento alcanza con señalar que solo el 22,72% de los estudiantes son de nivel inicial, esto es, detentan rudimentos muy básicos, o nulos, de español; 18, es decir, el 40,9%, tiene algunas habilidades básicas que les permiten trabajar en un nivel intermedio y el 36,6% restante ya tiene un manejo considerable de español – entre ellos, el 20,45% es muy competente en la lengua extranjera, tanto que es capaz de trabajar contenidos avanzados relacionados con la cultura y la literatura en español.

### 3.4- Las cuestiones éticas

El trabajo de campo, la recolección de muestras a partir de la grabación de hablantes concretos que participan de situaciones sociales particulares, en definitiva, de seres humanos, exige una conciencia ética respecto de nuestra actividad como investigadores. Resulta fundamental, no sobra decirlo, el uso responsable de nuestros datos y de nuestros resultados. Una posibilidad de superar la paradoja del observador es recurrir a un grabador oculto, es decir, registrar cómo habla la gente sin que sepan que están siendo observados. Sin embargo, solucionar la paradoja del investigador en esos términos suscita problemas de orden ético. Este no es un tema menor y ha ido cobrando relevancia con el correr de los años y las investigaciones. No existe acuerdo absoluto sobre este punto entre los investigadores. Barbara Johnstone (2000) dedica enteramente el capítulo 4 de su libro *“Qualitative methods in Sociolinguistics”* a la reflexión sobre cuestiones legales y éticas (*“Some Legal and Ethical Issues”*). También Deborah Cameron (2001) hace explícitas las cuestiones éticas involucradas en el trabajo con datos orales y sienta una posición clara respecto de la necesidad insoslayable de obtener *“informed consent and privacy”*, esto es, la necesidad de considerar seriamente el derecho a la privacidad y de conseguir el consentimiento de los sujetos cuyo discurso se observa, registra y emplea, luego de ser previa y debidamente informados. En algunas universidades - como las de estadounidenses, las australianas, las británicas, por citar algunos casos – la necesidad de obtener consentimientos legales por parte de los sujetos involucrados en la investigación es muy rigurosa. Aún cuando no hayamos seguido protocolos escritos legalmente avalados, siempre hemos tenido como faro de nuestro trabajo el respeto por quienes participaron de la investigación, a partir de la puesta en conocimiento de la investigación misma de la que formaron parte, del cuidado en la construcción y el manejo de los datos y de la interpretación responsable de los resultados. En relación con lo anterior, Mondada (2008: 88) enuncia una demanda compleja que aparece involucrada en la práctica de

la transcripción en tanto exigimos que nuestras transcripciones den cuenta, simultáneamente, de la identidad y del anonimato de los participantes:

La transcription rencontre ainsi un double problème, parfois de façon contradictoire: de manière positive quand on lui demande de représenter telles caractéristiques de l'identité des participants, de manière négative en revanche quand on lui demande de garantir un anonymat nécessaire à la protection d'une vie privée ou contre un risque de stigmatisation.

Es posible tomar ciertos recaudos a la hora de construir los datos sobre los que vamos a trabajar que dosifiquen los posibles riesgos para los sujetos que observamos. Una manera de proteger a los sujetos que registramos es cambiar los nombres propios de nuestras transcripciones para evitar que puedan ser identificados. En el próximo apartado retomaremos esta doble necesidad de proteger la identidad de los sujetos participantes por un lado y de exponerla lo más fielmente posible por otro y al modo en que lidiamos con ella en esta tesis. En este punto, incluimos esta cuestión enunciada por Mondada (2008) en la medida en que nos interesa mencionar los problemas específicos vinculados a las cuestiones éticas con los que nos enfrentaron los dos *corpora* sobre los que trabajamos aquí.

En cuanto al *corpus A*, el principal problema tuvo que ver con el *contenido* de muchos fragmentos de las conversaciones mantenidas. En muchos casos, las conversaciones derivaron hacia temas de la esfera íntima, privada, de alguno de los participantes cuya difusión se convirtió en un problema a tener en cuenta. La primera decisión fue usar seudónimos: en ningún caso fueron conservados los nombres reales de los participantes, ni siquiera los nombres de pila. De este modo, la posibilidad de que se reconozca e identifique a la gente que habla – o a la gente de la que se habla – en la grabación es mucho menor (Cameron 2001: 23). Conviene notar que permanentemente hablamos de *reducir* o *minimizar* los riesgos, nunca de eliminarlos por completo. Incluso usando seudónimos, aún corremos riesgos de que éstos – al ser puestos en relación con la información de gente que conocemos – sean insuficientes para evitar el reconocimiento de las personas. La posibilidad de que las voces fueran reconocidas por los lectores de esta tesis, pues muchos de los participantes de las conversaciones son lingüistas, era un riesgo que no podíamos correr. Otra posibilidad es evitar transcribir, o incluso eliminar, ciertas partes de la grabación que pudieran incomodar – o poner en un lugar incómodo – a alguno de los sujetos involucrados: “A different matter is whether research

participants feel the need to protect their identities. Honoring research participants' wishes is not only an ethical obligation, but also a sign of good research" (Clemente 2008: 179). Así, eliminamos (o modificamos) ciertos pasajes o informaciones que pudieran resultar sensibles (ambas acciones fueron oportunamente indicadas).

En cuanto al *corpus B*, el principal cuestionamiento recae en el ocultamiento del grabador. Importa señalar, en relación con el *corpus B2*, que los estudiantes extranjeros firman un documento denominado *Learning Agreement* al comenzar los cursos en el que, entre otras cosas, se pone en conocimiento de los estudiantes extranjeros de que lo que suceda en el marco del Programa podrá ser grabado y que el material podrá ser usado con fines pedagógicos y académicos.

I do hereby consent and agree that the University of Mar del Plata Media Service have the right to take photographs or record video of classes, projects and meetings (and/or my assignments) and to use these for educational and promotional materials and/or academic presentations. I further consent that my name and identity may be revealed therein or by descriptive text or commentary. I may purchase edited copies from the Media Services of the UNMdP.

Como vemos, el protocolo que firman los estudiantes extranjeros señala explícitamente que lo que sucede públicamente en el ámbito de la Universidad – en el aula o fuera de ella – puede ser grabado por motivos académicos. Los estudiantes del *corpus B1*, formaban parte de las carreras de Letras e Inglés de la Facultad de Humanidades. Sin la firma de un documento como el referido más arriba, se les enunció explícita y oralmente que, con el fin de investigaciones académicas, existía la posibilidad de que fueran grabadas algunas situaciones (aunque evitamos señalar exactamente cuáles). De este modo buscamos el consentimiento de los participantes con cuyos discursos trabajamos.

### 3.5 - La transcripción de los datos

Como sabemos, el segundo paso una vez recolectados los datos es construir una transcripción. La gran mayoría de los investigadores (Ochs 1979, Brown y Yule 1983, Dubois 1991, Edward y Lampert 1992, Bucholtz 2000, Cameron 2001, Duranti 1997, 2006, Johnstone

2000, 2008: 23-24, Mondada 2002, 2008) coincide en señalar que toda transcripción es ya una interpretación de los datos. Entre ellos, Brown y Yule (2005 [1983]: 30) afirman que "en una transcripción (...) se ha efectuado una gran cantidad de interpretación antes de que el lector se enfrente a esos datos" mientras que Cameron (2001: 43) sostiene que "(...) transcribing is effectively the first stage of analysis and interpretation". A la manera de una traducción, hay mucho del analista en ella; podríamos, incluso, considerar la transcripción como una traducción en tanto constituye el pasaje de un discurso de un medio – el oral – a otro – el escrito.

En el año 1979 Elinor Ochs dedicó todo un artículo (reeditado veinte años más tarde y en plena vigencia aún hoy) al *proceso de transcripción*, considerándolo mucho más que un mero ejercicio técnico: dicho proceso implica la adopción de toda una serie de posturas teóricas que afectan, influyen y restringen las interpretaciones y generalizaciones que emergen de los datos (Ochs 1979: 45). Dicho de otro modo, las decisiones que el investigador toma en el proceso de transcribir tendrán consecuencias teóricas importantes en el estudio del fenómeno particular observado: en consecuencia, cada decisión demanda una reflexión conciente y un despliegue explícito, con el objetivo de evitar la naturalización de las elecciones hechas. El proceso de transcripción es, básicamente, un proceso de selección: "Selectivity, then, is to be encouraged. But selectivity should not be random and implicit. Rather, the transcriber should be conscious of the filtering process" (Ochs 1979: 44). Afortunadamente, existe en la actualidad una considerable tradición de artículos y libros dedicados a reflexionar sobre el proceso de transcripción, proceso fundamental en tanto solo mediante él podemos acceder a una representación gráfica del habla: como dijimos, contar con una representación gráfica de los discursos orales resulta imprescindible para poder abordar su análisis. En este sentido, la práctica de la transcripción aparece fundada en una paradoja derivada de lo que Mondada (2008: 79) llama "fixation dynamique": "c'est-à-dire une entité qui cherche à documenter par et dans une "inscription" la *Flüchtigkeit* des actions sociales (Bergman 1985). Autrement dit, elle essaie de rendre saisissable et reproductible un moment labile disparu après son occurrence". Ahora bien, en un terreno en el que, como decíamos al principio, muchos son los problemas que no encuentran una solución única conviene valorar los puntos en los que sí hay acuerdo entre los investigadores: el aspecto selectivo de la transcripción (Duranti 2006: 303). Ochs (1979: 44) establece un punto de partida que ha sido respetado en toda práctica de la transcripción responsable de ahí en más:

A stand taken in this chapter is that the problems of selective observation are not eliminated with the use of recording equipment. They are simply *delayed* until the moment at which the researcher sits down to transcribe the material from the audio- or the video-tape. At this point, many of the classic problems just emerge.

Así, el proceso de selección, reflexiva y explícita, durante la transcripción es central. En palabras de Bucholtz (2000: 1462), "(...) a truly reflexive transcription practice will involve a discussion both of the choices we make and of their limitations".

Por otro lado, es importante no perder de vista, según advierte Cameron (2001: 33, subrayado en el original), que "it takes a real effort *not* to hear spoken language in terms of the written model". En todo fragmento de discurso oral casual, por ejemplo, habrá un número significativo de falsos comienzos, vacilaciones (*hesitations*), palabras o frases repetidas, partículas como *bueno, e, entendés, como que*, etc. que tienen una función en la oralidad y, por lo tanto, no se pueden suprimir ni editar en la transcripción. Bucholtz (2000: 1461) identifica, en este sentido, dos tipos de prácticas de transcripción. Denomina aquellas que llevan al mínimo la visibilidad del proceso de transcripción, reduciendo los rasgos de la oralidad y transformándolos en escritura, "transcripciones naturalizadas", en oposición a las "desnaturalizadas" que buscan dar cuenta – representándolos gráficamente – de dichos rasgos cuya función, sin dudas, no puede ser soslayada ni ocultada bajo la "tiranía" de la escritura: las repeticiones, por ejemplo, son fundamentales para recuperar lo dicho y facilitar que el oyente pueda seguir el discurso; los comienzos en falso son típicos de un discurso sin planificación; hablar simultáneamente es una posibilidad que se abre a partir de la materialidad de la oralidad, y que no permite la escritura; la cantidad de "vacíos" o informaciones presupuestas devienen del hecho de que "casual conversation is typically very dependent on the participants' shared knowledge" (Cameron 2001: 35). Tales características, entre otras, deben ser contempladas en nuestra transcripción *escrita* de modo de respetar la lógica de nuestros datos *orales*. Los símbolos de la transcripción constituyen los recursos de los que disponemos para hacerle justicia a esa lógica de la oralidad. La elección y conformación de las pautas de transcripción representa un problema metodológico fundamental para cada investigación en particular en tanto "there is no single, standard system for transcribing spoken discourse; analysts have to make choices (...)" (Cameron 2001: 4). Una vez más, es tarea del investigador *hacer elecciones*.



Las convenciones de transcripción son numerosas: entre las más utilizadas aparecen las propuestas de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), Du Bois (1991), Payrató (1995) e Hidalgo (2005). Las pautas definitivas para las transcripciones que desarrollamos aquí fueron fijadas luego de considerar algunas de las propuestas teóricas más relevantes sobre transcripción en función de los intereses de nuestra propia investigación y de la claridad en la presentación de los datos. Buscamos que la transcripción:

- Fuera fácil de leer y de seguir: Ochs (1979: 44) advertía que “a transcript that is too detailed is difficult to follow and assess”. La legibilidad de la transcripción (*readability*) es uno de los principios fundamentales enumerados por Edward y Lambert (1992) que subyacen en el diseño de una transcripción – independientemente de cuál sea el campo y el objetivo particular de la investigación. Duranti (2006: 301) sostiene, varios años después, el mismo principio: “As the practice of transcription spread to a wider range of disciplines, linguistics’ preoccupation with phonetic accuracy and adaptability across languages (...) was replaced with the preference for readability and inclusion of as many users and readers as possible.” Se trata de la orientación *reader-friendly* de la transcripción, definida a partir de “cette sensibilité au lecteur qui est à la base du principe d’accessibilité (Dubois 1991)” (Mondada 2008: 83).

- Fuera lo más fiel posible a la lógica de la oralidad, de manera de evitar la imposición de la estructura del discurso escrito a los datos orales - como sucedería, por ejemplo, al hacer un uso no-marcado de los signos de puntuación, esto es, tal como se emplean en la escritura (Cameron 2001: 34). Así, aspiramos a construir una serie de convenciones con la característica

de ne pas utiliser la ponctuation de l’écrit mais de redéfinir les symboles typographiques pour signaler des caractéristiques temporelles, rythmiques et prosodiques; et qui d’autre part n’observent pas la linéarité normative de l’écrit, en restituant les répétitions, les bribes, les ruptures de construction. (Mondada 2008: 96)

- Deje fuera aquellos elementos cuya consideración no resulte imprescindible para los intereses particulares de nuestra investigación e incluya aquellos elementos esenciales para la interpretación de los significados que nos interesan. Cameron (2001: 37) señala que “anyone who works with talk needs to bear in mind that meaning may lie in prosodic and paralinguistic features as much as in words (...) These features have to do with pitch, stress, rhythm, pace, loudness, voice quality, and so on (...)”. Estos fenómenos fueron relevados a partir de las

pautas de transcripción elaboradas (incluimos también sólo algunas instancias de gestualidad y proxemia relevadas a partir de las notas de campo tomadas por el propio investigador, i.e. por mí misma, que complementan las grabaciones auditivas).

- Se constituya efectivamente como un proceso. Tal como lo señala repetidamente Ochs (1979), la transcripción no constituye un *producto* sino un *proceso*. Las transcripciones de las interacciones del *corpus* B fueron revisadas tres veces, las del *corpus* A dos. Tal como señala (Duranti 2006: 307), el hecho de que las transcripciones sufran modificaciones a lo largo del tiempo no significa necesariamente que las versiones previas estuvieran equivocadas sino que cambia la mirada del propio transcriptor y/o cambian los intereses y focos de la investigación. Una vez más, el proceso de revisar una transcripción se asemeja bastante al de revisar una traducción, como señala Duranti (2006: 308):

The temporal unfolding of repeated listening and viewing of the same strip of interaction (...) makes our transcription process a classic hermeneutical circle, or actually a spiral, in which each loop gives us a new listening, a new viewing, exposing us to the possibility of new interpretation, which happens at a different time.

Las reflexiones en torno a la práctica de la transcripción ponen en el centro del escenario, como ya señalamos, el concepto de *selección*. Una de las acciones centrales en la construcción de los datos – tanto en la práctica de la grabación como en la de la transcripción – es la de *elegir* consciente y reflexivamente ante cada nuevo paso. Toda selección supone un recorte de modo que “every choice about what to count as a text for analysis is a choice not only about what to include but also about what to exclude” (Johnstone 2008: 21); tal como sucede con la práctica de la investigación en general, en la que resulta imposible capturar los fenómenos en su totalidad, tampoco es posible capturar todo lo que sucede en una situación; debemos ser conscientes de que toda transcripción es siempre parcial (Bucholtz 2000: 1463). Edward y Lampert (1992) recuperan el postulado fuerte de Ochs (1979), según el cual cada una de las decisiones tomadas en el marco de una transcripción tiene consecuencias teóricas importantes, influyendo en las posibles conclusiones e interpretaciones sobre los fenómenos estudiados. Es tan relevante este supuesto que consideramos pertinente enunciarlo una vez más: “(...) choices made concerning what types of information to preserve (or to neglect), what categories to use, and how to organize and display the information in a written and spatial

medium can all affect the impressions the researcher derives from the data” (Edward y Lampert 1992: 3). Las decisiones, como toda decisión de inclusión/exclusión, son, en algún punto, políticas. Bucholtz (2000: 1440) advierte claramente que

all transcripts takes sides, enabling certain interpretations, advancing particular interests, favoring specific speakers, and so on (...) The responsible practice of transcription, then, requires the transcriber’s cognizance of her or his own role in the creation of the text and the ideological implications of the resultant product. (Bucholtz 2000: 1440)

Con las cuestiones mencionadas en mente, enfrentamos la tarea de transcripción de los datos elaborando, en primer lugar, una serie de pautas capaces de contemplar la secuencialidad, las pausas, la fragmentación, la prosodia, i.e. los rasgos propios de la oralidad:

***Pautas de la transcripción*** (en formato de lista, de arriba abajo y de izquierda a derecha):

[ ] fenómenos no léxicos como tos, carraspeo, risas, suspiro

(xxxx) palabra ininteligible o dudosa

| pausa breve

|| pausa

||| pausa más larga

<X segs> para indicar pausas más largas a 4 segundos

/ entonación ascendente

\ entonación descendente

:> continuación de turno

: alargamiento de sonido vocálico o consonántico

- interrupción

solapamiento<sup>52</sup>

A = bien =1

---

<sup>52</sup> En búsqueda de una mayor claridad, numeramos los solapamientos (con cifras en negrita) y coindizamos los fragmentos de turnos que se solapan entre sí para mostrar qué coincide con qué.

B =no =1

subrayado énfasis

MAYÚSCULAS volumen fuerte de la voz

*Cursivas* Palabras en inglés

Signos de interrogación ? Entonación interrogativa

Signos de exclamación ! Entonación exclamativa

Enumeramos las líneas de la transcripción para facilitar el seguimiento del análisis.

Es necesario precisar algunas cuestiones relacionadas con dichas pautas. Por supuesto, una serie de convenciones básicas fue fijada en el momento previo a la tarea de transcripción. Sin embargo, algunas de ellas no representan un valor absoluto sino que son relativas a las interacciones registradas: la subcategorización de las pausas menores a los cuatro segundos, por ejemplo, no representan un estándar sino que fueron definidas en el marco de las interacciones específicas. Son estas últimas las que definen el estándar no-marcado. Esta última cuestión es particularmente relevante en el caso del *corpus* B2, aquel que recoge interacciones de las que participan hablantes de la variedad rioplatense de español como lengua nativa y estudiantes de español como lengua extranjera. Decíamos en el apartado anterior que toda transcripción cuenta con la difícil demanda de proteger el anonimato de los sujetos participantes al tiempo de ser capaz de reflejar las características de sus identidades. Cómo representar la voz de los participantes “surtout en ce qui concerne des communautés minoritaires, stigmatisées ou désavantagées” (Mondada 2008: 88) ha provocado una serie de debates encendidos “qui concernent le choix de la représentation de certains détails de la transcription – comme le choix d’adopter ou non une orthographe standard ou modifiée” (Mondada 2008: 88). Concretamente, el debate surge a partir de la consideración de preguntas del tipo ¿transcribo la caída final de la “s” en ciertas palabras cuando los hablantes no la pronuncian o la recupero?, ¿transcribo la pronunciación “correcta”?, ¿señalo la característica particular que los sonidos correspondientes a palabras como “yo” y “lluvia” tienen en la variedad rioplatense de español?, ¿reconozco las diferencias fonológicas que existen aún dentro de esta variedad? Jefferson (1983) capturó este problema dentro de la disputa “caricaturizar vs. capturar las pronunciaciones particulares”. El riesgo de transcribir prestando excesiva atención a las particularidades de la pronunciación de los sujetos con cuyos discursos queremos trabajar es caer en su caricaturización. Esta cuestión es particularmente sensible en el caso del *corpus* de hablantes de ELE: ¿hasta qué punto debíamos reflejar en

nuestra transcripción las manifestaciones de problemas sintácticos, morfológicos y fonológicos con el español? Y más específicamente, en tanto nuestra transcripción es fundamentalmente ortográfica, ¿qué estábamos transcribiendo cuando transcribíamos “yo” o “lluvia”? En el caso de los estudiantes de ELE esta cuestión es central, pues lo no-marcado es que los estudiantes extranjeros no utilicen el denominado popularmente “yeísmo”, i.e., la variante que caracteriza nuestra variedad rioplatense: cuando lo hacen resulta una pronunciación *marcada* y, por lo tanto, portadora de significados que deben ser tenidos en cuenta (especialmente en relación con significados interpersonales vinculados, apenas adelantamos aquí, con la empatía). En relación con los datos de estudiantes de ELE, la pronunciación no-marcada del sonido que corresponde a la “ll” y a la “y” en *lluvia* y *yo* es la peninsular. Nuestras transcripciones se ajustan lo más fielmente posible a lo escuchado de las grabaciones de audio. Las elecciones desarrolladas durante la transcripción se sostienen a partir del siguiente criterio: la transcripción busca representar lo más fielmente posible el *fluir* de los estudiantes en español. En muchos casos, las dificultades fonológicas, morfológicas y sintácticas no presentan mayores consecuencias; sin embargo, las conservamos pues creemos que contribuyen con la caracterización particular de los participantes. Un tipo de transcripción como la que describimos permite observar, por ejemplo, instancias de *auto-reparación* por parte de los estudiantes que hacen visible cómo ellos mismos van conceptualizando su propia producción.

Otra de las cuestiones a considerar es la de cómo identificar a los participantes. Tomamos aquí diferentes caminos para cada *corpora*, caminos justificados por el tipo de interacciones que los conforman: así, identificamos a los participantes del *corpus* A con nombres propios (seudónimos, con el fin de proteger las identidades)<sup>53</sup> y a los del *corpus* B a partir de los roles que asumen (estudiante, ayudante, etc.). Como vamos a desarrollar más adelante, el *corpus* A está conformado por conversaciones casuales, el B por interacciones que denominamos “prácticas”. En el primer caso, importa quiénes son los participantes; en el segundo importa cuál es la función que las personas desempeñan en esa situación particular, orientadas a conseguir un objetivo concreto y específico con cuya obtención se cierra el intercambio. Esta distinción va en la dirección que toma Mondada (2002: 47) cuando menciona la sugerencia de Schegloff (1992) respecto de “se demander quelles catégories sont

---

<sup>53</sup> En la primera transcripción identificamos a los participantes con iniciales. Sin embargo, el uso de los datos en trabajos preliminares nos permitió observar que el análisis era mucho más fácil de seguir cuando podíamos hacer alusión en él a nombres propios (que cuando aludíamos a iniciales). Por eso, en función de la claridad de la exposición, modificamos la primera opción y comenzamos a usar pseudónimos a partir de la revisión de las transcripciones.

rendues pertinentes par les locuteurs eux-mêmes, par le fait qu'ils s'orientent vers elles et qu'elles acquièrent ainsi une implicativité séquentielle". Es decir, conviene buscar y determinar cuáles son las categorías relevantes en las interacciones mismas. Por eso, para la identificación de los participantes, optamos por dos decisiones alternativas para cada *corpus*.

La conclusión que se desprende de las reflexiones sobre transcripción es la obligación permanente de *hacer elecciones*. En este sentido, es posible establecer un vínculo con la teoría que funciona como marco de la propuesta de esta tesis, i.e. la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Como transcriptores, realizamos determinadas elecciones sobre la base de un conjunto de opciones posibles. El marco ofrecido por la LSF permite concebir el "trabajo" del transcriptor de una forma semejante al "trabajo" que hacemos como hablantes: cada vez que hablamos y escribimos hacemos elecciones constantes a partir de los conjuntos de paradigmas de opciones posibles en nuestra variedad de lengua particular. Algo similar ocurre cuando actuamos como transcriptores, tarea en la cual, también, las elecciones son permanentes. La diferencia radica en que en la transcripción, como en la traducción, los procesos de selección son altamente conscientes. En cualquier caso, las elecciones nunca son naturales en tanto constituyen ni más ni menos que *una* opción sobre muchas otras posibles. Y esas opciones tomadas son, en efecto, significativas. Una posibilidad, entonces, es pensar la transcripción de datos orales a partir de una teoría del lenguaje como la LSF, que hace del concepto de *opción* uno de sus centros de gravedad.

A partir de la conciencia sobre la *posibilidad de la opción*, la sentencia de Elinor Ochs que usamos como epígrafe del capítulo cobra relevancia: "our data may have a future if we give them the attention they deserve" (Ochs 1979: 72). Los datos nunca están simplemente ahí sino que son el resultado de una construcción del analista que nunca es definitiva: cómo y dónde ubicar los aparatos tecnológicos que nos permiten capturar lo que sucede en el mundo, qué perspectiva nos entregan en consecuencia, qué elementos se favorecen y cuáles se recortan, cómo representamos las voces, cómo nombramos a los participantes son sólo algunos de los elementos que nos obligan a optar a partir de un paradigma subyacente que es posible sistematizar y (re)construir. En última instancia, toda traducción es, como señala Duranti (2006: 309), una construcción:

If we accept that transcriptions are representations, and that as such they can only give us, through a combination of symbolic, iconic and indexical signs, a restricted, selected perspective – a stance, a point of view, often with an attitude, on what the world was like

in a particular moment, then transcripts and even shadows on the wall of a cave are the kinds of objects we need in order to see properties and recurring patterns that we might (and usually do) miss with other observational techniques.

### *3.6- La posibilidad de generalizar nuestros datos*

Finalmente, en toda investigación se plantea el problema de cuán generalizables son nuestras conclusiones a partir de los datos observados. Por un lado es importante tener la conciencia del recorte que siempre supone la presentación de un número limitado de casos; por otro, para que nuestra investigación sea relevante, debe ofrecer conclusiones cuyo alcance no se agote en los casos presentados, de manera que resulten significativas. El problema de la generalización de conclusiones a partir de datos que siempre son limitados es particularmente perturbador cuando trabajamos con objetos amplios que incluyen contextos situacionales y socioculturales.

La perspectiva de análisis de nuestro estudio es cualitativa; tal como mencionamos en el capítulo anterior, desarrollamos aquí un análisis cualitativo del discurso. Cameron (2001: 13-14) define claramente el alcance de esta perspectiva en tanto

**discourse analysis** is an increasingly popular qualitative research method in social science (...) The researcher would record subjects' talk, transcribe it and analyse it – not in order to make statistical generalizations, but in order to point out recurring themes in the way people talk about leisure activities.

En el marco de un Seminario de Maestría dictado en 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Isolda Carranza afirmaba que todo estudio que observe el lenguaje como un producto cultural con una función social debe considerar el uso situado, contextualmente condicionado. La necesidad de considerar el contexto para interpretar las realizaciones lingüísticas complica el alcance de los análisis cuantitativos, en tanto incluso los resultados arrojados por estos últimos deberán ser sometidos a la mirada interpretativa del analista que los medirá en términos cualitativos. Desde las aproximaciones discursivas a la cortesía, Mills (2011: 29) sostiene al respecto que “in order to undertake quantitative research it is necessary to try to isolate certain elements which have a clear meaning or function across a range of

different contexts and which will indicate a particular style of speech across the data". Ahora bien, en el caso de las realizaciones de la "cortesía", o de fenómenos vinculados con ella, no es posible sostener dicho aislamiento en tanto, como mencionamos repetidamente, las mismas formas son interpretadas y usadas de manera alternativa por diferentes grupos y en distintos contextos. Por lo tanto,

(...) quantifying the number of times a particular politeness feature is used will not enable us to make claims about the function of that particular feature apart from the fact that it is used frequently or not frequently. Its actual usage and interpretation by interactants are not accesible to such research, only the interpretation of the analyst. (Mills 2011: 29)

El peligro de la sobregeneralización de las conclusiones a partir de los resultados obtenidos tanto de los análisis cuali- como cuantitativos debe ser cuidadosamente observado, pues puede conducir a estereotipos o caracterizaciones simplistas que no hacen justicia a los sujetos que participan de las prácticas sociales y, a través de ellas, de nuestras investigaciones; dicho de otro modo, estaríamos olvidando las cuestiones éticas vinculadas a la responsabilidad en el uso de nuestros datos señaladas en el apartado 3.2. Johnstone (2000: 4) advierte en este sentido que

Our work is almost always very particular: we describe the particular texts, people or communities we study. We expect readers to make some tentative generalizations based on those particularities, asking themselves whether what we found might be truth elsewhere, too, but we also have to avoid overgeneralizing: making claims about "women" based on the behaviour of a few Midwesterners or claims about directions of language change based on the behaviour of few college students.

En relación con los estudios que se han dedicado a la *cortesía*, la cuestión de la sobregeneralización es muy sensible en tanto, muchas veces, se caracterizan variedades de lengua o comunidades enteras a partir de la observación de grupos particulares. Las tendencias reflejadas por dichos estudios no siempre pueden ser atribuidas a grupos sociales amplios del tipo de "las mujeres", "los adolescentes", "los inmigrantes", "los argentinos", etc.



Muchos de los trabajos sobre cortesía suelen referir su funcionamiento en España, en Argentina y Uruguay, en Colombia, etc. Extraer conclusiones sobre la variedad *peninsular*, por poner un ejemplo, supone un riesgo, pues aún cuando consigamos definir el alcance de la “variedad peninsular” conviven en ella distintos estilos, tendencias, órdenes que se corresponden, a veces, con grupos sociales específicos. El criterio de clasificación frecuentemente utilizado, que define las variedades en función de límites nacionales, puede conducir a generalizaciones riesgosas respecto del comportamiento verbal de *los españoles, los mejicanos, los argentinos*, etc. desconociendo la variación. No pretendemos aquí, entonces, formular sentencias respecto de cómo hablamos “los” marplatenses, o de cuál es el comportamiento verbal de “los” extranjeros que aprenden español en nuestra ciudad. Sí defendemos las muestras en función de las cuales desarrollamos nuestro estudio haciendo explícitas las elecciones hechas y las características de los grupos de sujetos participantes, y poniendo un límite al alcance de nuestras conclusiones.

Hablamos de hablantes nativos y extranjeros de la *variedad rioplatense de español*. El nombre de la variedad de español a la que nos referimos aquí es en sí mismo objeto de discusión. El *corpus* de datos que analizamos comprende hablantes nativos del español registrados en la ciudad de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina, y estudiantes de español como lengua extranjera instalados temporalmente en la misma ciudad. En este sentido, nos referimos a la variedad como “rioplatense”, a partir de la zona de influencia del Río de la Plata. Dos cuestiones nos interesa señalar al respecto, aunque no vamos a detenernos específicamente en esta discusión: 1- somos conscientes de que la zona de influencia del Río de la Plata tiene un alcance mayor que el que consideramos aquí; circunscribimos nuestras conclusiones a los grupos observados con la pretensión de que, al ponerlas en diálogo con otros estudios, alcancen un grado relevante de generalidad; 2- el predicado “bonaerense” también ha sido elegido para referir esta variedad de español; preferimos aquí optar por un nombre que no iguale la variedad de lengua con el alcance de un territorio geopolítico (como es el caso de “bonaerense” que alude a la extensión de la provincia de Buenos Aires).

De todos modos, acordamos con Mills (2011: 49) en que “(...) it is nevertheless possible to make generalisations about tendencies within language groups, whilst hedging those claims by referring to other styles and norms which are perhaps not dominant in the language”. En la presente investigación, materializamos estos cuidados a partir de dos líneas directrices, una referida al alcance de las afirmaciones que se desprenden de nuestras conclusiones y resultados, y otra relacionada con el modo en que presentamos dichas conclusiones y resultados. En relación con el primer punto, nos parece fundamental establecer

diálogos entre diversas investigaciones dedicadas a fenómenos cercanos a nuestros intereses. Por eso, haremos referencias a otros estudios y a las conclusiones a las que arriban. Las conclusiones se harán más fuertes, y correremos menos peligro de sobre-generalización, en la medida en que desde diferentes marcos teóricos e intereses obtengamos resultados compatibles. En relación con la presentación de las conclusiones, Johnstone (2000: 4) sugiere matizar las afirmaciones que se desprenden de nuestros estudios: "there are several syntactic choices we can discipline ourselves to make that minimize this risk somewhat: ways to describe things that keep reminding readers that the descriptions are particular, and ways to talk about numbers that does not rethorically inflate them". De este modo, evitaremos imponer nuestras conclusiones como verdades absolutas y generales.

### 3.7- Nuestros datos

Una vez presentados nuestros datos, y consideradas las dificultades presupuestas en toda construcción de datos orales, volvemos específicamente a las interacciones que conforman nuestros *corpora*.

En el caso del *corpus A*, las interacciones ocurren en el marco de conversaciones espontáneas, informales, entendidas en los términos tradicionales, esto es,

ese tipo de hablar predominante con el que estamos familiarizados, donde dos participantes o más se alternan libremente al hablar y que acostumbra a tener lugar fuera de marcos institucionales específicos como los servicios religiosos, tribunales, aulas u otros similares. (Levinson 1989 [1983]: 271).

Elegimos el nombre "conversación" para referir a cada una de los fragmentos que conforman el *corpus A1* en tanto, "it seems most "natural" to apply it [el término "conversation"] to interaction which is characterized by informality, spontaneity and egalitarian relationships between the participants" (Cameron 2001: 10) como es el caso de estas piezas: según dijimos, las interacciones del *corpus A*, registradas con el consentimiento de los participantes involucrados en ellas y pertenecientes al género conversación casual,

tuvieron lugar en un café y en casas particulares, entre colegas y familiares<sup>54</sup>. Estos contextos son particularmente interesantes para la exploración del modo en que se negocian las relaciones interpersonales en tanto, a diferencia de lo que sucede “entre amigos”, los vínculos entre familiares y colegas quedan establecidos más allá de la voluntad de los involucrados. En relación con dichos vínculos, Eggins y Slade (1997: 169) señalan que

By contrast, other casual conversations we engage in are optional, for example, when we spend time chatting with friends with whom we have chosen to be, in contexts also of our own choosing, away from the home or workplace. Such interactions have the appearance of freedom, of choice. After all, we choose our friends, but have family and workplace colleagues thrust upon us.

Las interacciones del *corpus* A1, por lo tanto, se inscriben en situaciones cercanas al polo +informal del *continuum* definido por los polos *formal-informal*. Las interacciones del *corpus* B, por su parte, pueden ser predicadas como “prácticas” y se inscriben en situaciones caracterizadas con cierto grado de formalidad (es decir, cerca del polo +formal del *continuum*). Tres son, entonces, los *corpora* que conformamos: A – interacciones cercanas al polo +informal del *continuum* – y B (1 y 2) – interacciones que promedian el *continuum* de formalidad. Tradicionalmente, se considera que el grado de formalidad que define un contexto determinará las características de los discursos que tendrán lugar en él. En este sentido, Cameron (2001: 20) afirma que “many writers about spoken discourse make a distinction between “ordinary” talk – what happens in casual contexts with family and friends – and “institutional talk” – what we do when we interact as, or with, professionals, as in teacher-student and doctor-patient interactions”. En la vereda opuesta de los discursos “institucionales”, ocurridos en contextos formales, encontraríamos la conversación casual, ocurrida en contextos informales, según describe Kerbrat-Orecchioni:

Así, lo característico de la conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción es de tipo “simétrico” e

---

<sup>54</sup> Como mencionamos más arriba, en estos casos el grabador estuvo visible; los participantes tenían conciencia respecto de su existencia aunque, como revelan las grabaciones, pronto la olvidaban.

“igualitario”) y que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos se determina paso a paso, de forma relativamente libre – relativamente pues incluso las conversaciones aparentemente más anárquicas obedecen de hecho a ciertas reglas de fabricación, aunque dejan un margen de maniobra claramente más amplio que otras formas más “regladas” de intercambios comunicativos. (Kerbrat-Orecchioni 1996: 8 – citado en Calsamiglia y Tusón 1999).

Esta caracterización comienza a sugerir que texto y contexto se condicionan mutuamente: las interacciones se caracterizan como casuales o prácticas según ocurran en contextos informales o institucionales pero también a la inversa, los contextos tendrán un cierto grado de (in)formalidad en función de los tipos de discursos que admitan – esto es, según el grado de libertad de participación de los involucrados en la interacción, según la esperabilidad de registros más deferentes, de un lenguaje más o menos específico, según la amplitud de los temas posibles, los pasos más o menos pautados, entre otras variables. Así, es posible recortar los dos tipos de situaciones que definen nuestros *corpora* A y B a partir de la interacción entre los rasgos textuales y contextuales (y no caracterizar los discursos, unidireccionalmente, a partir de los rasgos de la situación en la que se desarrolla). El planteo de Martin (2000b) colabora con esta búsqueda: parte de la identificación de dos problemas surgidos en la investigación sobre el diálogo en el marco de la LSF en Australia, uno de los cuales nos interesa aquí especialmente, aquel denominado “la disyuntiva pragmático/casual”. Martin (2000b: 19) refiere con este nombre la oposición entre estudios de interacciones desarrolladas en el marco de escenarios relativamente formales e institucionalizados y estudios de conversaciones casuales. Ahora bien, más allá de las situaciones en las que se inscriben, atribuye la diferencia entre las “interacciones pragmáticas”, por un lado, y las “conversaciones causales”, por otro, al *telos* – el fin, objetivo último – que persiguen y a cómo lo desarrollan: desde el punto de vista interpersonal, “once an exchange is initiated, we know how it is expected to finish – what it’s goal is” (Martin 2000b: 21). Así, el *telos* que caracteriza las interacciones que denomina “pragmáticas” proyecta el cierre del intercambio: en encuentros de servicios, en discursos legales, en discursos del aula, etc., el intercambio define un objetivo último claro a cuya consecución se orientan los participantes. Una vez que el objetivo es alcanzado, el intercambio se interrumpe. El *telos* que caracteriza las conversaciones casuales, por su parte, define la expansión, no el cierre: el fin último no es cerrar el intercambio una vez conseguido el objetivo pragmático particular sino todo lo contrario,

mantenerlo abierto y activo hasta que no haya al menos dos participantes dispuestos a seguir sosteniéndolo. Eggins (2004) reinterpreta esta distinción en términos de la motivación funcional de ambos tipos de interacción, motivaciones que define en los siguientes términos:

Pragmatically motivated interactions (...) the interaction has a clear, tangible goal to be achieved. Interpersonal interactions: do not have a tangible goal to be achieved. Instead these are interactions motivated by the exploring and establishing of interpersonal relations, the mutual creation of good feelings" (Eggins 2004: 74).

Así, quedan definidos los dos tipos de interacciones sobre los que trabajaremos, no sólo extrínsecamente, por el grado de formalidad de la situación en la que se inscriben, sino también intrínsecamente, por los objetivos que las promueven: prolongar el intercambio en el caso del *corpus A*, alcanzar un objetivo práctico (completar una planilla con datos personales) con cuya consecución se clausura el intercambio, en el caso del *corpus B*.

Desde la perspectiva sistémico-funcional todo uso del lenguaje presupone la búsqueda de un objetivo; siempre usamos el lenguaje para *hacer* algo. En este sentido, Eggins (2004: 75) señala que "in putting a label on what it is that we are doing, and in analysing how we use language to do it, we are describing genre". Así, un género será identificado "wherever language is being used to achieve a culturally recognized and culturally established purpose" (Eggins 2004: 74). Los *corpora* que presentamos, entonces, definen dos géneros distintos en el marco de nuestra cultura. Si los géneros se definen como "a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture" (Martin 1984: 25) y son ni más ni menos que "how things get done, when language is used to accomplish them" (Martin 1985: 248), las interacciones del *corpus A* pertenecen al género *conversación casual* mientras que las interacciones del *corpus B* forman parte del género transaccional *trámite administrativo universitario*. En lo que sigue, observaremos cómo se negocian los significados interpersonales, y mediante qué recursos, en los marcos de interpretación (Menéndez 2006) que constituyen ambos géneros.

### 3.8- Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue presentar el “detrás de escena” de la construcción de nuestros datos: aludimos a los problemas específicos del trabajo con discursos orales y al modo en que los manejamos. Caracterizamos y definimos, así, los tres *corpora* a los que haremos referencia en la segunda parte de la tesis (capítulos 4, 5 y 6) y cuyo análisis presentaremos concretamente en la tercera parte (capítulos 7, 8 y 9).



**Parte II (capítulos 4, 5, 6): La lingüística sistémico-funcional. Una teoría gramatical para el análisis del discurso en general y de su dimensión interpersonal en particular.**

**Capítulo 4: Lingüística Sistémico-Funcional - Nociones teóricas fundamentales.**

En este capítulo describiremos la perspectiva teórica mediante la cual desarrollamos nuestra propuesta a partir de una serie de nociones complementarias fundamentales. En el marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2004, Eggins 2004) el lenguaje se concibe como un “potencial de significado” que sirve a los hablantes para interactuar en situaciones concretas. En consecuencia, el lenguaje se piensa, siempre, en términos interaccionales y, por lo mismo, en contexto. Entre los sub-apartados 4.2 y 4.5 desarrollamos los predicados “funcional” y “sistémico” de la perspectiva teórica; en 4.6 nos referimos puntualmente a sus unidades de análisis.

**4.0 - Introducción**

“Language is a natural part of the process of living”  
(Mattiessen y Halliday 1997)

6	A	hola:: /
7	D	hola muy buen día   : >
8	B	[risas] te mato
9	D	: > un café solo /
10	A	sí /
11	D	y:: algo que tenga pastelera \
12	A	bueno / dale /   cómo andás \
13	C	qué tal \ e:: un café /
14	A	sí /
15	C	(xxxx) y un alfajor puede ser de::
16	A	un alfajor puede ser de chocolate /
17	C	de chocolate \

A este texto le falta, aparentemente, su contexto. Probablemente, una lectura rápida del fragmento que aparece más arriba no nos diría mucho. Sin embargo, si nos concentramos un poco más, es seguro que empezaremos a descubrir una interacción – un tipo de interacción – que nos resulta absolutamente natural y familiar. Interacciones como ésta son parte de nuestro “proceso natural de vivir”, tomando las palabras de Halliday y Matthiessen que incluimos como epígrafe. Cuatro son los participantes que intervienen en ella: no sabemos, en principio, quiénes son ni qué están haciendo ni dónde se encuentran. Como decíamos,



desconocemos totalmente las coordenadas del contexto en el que ocurre esta interacción. Podemos, sin embargo, inferir varias cosas a partir de las características del lenguaje empleado: nos damos cuenta, por ejemplo, de que A no estaba con C y D cuando se inicia el intercambio porque los saluda; que B, C y D parecen ya estar teniendo una conversación en el momento que A irrumpe pues no se saludan entre ellas/os; que D y C solicitan bienes (en este caso, bebida y comida) e informaciones, y que siempre es A la/el encargada/o de proveerlos; que B, por su parte, parece estar formando parte de una conversación previa pues no interactúa con A y su intervención parece corresponder a algo que ya estaba sucediendo con anterioridad al encuentro que presentamos. Ninguno de nosotros tendría problemas en reconocer que se trata de un encuentro de servicios, en un café, en el que un/a camarero/a (A) interactúa con tres clientes (B, C y D); dos de ellos (C y D) hacen su pedido. No necesitamos, en este caso, una descripción del contexto situacional para interpretar este fragmento de lenguaje (al que denominamos alternativamente *interacción*, *texto* o *discurso*). El contexto, como vemos, aparece cifrado en el lenguaje mismo.

Mucho hay para decir acerca de este texto: la interacción está claramente orientada a un fin específico – la comanda de unos clientes a un/a camarero/a. Todo está tan claro que no es necesario explicitar los pedidos, simplemente se menciona el objeto de la solicitud (*un café solo* línea 9, *un café* línea 13, *algo que tenga pastelera* línea 11, *un alfajor de chocolate* líneas 15 y 17). La relación entre el/la empleado/a y sus clientes, además, parece tener cierto matiz de confianza y familiaridad por el modo en que el/la primero/a se dirige a ellos (*dale cómo andás?* línea 12, *qué tal* línea 13). Este texto tiene un significado porque sucede en una situación en la que resulta adecuado, cumple con propósitos reconocibles en nuestra cultura y es interpretable dentro de esta cultura. Analizar cualquier aspecto de este fragmento – por ejemplo, cómo se configuran en él las relaciones sociales e interpersonales o cómo se desarrolla la cortesía entre los participantes (aspectos que están en el centro de interés de nuestra tesis, entre otros) – obliga a contar con algún modelo de base que describa y explique el material del que está hecho: lenguaje. En este sentido acordamos ciento por ciento con Martin y Rose (2007 [2003]: 3) cuando afirman que “any description or analysis involving language implies some theory of how language works”. En nuestro caso, por la serie de razones esgrimidas en 2.2 y que profundizaremos en este capítulo 4, la Lingüística Sistémico-Funcional es el marco indicado para dar cuenta del fenómeno que nos interesa: el rol del lenguaje en la configuración de las relaciones interpersonales. Describiremos más en detalle esta perspectiva, sus supuestos fundamentales y sus unidades de análisis, en las secciones que siguen.

#### 4.1 – La perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional

En el nombre de la perspectiva teórica, Lingüística *Sistémico-Funcional* (de aquí en más LSF) aparece claramente inscripto el punto de vista desde el cual se concibe el lenguaje:

- La perspectiva es *sistémica* porque privilegia la reconstrucción del *sistema* a través de sus realizaciones concretas, i.e. los textos.
- La perspectiva es *funcional* porque supone que “la lengua es como es a causa de las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente” (Halliday 2001 [1978]: 13), es decir, la atención se focaliza en el *uso* del lenguaje. Lo que importa es lo que el individuo *hace* y *puede hacer* con el lenguaje. Ese *hacer* es el que ha determinado que el lenguaje sea como es.

Los seres humanos usamos el lenguaje para interactuar con los otros, para construir y mantener nuestras relaciones interpersonales y el orden social subyacente; al hacerlo, interpretamos y representamos el mundo para los otros y para nosotros mismos. Es en este sentido que el lenguaje se concibe como una parte natural de la experiencia de vivir, en tanto se define como una herramienta para construir significados (Matthiessen y Halliday 1997: 2). En consecuencia, el lenguaje se interpreta como un sistema de significados acompañados de formas a través de las cuales dichos significados pueden ser *realizados, expresados*. La *gramática*, en este sentido, es el recurso para *realizar* significados en formas léxico-gramaticales (i.e. en la forma de *wordings*). Así, las formas de una lengua se conciben como instrumentos para lograr fines más que como un fin en sí mismas: una vez más, las formas codifican, realizan significados. La gramática funcional está diseñada para dar cuenta de cómo se *usa* el lenguaje, concebido como una *semiótica social*. El lenguaje es un sistema semiótico, organizado a partir de redes de opciones: cada opción adquiere su significado sobre la base de las otras opciones del sistema que pudieron haber sido realizadas. Es decir, la opción realizada adquiere su significado en función de las opciones disponibles que, junto con ella, conforman el sistema. En este sentido, “the process of using language is a *semiotic* process, a process of making meanings by choosing”<sup>55</sup> (Egins 2004: 3 – destacado en el original). La pregunta de la LSF es, entonces, cómo está organizado el lenguaje *para el uso, para la creación de significados*.

---

<sup>55</sup> “(...) wherever people have the possibility of choice, there we find the potencial for semiotic systems, as the choices we make are invested with meaning.” (Egins 2004: 15)

El lenguaje se organiza en estratos que establecen entre sí una relación de *realización*: el sistema semántico (i.e. los significados) se codifica en el léxico-gramatical (i.e. la gramática), y éste a su vez en el fonológico/gráfico (i.e. las expresiones concretas). Eggins (2004: 14) muestra en la siguiente figura la relación de realización (representada en las flechas hacia abajo) entre los estratos del lenguaje, desde el contenido a la expresión: dicho de un modo sencillo, los significados son codificados en palabras y estructuras, a su vez codificadas en sonidos y letras; dicho de un modo técnico, el estrato semántico (-discursivo) es realizado en el léxico-gramatical el cual, a su vez, es realizado en el estrato fonológico o gráfico:

	Denominación preteórica	Términos técnicos
CONTENIDO	significados	semántica - (discursiva)
	<i>wordings</i> (palabras y estructuras)	léxico-gramática
EXPRESIÓN	sonidos/letras	fonología/gráfología

Fig. 4.1 – Niveles o estratos del lenguaje (Eggins 2004: 19)

El sistema semántico en sí mismo puede ser visto como la realización de un nivel superior asociado con diferentes órdenes de significados cognitivo, social, estético, etc. (Halliday 1979: 57-58), como veremos en el próximo capítulo. La gramática es, entonces, el estrato abstracto de codificación entre significado y expresión; como tal, es un recurso para construir significados de modo que la gramática “transforma la experiencia en significado”; es en sí misma “una teoría de la experiencia” (Webster 2009: 3). En la cita que incluimos a continuación, Webster resume claramente el modo en que es concebida la “arquitectura” del lenguaje en el marco de la LSF:

Language is the instantiation of an indefinitely large meaning potential through acts of meaning which simultaneously construe experience and enact social relationships. Acts of meaning are the linguistic instances of the linguistic system of meaning potential. (...) The semantic system is one of three levels, or strata, which together comprise the whole linguistic system. Between the semantic system above and the phonological and morphological realization below is the lexicogrammar. (Webster 2009: 5)

Observemos más de cerca las características de dicha gramática funcional (4.2) y sistémica (4.3).

#### 4.2 - Gramática ...-funcional

Uno de los puntos de partida de la LSF, como dijimos, es que la naturaleza del lenguaje se relaciona con las funciones que cumple en la vida de la gente. Focalizar los usos del lenguaje no implica en modo alguno listar las miles de funciones que desempeña en las distintas culturas. Esos listados, afirma Halliday repetidamente, serían infinitos y siempre incompletos: "(...) decir que el lenguaje tiene muchas "funciones" equivale a decir ni más ni menos que **la gente participa en una diversidad de acciones sociales, que hace cosas distintas en común**" (Halliday 2001 [1978]: 244 – el destacado es mío). El lenguaje, en todas las culturas y en todas las lenguas, cumple con tres funciones básicas<sup>56</sup>: la de hablar *sobre* algo, la de establecer relaciones *con los otros*, y la brindar recursos para construir *textos coherentes*. Es fundamentalmente a través del lenguaje que podemos organizar nuestra experiencia del mundo, que podemos interactuar con otras personas y que podemos construir textos coherentes. Esas tres funciones se denominan, respectivamente, ideativa, interpersonal y textual, y constituyen las tres metafunciones del lenguaje. Otra manera de presentarlo es señalar que el sistema semántico de cualquier lengua natural se organiza en distintos componentes, definidos como "potenciales de significado", relacionados con esas tres funciones básicas a favor de cuyo cumplimiento evolucionó el lenguaje: el componente *ideativo*, el componente *interpersonal* y el componente *textual* (Halliday 1979: 59).

La función *ideativa* es aquella que refiere el uso del lenguaje para hablar sobre *algo*, es decir, tiene que ver con la expresión de contenidos, con la construcción de la experiencia del mundo. La dimensión del componente *ideativo* del sistema semántico es la del lenguaje como *re-presentación*. Se reconocen en ella dos subcategorías: una *experiencial* que abarca la representación de patrones (*patterns*) de experiencia en términos de procesos, con entidades que participan de ellos y circunstancias; otra *lógica*, vinculada a la expresión de relaciones lógicas abstractas (de tipo de "y", "a saber", "es decir") que se derivan sólo indirectamente de la experiencia. Desde el punto de vista ideativo, el texto que presentamos en 4.0 representa una experiencia material, en la que cosas y acciones son puestas en primer plano junto a

---

<sup>56</sup> Webster (2009: 7) aclara que "while the three metafunctions are arguably universal, the structures which realize them are not necessarily so".

actores y beneficiarios que, alternativamente, hacen y reciben las acciones concretas involucradas (servir un café, una factura y un alfajor).

La función *interpersonal* permite que mediante el uso del lenguaje construyamos y mantengamos relaciones sociales e interpersonales. La dimensión del componente *interpersonal* del sistema semántico es la del lenguaje como *interacción*. Esta dimensión del sistema semántico expresa la intromisión del hablante en el evento de habla: la expresión de su punto de vista, sus actitudes, evaluaciones y juicios, sus expectativas y demandas, y la naturaleza del intercambio tal como está siendo definida por el propósito o la motivación del hablante<sup>57</sup>. Las relaciones se codifican en términos de roles, más estables, denominados frecuentemente roles *sociales*, y roles definidos por la interacción en curso, *comunicativos* (del tipo el que ordena y el que recibe la orden, el que pregunta y el que tiene que responder, etc.). En relación con la dimensión interpersonal, los roles comunicativos se reparten claramente en el texto de 4.0: C y D solicitan cosas mientras que A recibe los pedidos (de información y de bienes y servicios) y es el/la encargado/a de satisfacerlos.

La función *textual* brinda los recursos para construir textos coherentes, internamente (es decir, coherentes consigo mismos) y externamente (es decir, coherentes con la situación). Las selecciones permanentes de todo discurso sobre los dos componentes referidos más arriba (*ideativo e interpersonal*) se proyectan en el proceso de realización en una única "salida" ("output"): el componente *textual* se encarga de que los significados de los otros dos tipos tengan relevancia en algún contexto específico. El sistema semántico permite, así, estructurar los significados como textos coherentes. En el texto presentado en la introducción vemos que cada intervención de los participantes se vincula con la intervención inmediatamente anterior. Desde el punto de vista del significado textual es interesante observar el alto grado de dependencia situacional para la interpretación de los elementos textuales. Esto sucede típicamente en interacciones como las del ejemplo: "pragmatic, non-fictional texts depend much more on the extra-textual context for exophoric and homophoric retrieval<sup>58</sup> (...)" (Egins 2004: 39). La situación permite llenar los vacíos e interpretar muchas de las referencias y los implícitos que se manejan en el texto. Concluye Halliday que,

---

<sup>57</sup> Muchas veces, para simplificar la exposición, utilizaremos el término "hablante" como referencia general que incluye, también, a quien escribe. Adoptamos, así, la misma licencia de Halliday y Matthiessen (2004: 106) cuando aclaran: "Let us use the term "speaker" as a cover term for both speaker and writer".

<sup>58</sup> Se denomina referencia *exofórica* aquella que se recupera del contexto situacional inmediato. *Homofórica* es la referencia recuperada del contexto cultural mediato (Egins 2004: 34).

If the ideational component is language as reflection (the speaker as observer of reality), and the interpersonal component is language as action (the speaker as intruder in reality), the textual component is language as relevance (the speaker as relating to the portion of reality that constitutes the speech situation, the context within which meanings are being exchanged). The textual component provides what in modern jargon we might refer to as the ecology of the text. (Halliday 1979: 60)

Las tres funciones se realizan simultáneamente *siempre* que usamos el lenguaje; en todo texto – en todo fragmento de lenguaje en uso – aparecen representadas estas tres hebras de significado.

#### 4.3- Gramática sistémico-...

“What I am here calling system and text are two complementary positions of the observer, two observational perspectives on the phenomenon – in this case on the phenomenon of language. Thus “text” is the instantiation of system or, alternatively, “system” is text potential.”

(Halliday 2008: 83)

Además de *funcional*, la gramática es *sistémica*. La LSF propone un acercamiento a la gramática a través de los *textos*: define a la primera como un sistema de opciones disponibles, una *paradigmática*, y a los textos como la actualización efectiva de una serie de opciones disponibles, es decir, una *sintagmática*, nociones con las que retoma la propuesta de Hjelmslev (1961). El texto de 4.0 con el que estamos trabajando es, en algún sentido, una estructura: se constituye a partir de la combinación de una serie de opciones realizadas, sobre la base de un conjunto de opciones posibles. Observemos el siguiente fragmento:

- 12 A bueno / dale / | cómo andás \
- 13 C qué tal \ e:: un café /
- 14 A sí /

El participante A, la camarera, elige la opción *cómo andás* (vos). Esa opción adquiere su significado sobre la base del paradigma que la contiene, el cual incluye también como

posibilidad *cómo anda (usted)*<sup>59</sup>: así, la opción por el tratamiento *vos* lleva consigo toda una serie de significados interpersonales asociados a la confianza y a la familiaridad a partir del contraste con la posibilidad del *usted*. Esta dinámica interviene cada vez que producimos textos sobre la base de las opciones provistas por la gramática de nuestra lengua.

Halliday toma de Firth (1950/1957) la distinción operativa entre los conceptos de *sistema* - definido como las relaciones paradigmáticas - y *estructura* - definida como las relaciones sintagmáticas: "el sistema lingüístico es un sistema de red en el que la estructura es la realización en términos sintagmáticos de los elementos paradigmáticos. El hablante opta dentro del conjunto de paradigmas disponibles y produce un texto" (Menéndez 2006: 17). Desde un punto de vista analítico, la relación gramática - texto resulta particularmente interesante, pues la LSF entiende que la única manera de acceder a la gramática es a través de los textos, concebidos al mismo tiempo como procesos y productos (Menéndez 2006: 18): es la observación de las opciones realizadas, cada vez que los hablantes producen textos en determinados contextos, lo que nos permitirá reconstruir los sistemas de opciones, es decir, la gramática. En resumen, sólo escuchando y observando los textos producidos e intercambiados por sujetos concretos, que participan de diversas acciones sociales en el marco de una cultura, podremos dar cuenta de las gramáticas de las lenguas particulares gracias a las cuales esos textos son producidos. En este sentido,

Both system and text have to be in focus of attention. Otherwise there is no way of comparing one text with another, or with what it might itself have been but was not. And, perhaps most important of all, only by starting from the system can we see the text in its aspect as a process. (Halliday 1994: xxii)

Menéndez (2006: 14) sostiene que la gramática entendida en estos términos es, en algún sentido, una *virtualidad* en tanto se constituye como una reconstrucción de los *sistemas* de opciones disponibles a partir del análisis de los *textos*. Así, la gramática es, más bien, una *teoría de la gramática*: es el conjunto de textos el que en definitiva "provee los materiales para que se lleve a cabo la reconstrucción gramatical" (Menéndez 2006: 14).

---

<sup>59</sup> Podríamos, incluso, considerar una tercera opción, *¿cómo andas tú?*, disponible en el sistema pronominal del español aunque muy marcada en la variedad que estamos considerando.

La complementariedad *sistema - texto* está definida por lo que Halliday (2008: 83) denomina vector de *instanciación*. Los textos son ni más ni menos que *instancias* del sistema. Y es el sistema, entendido como un potencial, como un paradigma de opciones posibles, el que explica y da valor al (a los) texto(s). En este sentido puede afirmarse que la teoría sistémica toma como base para la descripción de una lengua al *sistema* (la gramática de opciones disponibles) y no al *texto* (las estructuras sintagmáticas realizadas sobre la base de dichas opciones).

It is by networking the system that we show, not just **how** meaning is made, but how it is **possible for** meaning to be made. The system networks of the grammar are an attempt to state the possibilities of the grammar as a whole, its total potential for construing meaning in wording. (Halliday 2008: 120 – destacado en el original)

La red (*network*) constituye, como decíamos más arriba, una teoría del sistema. Los términos de una red sistémica están relacionados entre sí y es esa relación la que los define; en este sentido Halliday (2008: 123) señala que “describing and relating are one operation not two”. Cada instancia, cada término adquiere su significado a partir del contraste con lo que pudo haber sido y no fue. Así, sistema y texto son ni más ni menos que dos perspectivas desde las que observar el lenguaje, el uso del lenguaje (tal como expresa Halliday (2008: 83) en el epígrafe que propusimos para esta sección). Desde cada perspectiva, nos preguntamos:

1- “What are the possible choices people can make?” (Eggins 2004: 20), y al hacerlo describimos el *sistema*.

2- “What is the function of the choice they did make? (Eggins 2004: 20), y al hacerlo describimos el *texto* en un contexto situacional y cultural específico.

#### 4.4 – Las metafunciones y su organización sistémica

Las tres metafunciones del lenguaje – ideativa, interpersonal y textual – se realizan *simultáneamente* cada vez que usamos el lenguaje “at both macro (text) and micro (sentence) level” (Eggins 2004: 12). Halliday (1994, Halliday y Matthiessen 2004) describe la realización



simultánea de dichas dimensiones del significado en la cláusula<sup>60</sup> a partir de tres sistemas de opciones asociados a cada una de ellas: respectivamente, *transitividad*, *modo* y *tema*. Las funciones del lenguaje aparecen representadas en la estructura lingüística, en la cláusula, a partir de las opciones disponibles en dichos sistemas en los que “las múltiples redes se combinan en unas pocas “redes” relativamente independientes; y estas redes de opciones corresponden a ciertas funciones básicas del lenguaje” (Halliday 1975 [1970]: 147-148). En 4.4.1 describiremos, en rasgos generales, los sistemas de transitividad y tema mientras que en 4.4.2 nos detendremos en el sistema de modo encargado de realizar la función interpersonal (aquella que está en el centro de nuestros intereses).

#### 4.4.1 – Función ideativa y función textual: los sistemas de transitividad y tematización

La dimensión experiencial de la función ideativa, como dijimos, se realiza mediante el sistema denominado *transitividad*. El elemento central del sistema de transitividad es el *proceso*, representado típicamente por los verbos y los grupos verbales: el tipo de proceso exigirá determinados participantes (roles inherentes típicamente expresados por nombres o grupos nominales) que representan el papel que personas, objetos, fenómenos, etc. desempeñan en el proceso en cuestión de acuerdo con su significado. Así, en una cláusula del tipo *María juntó las hojas del patio* el proceso *juntar* refiere una acción material en la que aparecen involucrados dos participantes: un actor (*María*), que lleva a cabo la acción expresada en el proceso, y una meta (*las hojas*). En función de la estructura semántica de los procesos, esto es, de su significado, Halliday (1994) establece una clasificación a partir de tres tipos principales – *material*, *mental/sensorial*, *relacional* – y tres tipos derivados de la combinación de los rasgos semánticos de los anteriores – *conductual*, *verbal*, *existencial*. Importa señalar que no se trata de una taxonomía discreta, en la que los límites de cada categoría son claramente definidos, sino que la clasificación supone una escala de grados, desde los procesos más concretos (los materiales, que cubren la dimensión del *hacer*, de acciones tangibles) hasta los más abstractos (los relacionales, que cubren la dimensión del *ser*). La figura a continuación muestra los tipos de procesos y la característica de la gradualidad a partir de su representación en términos de la escala cromática.

---

<sup>60</sup> La cláusula es la unidad mínima en que aparecen simultáneamente realizadas esas tres hebras de significado, entre las cuales no existe preeminencia ni temporal ni lógica.

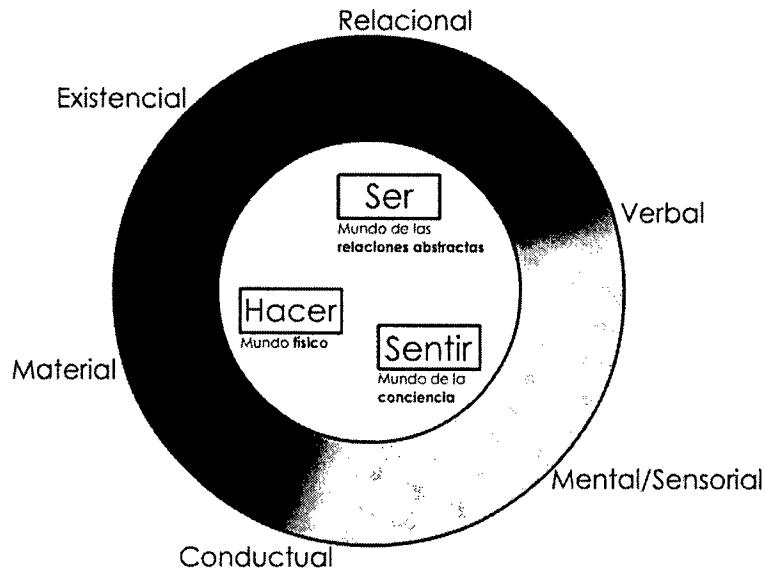


Fig. 4.2 – Sistema de Transitividad: tipos de procesos<sup>61</sup>

Como dijimos, a cada tipo de proceso se asocian participantes específicos, con características particulares. El siguiente cuadro muestra cuáles son los roles inherentes que corresponden a cada tipo de proceso.

<i>Tipo de proceso</i> <sup>62</sup>	<i>Roles inherentes</i>
MATERIAL	ACTOR, (META), (ALCANCE), (BENEFICIARIO)
MENTAL/SENSORIAL	PROCESADOR, FENÓMENO
RELACIONAL	TOKEN, VALOR; PORTADOR, ATRIBUTO
CONDUCTUAL	CONDUCTOR, (COMPORTAMIENTO)
VERBAL	DICENTE, (REPORTE), (RECEPTOR)
EXISTENCIAL	EXISTENTE

Fig. 4.3 – Sistema de Transitividad: roles inherentes asociados a cada tipo de proceso

<sup>61</sup> El cuadro fue diseñado por Juan Francisco Atencio, ayudante alumno de la cátedra *Lingüística I* (UNMdP), tomando como referencia la portada de la edición de Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar. 2nd edition*. London/Melbourne/Auckland: Edward Arnold.

<sup>62</sup> En todos los tipos de proceso pueden aparecer CIRCUNSTANCIAS, típicamente representadas por grupos preposicionales y adverbiales.

La manera técnica de representar la red sistémica que corresponde a la transitividad aparece en la figura que presentamos a continuación (Eggins 2004: 214), donde los corchetes designan sistemas independientes que co-ocurren en una cláusula y las opciones en el interior de cada corchete los “términos” (*terms*) del sistema, que se excluyen entre sí (en este sentido sí podría decirse que las opciones son discretas; donde un proceso es material, no puede ser de conducta, aunque los límites entre uno y otro tipo de proceso no sea definible de un modo taxativo para el análisis). Las flechas hacia abajo indican la instanciación y los paréntesis la no obligatoriedad del término en cuestión.

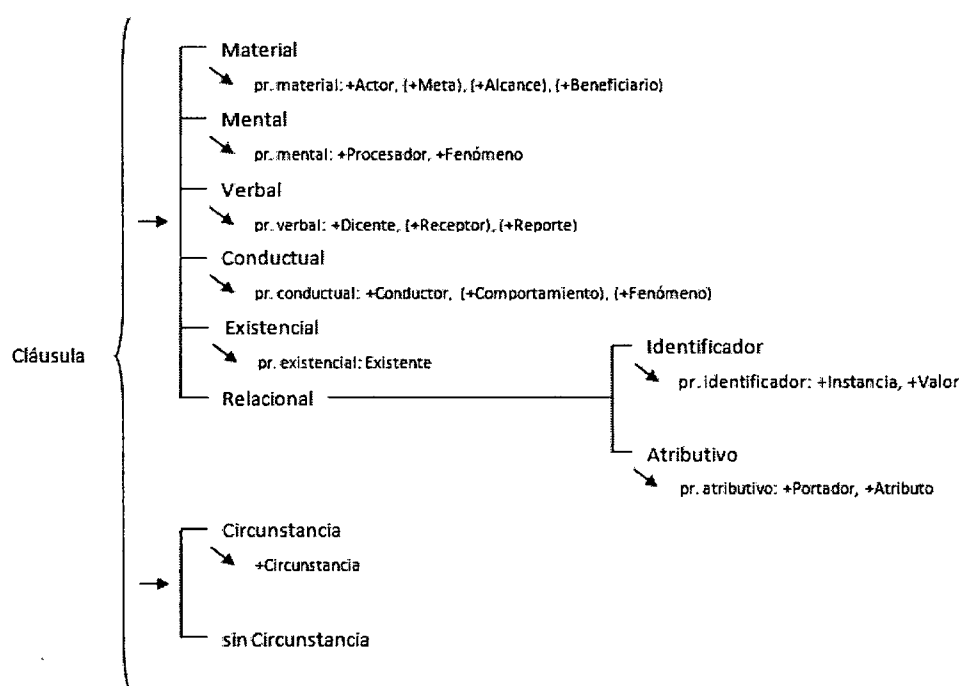


Fig. 4.4 – Sistema de Transitividad (Eggins 2004: 214)

Construimos la experiencia del mundo de una manera particular cada vez que *optamos* en el ámbito del sistema de transitividad.

Ahora bien, los significados ideativos (y también los interpersonales a los que nos referiremos en 4.4.2) se *organizan textualmente*; los recursos para dicha organización son provistos por la función textual. La cláusula como mensaje se organiza a partir de los sistemas de *tematización* y de *estructura de la información*. Son estos dos sistemas de opciones los que realizan la función textual a nivel de la cláusula. El sistema de tematización tiene que ver con el

orden de los constituyentes en la cláusula; define, básicamente, posiciones estructurales<sup>63</sup>, de modo que el *tema* es el elemento que ocupa la primera posición estructural de la cláusula<sup>64</sup>. Así, el tema ocupa la posición inicial constituyéndose en el punto de apoyo del mensaje mientras que el rema hace que la información avance constituyéndose en el cuerpo del mensaje. Existen diferentes tipos de *temas* asociados a cada dimensión de significado: el tema *tópico* (elementos experienciales en la posición temática), el tema *interpersonal* (elementos interpersonales en la posición de tema) y el tema *textual* (elementos textuales en la posición temática). El tema de una cláusula se extiende hasta incluir el tema tópico. Esto se justifica en el hecho de que la mayor posibilidad de opción – esto es, las opciones más significativas – se dan entre los temas tópicos. Entre los interpersonales y los textuales, la movilidad es mucho más limitada.

(...) we have great freedom of choice in the positioning of topical clause elements, and it is for this reason that we consider the choice of WHICH topical element to put first in a clause to be the most significant choice in terms of the clause's thematic potential."  
(Eggins 2004: 308)

Las opciones vinculadas al potencial temático de un texto permiten priorizar en él ciertos significados, presentar determinados significados como nuevos o familiares, contrastar informaciones, etc. (Eggins 2004: 320). La *estructura de la información*, por su parte, define las funciones *dado* y *nuevo*: *dado* es aquella información que el hablante trata como información recuperable para el oyente, es decir, es aquella parte del mensaje que el hablante espera que el oyente pueda recuperar por sí mismo. "En inglés" – señala Halliday (1975 [1970]) – "la estructura de la información se expresa mediante la entonación", el acento principal marca el final del elemento "nuevo".

---

<sup>63</sup> Grandes debates se han desarrollado en torno a la categoría de *tema*. No nos referiremos a ellos en estas páginas; aquí haremos una descripción elemental del sistema basada fundamentalmente en Halliday (1994), Halliday y Matthiessen (2004) y Eggins (2004). Para más referencias cfr. Cegarra (2012).

<sup>64</sup> No en todas las lenguas los significados textuales se expresan del mismo modo. Esta descripción sirve para el inglés y, en términos generales, también para el español. Eggins (2004: 298) señala que en otras lenguas el estatus textual de los constituyentes es expresado morfológicamente, por ejemplo, a partir del uso de determinadas partículas.

Resta referirnos a la función interpersonal, realizada en la estructura de la cláusula a partir de las opciones ofrecidas por el *sistema de modo* (*Mood system*).

#### 4.4.2 – Función interpersonal: el sistema de modo

Como lo indica su nombre, la función interpersonal es la metafunción que provee los medios para que las personas interactúen entre sí. El significado interpersonal captura la dimensión *pragmática* del lenguaje como *acción*. Es decir, da cuenta – entre otros elementos – de cómo se actúa sobre los demás y en función de los otros, dicho en los términos de Austin (1962), de cómo se hacen cosas con palabras. Halliday (1994: 68) sostiene que “an “act” of speaking is something that might more appropriately be called an “interact”: it is an exchange in which giving implies receiving and demanding implies giving in response”. Más que de “actos” de habla, entonces, deberíamos hablar de “interactos” en tanto todo acto de habla presupone un intercambio en el que *dar* implica *recibir* y *pedir* implica *dar* en respuesta (como muestra claramente el texto propuesto en 4.0). En todo intercambio el hablante<sup>65</sup> asume a partir de sus palabras un rol determinado al tiempo que asigna a su destinatario otro rol, poniéndolo en el lugar de re-accionar de alguna manera.

Cada vez que hablamos participamos de intercambios de *informaciones* o de *bienes y servicios*: cambia la naturaleza, verbal o no-verbal, de lo intercambiado (las *commodities*). Halliday (1994: 70-71) define al intercambio de informaciones como “proposiciones” y al de bienes y servicios como “propuestas”: “the semantic function of a clause in the exchange of information is a proposition; the semantic function of a clause in the exchange of goods and services is a proposal” (Halliday 1994: 71). En este último caso, el lenguaje no es más que un medio a través del cual conseguir u ofrecer un objeto o una acción no-verbal; en las proposiciones, el lenguaje es el medio y el fin del intercambio, en tanto la única respuesta esperada es verbal (Halliday y Matthiessen 2004: 107). El cruce de dar - solicitar (*give-demand*) información – bienes y servicios da como resultado cuatro funciones discursivas básicas (Halliday y Matthiessen 2004: 108): *declarar* (dar información), *preguntar* (solicitar información), *ofrecer* (dar bienes y servicios) y *pedir* (solicitar bienes y servicios). Dichas funciones discursivas se realizan en la estructura de la cláusula mediante las opciones del

---

<sup>65</sup> Reiteramos, “hablante” o “escritor”.

sistema de MOOD, traducido al español como sistema de *modo*<sup>66</sup> (Menéndez, Gil y Baltar 1999, Ghio y Fernández 2008). Halliday (1975 [1970]) propone un sistema de tres *mood types* básicos para el inglés que funcionan, en principio, también para el español: *declarative* (dar información), *interrogative* (pedir información), *imperative* (pedir cosas y acciones). Los ofrecimientos, esto es, dar bienes y servicios, pueden ser realizados por cualquiera de los *mood types* anteriores. Ahora bien, los *mood types* a partir de los cuales se realizan las funciones discursivas en la estructura de la cláusula suelen llevar en español el nombre “modalidad”. El término “modalidad” resulta problemático pues posee un doble alcance en nuestra lengua: por un lado, refiere a las modalidades gramaticales básicas definidas a partir de la flexión verbal y/o de la entonación<sup>67</sup> (así, hablamos de *modalidad declarativa*, *modalidad interrogativa*, *modalidad imperativa*, entre otras). Por otro, se refiere también a la moderación de las expresiones (así, hablamos de *modalidad epistémica*, *modalidad deóntica*, etc.). En el primer caso, nos estamos refiriendo a la modalidad de la enunciación, a lo que el hablante hace *al decir algo*; en el segundo caso hablamos de modalidad del enunciado, del grado de incertidumbre o de imposición que el hablante imprime *a lo que dice*. Esta distinción entre modalidad de la enunciación y del enunciado aparece desarrollada en Ridruejo (1999).

Así, el sistema de opciones de modalidad (de la enunciación) define para cada función discursiva:

DAR informaciones : declarar (modalidad declarativa)	DAR bienes y servicios: ofrecer <sup>68</sup>
SOLICITAR informaciones : preguntar (modalidad interrogativa)	SOLICITAR bienes y servicios: pedir/ordenar (modalidad imperativa)

Fig. 4.5 – Funciones discursivas básicas

<sup>66</sup> En español, el mismo término “modo” hace referencia a elementos muy diferentes entre sí: 1- da nombre al sistema que realiza la función interpersonal en la cláusula en el marco de la LSF, 2- designa los distintos modos verbales expresados en la flexión verbal (indicativo-subjuntivo-imperativo), 3- nombra a la dimensión del registro que da cuenta del rol que el lenguaje desempeña en una interacción.

<sup>67</sup> En español, las modalidades entendidas en este sentido son realizadas fundamentalmente mediante la entonación y los *modos verbales* junto a otros factores como el orden de palabras o la aparición de diferentes índices de actitud.

<sup>68</sup> Como decíamos, los ofrecimientos pueden ser realizados a partir de cualquiera de las tres modalidades, no hay una que constituya su realización congruente.

Ahora bien, cuáles son los elementos constituyentes del *sistema de modo*, aquellos que permiten definir las modalidades de las cláusulas expuestas más arriba. El *modo* está compuesto por un elemento *modal* (*Mood*) y un elemento *residual* (*Residue*), traducido al español como *resto* (Menéndez 2006, Ghío y Fernández 2008). El elemento modal posee una función semántica claramente definida: “it carries the burden of the clause as an interactive event” (Halliday y Matthiessen 2004: 120). El *modal* permite configurar, así, la modalidad de la cláusula, es decir, representa “the grammaticalization of the semantic system of SPEECH FUNCTION” (Halliday y Matthiessen 2004: 113). En inglés, está formado por el *elemento finito* (*Finite*), el *sujeto gramatical* que define el rol comunicativo adoptado por hablante y receptor, y el rasgo semántico que establece la *polaridad* de la cláusula. El *resto*, por su parte, se compone de un *predicador* (*Predicator*), uno o más complementos y distintos tipos de adjuntos (Halliday 1994: 73, Halliday y Matthiessen 2004: 118, Eggins 2004: 152).

El *sujeto* es un grupo nominal y es en quien recae la responsabilidad del funcionamiento de la cláusula como evento interactivo. En las propuestas, el sujeto especifica el participante que es responsable de llevar a cabo el ofrecimiento o el mandato. En las declaraciones y preguntas, el sujeto también especifica el elemento “responsable” porque en él descansa la validez<sup>69</sup> de la información. El *finito* es parte de un grupo verbal y forma parte de un reducido número de operadores verbales que, en inglés, expresan *tiempo* (*is, has*) o *modalidad* (del enunciado) (*can, must*). Como su nombre lo indica, el elemento finito tiene la función de hacer “finita” la proposición o propuesta, de ubicarla en el aquí y ahora del intercambio entre un hablante y un oyente particulares. Es decir, ancla las propuestas y proposiciones en el momento de habla en dos sentidos: en relación con el tiempo (pasado, presente y futuro) y en relación con el juicio del hablante (en términos de +/- posible para las proposiciones, y +/- obligación +/- inclinación para las propuestas), además de expresar la polaridad: “Finiteness combines the specification of polarity with the specification of either temporal or modal reference to the speech event” (Halliday y Matthiessen 2004: 117). En español la conformación del sistema de modo presenta características particulares lo cual impone una descripción específica que desarrollaremos en el capítulo 6. Por el momento sí definiremos brevemente el alcance de la “polaridad” (*polarity*) y la “modalidad” (*modality*) tal como las presenta Halliday (1994, Halliday y Matthiessen 2004).

---

<sup>69</sup> “It is important to express it in these terms rather than in terms of true or false. The relevant concept is that of exchangeability, setting something up so that it can be caught, returned, smashed, lobbed back, etc. Semantics has nothing to do with truth; it is concerned with consensus about validity; and consensus is negotiated in dialogue.” (Halliday y Matthiessen 2004: 117)

La “polaridad” define los polos positivo y negativo de las propuestas y proposiciones. Ahora bien, las posibilidades no se limitan a la opción por “sí” o por “no”; existen grados intermedios que definen la escala de “modalidad”<sup>70</sup> (Halliday 1994: 88, 89). La modalidad refiere a las diferentes maneras en que un hablante puede entrometerse en su mensaje expresando actitudes y juicios de diversa índole (Eggins 2004: 172) con el fin de atenuarlos o matizarlos (Eggins y Slade 1997: 98). En el marco de la LSF, existen dos tipos de modalidad del enunciado definidos en función de la naturaleza, verbal o no verbal, de lo intercambiado: en el primer caso, el de las proposiciones, se trata de *modalización* (*modalization*); en el segundo, el de las propuestas, hablamos de *modulación* (*modulation*):

- En una proposición, el significado de los polos positivo y negativo es afirmar o negar. Las posibilidades intermedias incluyen grados de *probabilidad* (*probability*) - posiblemente, probablemente, ciertamente, etc. - y de *frecuencia* (*usuality*) – algunas veces, usualmente, siempre, etc. (Halliday 1994: 89). La modalización, por lo tanto, constituye una manera de atenuar o suavizar la naturaleza categórica de la información intercambiada (Eggins y Slade 1997: 98). En las gramáticas tradicionales los casos de modalización se presentan como “modalidad epistémica”.

- En una propuesta, el significado de los polos positivo y negativo es permitir (“*to prescribe*”, i.e., recomendar) o prohibir (“*to proscribe*”, i.e., prohibir). Los puntos intermedios incluyen grados de *obligación* para los mandatos y de *inclinación* para los ofrecimientos. (Halliday 1994: 89). La modulación, por lo tanto, constituye una manera de atenuar o suavizar cuán directamente los participantes tratan de actuar entre sí (Eggins y Slade 1997: 98) y de expresar sus juicios y actitudes sobre acciones y eventos. En las gramáticas tradicionales los casos de modulación se presentan como “modalidad deóntica”.

#### 4.5 – La gramática sistémica y funcional

La gramática *sistémica* y *funcional* sostiene, entonces, que las tres metafunciones se realizan en el sistema lexicogramatical a partir de redes de opciones discretas (Halliday 2001 [1978]: 148), denominadas *system networks*<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Entendida, esta vez, como modalidad del enunciado.

<sup>71</sup> Cada sistema consiste de una serie finita de oposiciones, las opciones son discretas y el valor de cada elemento se define por las oposiciones en las que participa (Eggins 2004: 13). En la página 12 incluimos un ejemplo de red sistémica, en ese caso sobre el sistema de transitividad.



Systemic theory takes the system, not the structure, as the basis of the description of a language, and so is able to show how these types of structure function as alternative modes of the realization of systemic options. They are then mapped on to each other to form the syntagm, which is the "output" of the lexicogrammatical system. (Halliday 1979: 79)

La organización de cada parte del sistema lingüístico puede ser considerada desde tres perspectivas (Halliday 1979: 58):

- (1) En su propio nivel (o estrato): en relación con los otros elementos identificados en el mismo nivel.
- (2) Hacia arriba: su relación con elementos del/los próximo/s nivel/es más arriba.
- (3) Hacia abajo: su relación con elementos del/los próximo/s nivel/es más abajo.

La descripción de cualquier elemento del sistema implica la interpretación de estas tres series de relaciones de las que participa: "entre" (1), "hacia arriba" (2) y "hacia abajo" (3). Todo lo que se interprete en un nivel tendrá implicaciones no sólo para ese nivel sino también para lo que está más arriba y más abajo (Halliday 1979).

El sistema semántico se interpreta como un potencial de significado. Los tres componentes funcionales (ideativo, interpersonal y textual) aparecen como series de opciones semánticas bastante diferentes entre sí. Las redes sistémicas que forman parte de cada componente presentan altos grados de dependencia *interna* (las opciones del componente interpersonal, por tomar un ejemplo, se determinan mutuamente) y bajos grados de dependencia *externa* (las opciones realizadas sobre el componente interpersonal tienen un grado muy bajo de interdependencia con las opciones realizadas en el componente ideativo, por ejemplo).

Mirar *hacia arriba* del sistema semántico supone llegar al contexto social en el que se intercambian los significados. Los componentes ideativo, interpersonal y textual representan distintos componentes del potencial de significado activados por diferentes componentes del contexto social (las variables del registro a las que nos referiremos más adelante): los significados ideacionales reflejan el *campo* o acción social, los interpersonales el *tenor* de las relaciones sociales y los textuales el *modo* de operación del lenguaje en una situación

particular. Las relaciones sistemáticas entre los componentes de la situación y los componentes funcionales del sistema semántico constituyen la base sobre la cual los interlocutores hacen *predicciones* sobre los significados que típicamente serán intercambiados en la situación particular en la que están interviniendo.

La interpretación del sistema semántico *hacia abajo* supone considerar los tipos de mecanismos estructurales típicamente involucrados en la *realización* de estos componentes de significado ideativo, interpersonal y textual, como desarrollamos en la sección 4.4. Halliday (1979) sostiene que a cada uno de ellos corresponde un tipo de estructura diferente<sup>72</sup>:

*Significado experiencial – estructura constituyente*: la estructura que representa los significados experienciales es concebida en términos de una constelación de elementos discretos, cada uno de los cuales hace su contribución a la totalidad.

*Significado interpersonal – estructura prosódica*: los significados interpersonales se despliegan a lo largo de la cláusula como una “coloración” continua, en tanto “the meaning is distributed like a prosody throughout a continuous stretch of discourse” (Halliday 1979: 66). El efecto es acumulativo.

*Significado textual – estructura periódica*: las estructuras que realizan opciones del componente textual son “culminativas” en tanto expresan el estatus semántico particular de los elementos del discurso asignándolos a los límites de la cláusula (la prominencia temática al principio, y la prominencia tónica – el foco de la información nueva – típicamente al final). El efecto es dar periodicidad al discurso.

*Significado lógico – patrones de estructuras recursivas, paratácticas e hipotácticas*. Es diferente a los otros tres porque se realiza típicamente en *complejos (complexes)* de cláusulas y no en unidades.

Martin y Rose (2007: 22) presentan una reinterpretación de los tipos de estructura asociados a los tipos de significado que propone Halliday (1979) en el siguiente cuadro:

---

<sup>72</sup> No sobra aclarar que se trata de tendencias y que Halliday las identifica puntualmente para el inglés.





<i>Tipo de estructura</i>		<i>Tipo de significado</i>
orbital [mono-nuclear]		- experiencial
serial [pluri-nuclear]		- lógico
prosódica		interpersonal
periódica		textual

Fig. 4.6 – Tipos de estructura (Martin y Rose 2007: 22)

#### 4.6 - De la cláusula al discurso. Las unidades de análisis: discurso, texto, cláusula

##### 4.6.1 - Las unidades: texto y cláusula

Texto y cláusula son las unidades de análisis de la LSF: unidades de significado realizadas léxico-gramaticalmente. La cláusula se define como “the complex realization of options from these three functional-semantic components: ideational, interpersonal, textual” (Webster 2009: 6). Constituye la unidad mínima en la que se proyectan simultáneamente las tres metafunciones del lenguaje.

The pivotal unit of lexico-grammatical structure, the unit at the highest “rank”, is the **clause**, with the upper boundary of grammatical relations the **clause complex** or sentence: only elements occurring within the same sentence can be grammatically related. (Egins 2004: 25 – destacado en el original)

Los textos, definidos como unidades de lenguaje en uso, están realizados por cláusulas. Ahora bien, el texto no es una sumatoria de cláusulas sino una unidad *coherente*, caracterizada por la propiedad de tener *textura* (Halliday y Hasan 1976). En este sentido, Egins (2004: 27)

señala que "(...) text depends on the "meaningful" use of the codes of the two lower strata of language: the phonological and the lexico-grammatical codes". La coherencia se mide en dos sentidos:

- Internamente, i.e., a partir del grado de *cohesión*: la cohesión es el conjunto de recursos que permiten establecer relaciones de significado entre los elementos de las distintas cláusulas. Entre ellos incluimos relaciones de cohesión gramatical (como la referencia y la elipsis), relaciones de cohesión léxica (como las reiteraciones y las colocaciones) y conjunciones (Halliday y Hasan 1976, Eggins 2004: 31-53, Menéndez 2006).
- Externamente, i.e., a partir del grado de consistencia en *registro*, de adecuación a la situación (al que nos referiremos en el capítulo 5).

Webster (2009: 7), por su parte, define al texto como un evento intersubjetivo en el que un hablante y un oyente intercambian significados en un contexto de situación y afirma que "by means of my "text", I participate in an act of interpersonal exchange, communicating my sense of my own identity, my world view, my interpretation of experience" (Webster 2009: 7 – el destacado es nuestro).

#### 4.6.2 - De la Cláusula al Discurso

En las tres ediciones de la Introducción a la Gramática Funcional, Halliday describe exhaustivamente (a pesar de la predicación de cada volumen como "short introduction") los sistemas de opciones disponibles a nivel de la cláusula para las tres metafunciones. La proyección textual es abordada por Halliday y Hasan fundamentalmente a partir del análisis de la cohesión que forma parte del componente textual y que garantiza la unidad de significado entre las cláusulas que conforman un fragmento de lenguaje. En Australia, Martin (Martin 1992, Martin y Rose 2003, 2006) comenzó a trabajar en dirección a una descripción de la estructura semántica del *discurso*, en dirección al significado "más allá de la cláusula" (*meaning beyond de clause*) basándose en dichas ideas germinales de Halliday sobre la función textual en la gramática – con los sistemas tema/remata, dado/nuevo a nivel de la cláusula y el trabajo sobre las relaciones cohesivas que trascienden la estructura gramatical (Martin 2009: 154-155). Sobre dicha base, Martin (1992) introduce una reformulación de la idea de relaciones cohesivas en términos de la estructura semántica del discurso.

In his stratified account [Martin 1992], cohesion was reformulated as a set of discourse semantic systems at a more abstract level than lexicogrammar, with their own metafunctional organisation. Halliday's non-structural resources were thus reworked as semantic systems concerned with discourse structure. (Martin 2009: 156)

Los sistemas semánticos relacionados con la estructura del discurso incluyen:

- **Identificación:** provee los recursos que permiten en rastreo de los participantes en el discurso. Este sistema subsume la cohesión referencial tal como la plantean Halliday y Hasan (1976). *Significado textual.*
- **Negociación:** tiene que ver con los recursos disponibles para intercambiar informaciones y bienes y servicios en un diálogo. Este sistema incluye el trabajo sobre elipsis y sustitución "in a framework which considers the ways in which interlocutors initiate and respond in adjacency pairs" (Martin 2009: 156). Sobre la base de las investigaciones de Sinclair y Coulthard (1975) y Berry (1981), Martin (1992) propone una descripción de *intercambios (exchanges)* de hasta 5 *movimientos (moves)*, más *secuencias de rastreo adicional (additional tracking)* y de *confrontación (challenging side sequences)* (Ventola 1987). El trabajo sobre negociación está muy conectado con las aproximaciones del análisis conversacional, aunque con una orientación gramatical mucho más fuerte (tal como lo testimonia el trabajo de Eggins y Slade 1997). *Significado interpersonal.*
- **Conjunción:** esta dimensión se relaciona con los recursos para conectar los mensajes a través de la adición, la comparación, la temporalidad y la causalidad. Recupera, como es obvio, el trabajo sobre conjunción entendida en términos de nexos entre cláusulas (Halliday y Hasan 1976). *Significado lógico.*
- **Ideación:** comprende la semántica de las relaciones lexicales tal como se utilizan para construir la visión del mundo. El trabajo sobre este sistema subsume aproximaciones anteriores a la cohesión léxica. *Significado experiencial.*

Martin (2009: 157) señala que el resultado de sus reformulaciones es la propuesta de un estrato semántico de recursos orientados al *texto* dedicados al análisis de las relaciones cohesivas como estructuras del discurso. Estos recursos están estratificados con respecto a la

lexicogramática, y se relacionan con distintas dimensiones del significado, con las distintas metafunciones (tal como especificamos más arriba en cursiva). En Martin y Rose (2007 [2003]) el panorama de recursos semántico-discursivos se expande para incluir también la *valoración* (*appraisal*), que complementa la negociación, poniendo el foco en los recursos interpersonales disponibles para la expresión de evaluaciones y valoraciones del hablante. El sistema de *appraisal* (evaluación/valoración), al que nos referiremos en el capítulo 6, incluye los subsistemas de actitud, compromiso y gradación.<sup>73</sup> Martin (1985: 249) propone, así, un modelo tentativo de texto en contexto, es decir, del discurso en relación con la gramática y el léxico y con los sistemas semióticos que el lenguaje realiza. Los tres estratos de la gramática sistémico-funcional aparecen representados en la figura a continuación (con los sistemas centrales de cada estrato destacados en mayúscula):

ESTRUCTURA CONVERSACIONAL CONJUNCIÓN REFERENCIA COHESIÓN LÉXICA	TRANSITIVIDAD TEMA MODO LÉXICO	TONO <i>acentos y sílabas</i> <i>fonemas</i>
<i>discurso</i>	<i>léxico-gramática</i>	<i>fonología</i>

Fig. 4.7 – Estratos de la gramática (Martin 1985: 249)

Las unidades fundamentales de cada estrato – fonológico, léxico-gramatical y discursivo – son el fonema, la cláusula y el texto respectivamente. En el sistema semántico-discursivo vemos funcionar los cuatro sistemas de recursos descritos en Martin (1992) como negociación (“estructura conversacional” en el cuadro), conjunción, identificación (“referencia”) e ideación (“cohesión léxica”). Así, Martin (1992) aporta una perspectiva de análisis del discurso basado en una “lectura cuidadosa” de los datos que toma como punto de partida la buena información lingüística (Eggins y Martin 2003: 189).

#### 4.7 - Realizaciones congruentes – metafóricas

Antes de terminar con la descripción de la aproximación sistémico-funcional al lenguaje, que adoptamos como gramática de base para nuestro análisis, nos interesa referirnos a una última cuestión. Martin (1992) termina de precisar la estratificación del

<sup>73</sup> También incluyen la *periodicidad* (*periodicity*) vinculada al flujo de información, complementando así el alcance del significado textual.

lenguaje a partir de la postulación de una semántica discursiva realizada léxicogramaticalmente, tal como muestra la figura a continuación (Martin y Rose 2007: 27):

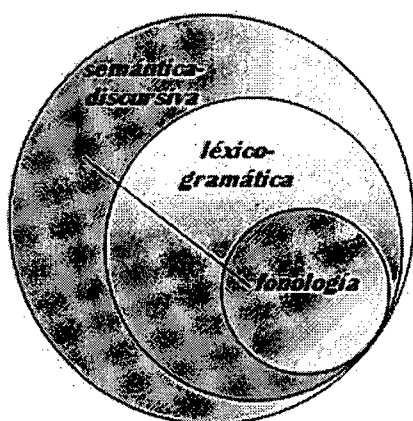


Fig. 4.8 – Estratos del lenguaje (Martin y Rose 2007: 27)

Martin (1997: 26) señala que “Halliday has described the realization relationship between lexicogrammar and discourse semantics as “natural””. Esto presupone la existencia de una correlación no-marcada entre significados y *wordings* - esto es, las realizaciones léxico gramaticales. En el marco de la LSF, *típico, no-marcado* y *congruente* son términos que se emplean para predicar aquellos fenómenos que, dicho de un modo poco técnico, no tienen nada de “especial”, de “particular”: representan la configuración más “simple”, menos “problemática”. Dichas nociones poseen una naturaleza gradual y definen un polo del *continuum*; del otro lado, en el extremo opuesto, se ubican lo *no-típico*, lo *marcado*, lo *metafórico* (entendido en términos de la denominada *metáfora gramatical*) respectivamente.

The term unmarked simply means “most typical/usual”, while marked means “atypical, unusual”. All things being equal, an unmarked choice will be made. When a marked choice is made, the speaker/writer is signalling that all things are *not* equal, that something in the context requires an atypical meaning to be made. (Egins 2004: 318)

La oposición *marcado-no marcado* tiene su origen en Troubetskoy, aplicada a la fonología y, sólo más tarde, trascendió a la morfología. D’Aprezián (1966: 69) señala, en su repaso por la historia de la lingüística estructural soviética, que “por miembro marcado de una oposición se entiende aquel que se caracteriza por la presencia de un rasgo cualquiera, y por miembro no-marcado el que se caracteriza por ausencia de ese rasgo”. La LSF utiliza

frecuentemente el par “marcado – no-marcado”, aunque no entendido como discreto sino gradual, en tanto lo concibe en términos *semánticos*. En una entrevista realizada por Geoff Thompson y Heloisa Collins en 1998, el propio Halliday reconoce que

(...) con las nociones de marcado y no marcado el problema es que tendemos a definir las en media docena de maneras diferentes, y necesitamos aclarar qué queremos decir cuando hablamos de marcado y no marcado en términos de sistemas. Pueden relacionarse con las probabilidades, e incluso podría suceder que terminemos definiéndolas en términos de probabilidades; pero no creo que debamos hacerlo todavía. Creo que deberíamos pensar esas nociones en términos semánticos. Por supuesto, tenemos el concepto de formalmente marcado, por medios morfológicos; eso es importante, pero es fácil de reconocer y no va necesariamente junto a la marcación semántica. *El concepto real que podemos usar es el de opción no marcada, en un sistema gramatical, que es una especie de opción por defecto. A mí siempre esto me parecía muy útil en la enseñanza de la lengua, porque podía decirle a los estudiantes: “esto es lo que ustedes hacen, a menos que tengan buenas razones para hacer otra cosa” (...)* uno dice, bien, ésta es la opción básica, pero *aquí están las condiciones que me llevarán a algo más.* (Thompson y Collins [2001] 1998: 18 – el destacado es nuestro)

En resumen, Halliday utiliza la idea de opción no-marcada para referirse a aquella opción a la que los hablantes recurrirán siempre que no tengan buenas razones para usar otra diferente (en cuyo caso estaremos ante una opción marcada). En palabras de Halliday (1975 [1970]: 166) “muchos sistemas lingüísticos se basan en este principio por el cual se selecciona siempre una opción (la “no marcada”) a menos que haya buenas razones para hacer otro tipo de elección”. Así, menciona repetidas veces a lo largo de las ediciones de sus gramáticas funcionales (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2004) el *principio de buenas razones* para explicar la aparición de opciones menos frecuentes, motivadas por razones derivadas del contexto. Las opciones no-marcadas se definen entonces como las más generales o habituales. Frente a ellas, las opciones marcadas recibirán interpretaciones especiales (Halliday 1994: 116). Las nociones “congruente” y “metáfora gramatical”, como los extremos definitorios de un *continuum*, constituyen nociones técnicas elaboradas en el marco de la teoría (Halliday 1994: 340-367, Halliday y Matthiessen 2004: 586-658). Las realizaciones “congruentes” son típicas, no-marcadas; las realizaciones “metafóricas”, por su parte, son no-típicas, marcadas.



Entendida de este modo, la metáfora constituye un tipo de transferencia verbal que implica una variación en la expresión de significados (Ghio y Fernández 2008: 166). La variación metafórica es lexicogramatical: "A meaning may be realized by a selection of words that is different from that which is in some sense typical or unmarked. From this end, metaphor is variation in the expression of meanings" (Halliday 1994: 341). Así, Halliday propone como punto de referencia de la noción de *metafórico* la noción de *congruente*, en tanto "if something is said to be metaphorical, it must be metaphorical by reference to something else" (Halliday 1994: 342). Por lo tanto, para cada configuración semántica habrá realizaciones en la léxicogramática (*wordings*) consideradas *congruentes*, "naturales" tal como señala Martin (1997: 26), junto a otras *metafóricas* que agregarán significados adicionales. Entre las metáforas gramaticales, Halliday distingue dos tipos: las ideacionales y las interpersonales. Nos detendremos en el capítulo 6, por razones obvias, en las segundas. Sin embargo, haremos una breve referencia aquí a las metáforas ideacionales pues nos resulta útil para dar cuenta del alcance del par *congruente – metafórico*.

Como dijimos repetidas veces a lo largo del capítulo, la LSF propone un recorrido que va de los significados a la expresión de dichos significados. Esto supone, como señala Halliday (1994: 343), la existencia de modos "típicos" de decir las cosas. El sistema de transitividad, como vimos, involucra la selección de un tipo proceso que especificará roles inherentes – participantes y circunstancias – los cuales se realizan respectivamente por grupos verbales, grupos nominales y grupos adverbiales/ frases preposicionales. Dicho de otro modo,

- los procesos son realizados típicamente por grupos verbales,
- los participantes son realizados típicamente por grupos nominales,
- las circunstancias son realizadas típicamente por grupos adverbiales o frases preposicionales.

Conocer cuáles son los "modos típicos de decir las cosas" es parte de conocer una lengua (Halliday 1994: 343). No resulta sencillo determinar el criterio que define el alcance de aquello que se considera "típico". En este sentido, Halliday propone hipótesis relacionadas con el modo en que uno aprende a decir algo por primera vez en su lengua materna, el modo en que es dicho más comúnmente y/o el modo en que es dicho en ausencia de circunstancias especiales. Más allá de las dificultades para encontrar una definición exacta del alcance de realización "típica" o "congruente", Halliday afirma que existen modos que los hablantes reconocen como "typical patterns of wording" y a dichos modos se refiere como formas

*congruentes*<sup>74</sup>. Ahora bien, "(...) as well as recognizing what is congruent, we also recognize that there are other possibilities, where the typical pattern has not been used and the speaker or writer has chosen to say things differently" (Halliday 1994: 343). Los ejemplos que siguen (tomados de Halliday (1994: 344)) muestran la realización congruente del significado en (1) y una variación metafórica en (2):

En un caso como (1) *In the evening the guests ate ice cream and then swam gently*, los procesos materiales están representados por los verbos *ate* y *swam*, los participantes por grupos nominales (actor - *the guests* y meta - *ice cream*) y las circunstancias por frases preposicionales (*in the evening*) y grupos adverbiales (*then; gently*). (2) *The guest's supper of ice cream was followed by a gentle swim* representa una variación metafórica en la que el proceso pasa a ser relacional e incluye la circunstancia de tiempo (*was followed by*) y los procesos materiales se funden en grupos nominales (*the guest's supper of ice cream/a gentle swim*) a partir del mecanismo denominado *nominalización* (Halliday 2000).

En la expresión del modo y la modalidad también vemos funcionar la metáfora gramatical, en este caso, interpersonal. Nos dedicaremos a ella en el capítulo 6. Por el momento, importa tener en claro que

(...) all things being equal we expect, interpersonally, that statements will be realized as declaratives, questions as interrogatives and commands as imperatives, or, ideationally, that participants will be realized as nouns, processes as verbs, properties as adjectives and logical relations as conjunctions. Things not being equal, the model allows for tensions to arise between semantics and grammar, opening up the possibility of indirect speech acts (one mood acting as another) or nominalizations (e.g. processes dressed up as nouns). Halliday refers to the realization and instantiation processes whereby meaning and wording are denaturalized along these lines as grammatical metaphor. (Martin 1997: 27)

#### 4.8 - El lenguaje como semiótica social

Llegados a este punto, en el que hemos revisado algunas de las cuestiones centrales de la LSF, estamos en condiciones de volver al inicio. Caracteriza esta perspectiva "an interest in

---

<sup>74</sup> Es importante aclarar que esto no implica que la expresión congruente es "mejor" o "más frecuente" o que funciona como la "norma" (existen, de hecho, muchas instancias en que la realización metafórica se convirtió en la norma (Halliday 1994: 342)).

*language as social semiotic* (Halliday 1978) – how people use language with each other in accomplishing everyday social life” (Eggins 2004: 3). La lingüística, para Halliday, forma parte de la semiótica, es un tipo de semiótica en tanto el lenguaje es uno de los modos – entre muchos otros – que realiza la cultura definida como “a set of semiotic systems, a set of systems of meaning, all of which interrelate” (Halliday 1989: 4). En estos términos, el alcance de la semiótica no se limita al estudio de los *signos* (tal como concibe la tradición) sino que se define en términos del estudio de los *significados* que, realizados en signos, conforman sistemas entendidos como redes de relaciones: “It is in that sense that I would use the term “semiotic” to define the perspective in which we want to look at language: language as one among a number of systems of meaning that, taken all together, constitute human culture” (Halliday 1989: 4). El lenguaje es uno de los modos privilegiados de significación y se define como una semiótica *social*: configura la estructura social, entendida como un aspecto del sistema social.

“(…) “social” used in the sense of the social system, *which I take to be synonymous with culture*. So when I say “social-semiotic”, in the first instance, I am simply referring to the *definition of a social system, or a culture, as a system of meanings*” (Halliday 1989: 4 – el subrayado es mío).

La LSF ofrece, entonces, una manera de abordar, de dar cuenta de, la cultura y la sociedad<sup>75</sup>: se conciben como sistemas particulares de significados, como potenciales de significado y, en este sentido, “(…) since each interaction is an instance of the speaker’s culture, we can also use the text to interpret aspects of the culture as it manifests” (Martin y Rose 2007 [2003]: 1). La descripción y la explicación de los textos, de los discursos, y su interpretación en relación con los contextos situacionales en que suceden contribuyen con la interpretación de la cultura de la que forman parte y que realizan pues, como señala Halliday (1978), el lenguaje *realiza* – junto a otros modos semióticos – la cultura.

Textos como el que presentamos al inicio de este capítulo son *productos* de la cultura pero también son *productores* en tanto contribuyen a mantenerla y/o a modificarla. En este

---

<sup>75</sup> Recordemos que una de las demandas de Eelen (2001) en relación con las teorías sobre cortesía era que todas utilizaban los términos “cultura” y “sociedad” sin determinar el alcance de ninguna de las dos nociones. En el marco de la LSF, sí tenemos una definición que especifica cómo se entienden esos dos conceptos abstractos y de difícil delimitación.

sentido, somos los sujetos por detrás de los textos quienes re-creamos permanentemente nuestra cultura a partir de las interacciones – orales o escritas, breves o extensas, simples o sofisticadas – que sostenemos en “el proceso de vivir”. Entre los textos, de hecho, Halliday (2001 [1978]: 184) privilegia el papel de la conversación por sobre otros géneros en la construcción y transmisión de la cultura, en tanto “se vincula típicamente al entorno de una manera perceptible y concreta” (a diferencia de otros géneros que necesitan niveles intermedios de interpretación simbólica): “es natural concebir el texto primero y antes que nada como conversación: como intercambio espontáneo de significados en la interacción ordinaria y cotidiana; es en ese contexto donde se construye la realidad; en los encuentros microsemióticos de la vida diaria”. (Halliday 2001 [1978]: 184)

#### 4.9 - Conclusiones

La LSF piensa, entonces, en términos de un hablante que opta (dentro de un conjunto de opciones que ofrece la lengua como sistema) y de condiciones situacionales y socioculturales que lo conducen a elegir una determinada opción. Entendemos aquí que la opción realizada en un discurso se constituye en *recurso* y definimos *estrategia* como la combinación de esos recursos (Menéndez 2000). En relación con el breve texto que inaugura este capítulo, vemos claramente – como dijimos – que las combinaciones de opciones realizadas se cargan de significado sobre la base de lo que podría haber sido, pero no fue. En la línea 15, vemos a C optar por:

15 C (xxxx) y un alfajor puede ser de::

Por supuesto, existen otras muchas formas posibles para codificar estos significados. “Y traeme un alfajor. ¿De qué gustos hay?” es una posibilidad que realiza de un modo congruente las dos funciones discursivas involucradas en la cláusula de la línea 15: solicitar un bien, esto es, pedir (*un café*) y solicitar información, esto es, preguntar (en este caso, *qué gustos de alfajor hay disponibles en el local*). Lo que resta preguntarnos es, entonces, por qué el hablante dice lo que dice y no otra cosa: en este caso, la formulación elegida permite condensar en una única intervención ambas funciones discursivas realizadas de un modo incongruente (en la medida en que se trata de un pedido y una pregunta realizados, juntos, a partir de la modalidad declarativa con entonación final sostenida, no típica para esas funciones como veremos en el capítulo 6). Así, las opciones realizadas permiten economizar la cantidad de “pedidos” (de bienes y de información) dirigidos a A, transformándolos en sólo uno. Desde

el punto de vista interpersonal, C estaría evitando la situación de multiplicar sus demandas, aún en un contexto en el que dichas demandas son esperables.

El uso del lenguaje siempre supone un comportamiento deliberado, dirigido a ciertos objetivos. En palabras de Eggins (2004: 4) "language use is purposeful behaviour". Es decir, usar el lenguaje – combinar las formas léxico-gramaticales de maneras particulares – es comportarse según un propósito definido, orientado a un fin. Esta característica de definir la gramática como sistemas de *opciones* tiene consecuencias importantes en relación con la construcción de la subjetividad propia y de los otros, en tanto pone en las manos de los sujetos la permanente construcción y reconstrucción de la experiencia y de las relaciones sociales que tienen lugar en el mundo. Tal como afirma Poynton (1990: 101),

A model based on choice, on option, however abstract those choices/option may be, is a model which allows for the individual subject not merely being determined by but also playing a role in determining their own subjectivity, the subjectivity of those others they interact with and, ultimately, the very shape of the semiotic systems deployed in these processes.

Así, la adopción de una teoría del lenguaje como la que propone la LSF resulta muy productiva para la observación de la mutua determinación de texto y contexto en relación con la configuración de las relaciones interpersonales en el discurso. En el próximo capítulo observaremos la conceptualización del contexto en el marco de la LSF y propondremos una manera de abordar la configuración de la dimensión interpersonal en el lenguaje.

## **Capítulo 5: El contexto. El registro. El tenor.**

El capítulo 5 avanza específicamente sobre la relación contexto – texto en la LSF. Presentamos e intervenimos en la discusión sobre la caracterización del contexto en términos de la categoría conceptual *registro* (Halliday 1978) – específicamente de la variable *tenor* en tanto aborda puntualmente las relaciones entre los participantes (Poynton 1990, Martin y White 2005). Exploramos la interdeterminación entre texto y contexto, específicamente en lo relativo a la construcción, el mantenimiento, y la negociación de relaciones interpersonales en la interacción mediante el intercambio de significados interpersonales realizados lexicogramaticalmente. Las variables solidaridad (también referida frecuentemente como *distancia*) y poder han sido empleadas en LSF (Poynton 1990, Martin y White 2005), y en otros marcos teóricos (cfr. Spencer-Oatey 1996), como coordenadas definitorias de las relaciones entre los participantes de una interacción. Proponemos una ampliación de la caracterización del *tenor* a partir de una serie de variables interpersonales que especifican el alcance de las dimensiones *solidaridad-poder-afecto*. Afirmamos que dichas variables interpersonales se configuran, se *realizan*, en el lenguaje a partir de la combinación de los recursos léxico-gramaticales.

### **5.0 – Introducción.**

Aclarar el rol fundamental del *contexto* en una perspectiva como la LSF que piensa al lenguaje a partir de su uso puede resultar obvio. Sin embargo la reflexión y la referencia al alcance de dicha categoría resultan, también, obligatorias. En términos generales, el contexto es definido, como “the extralinguistic environment in which language operates, as spoken or written discourse. In SFL, context is modelled as a stratum in the linguistic hierarchy, “above” (i.e. realized by) the stratum of semantics” (Halliday y Webster 2009: 240). Nos interesa destacar especialmente la última parte de la definición citada: el contexto, en el marco de la LSF, se interpreta como un estrato más, “por encima de”, i.e. realizado por, el estrato semántico.

### **5.1 - El contexto**

La noción “contexto de situación” fue formulada inicialmente por Malinowsky en 1923 y desarrollada más tarde por Firth a mediados del siglo XX (Halliday y Hasan 1976). Malinowski (1923, 1935) propuso dicha categoría con el fin de dar cuenta de todo aquello que rodeaba al texto, es decir, para aludir a su entorno. First (1957 [1950]: 182) puntualiza la naturaleza

abstracta y teórica de la categoría, al definirla como un constructo esquemático susceptible de ser empleado para la descripción de los eventos de habla:

“context of situation” is best used as a suitable schematic construct to apply to language events, and that it is a group of related categories at a different level from grammatical categories but rather of the same abstract nature. A context of situation for linguistic work brings into relation the following categories:

- 1- The participants: persons, personalities and relevant features of these.
  - (a) The verbal action of the participants.
  - (b) The non-verbal action of the participants.
- 2- The relevant objects and non-verbal and non-personal events.
- 3- The effect of the verbal action. (First 1957 [1950]: 182)

Algunos años más tarde, Halliday, McIntosh y Strevens (1964) se inspiran en dicha propuesta para delinear una categoría abstracta que hiciera posible derivar características particulares de los textos en función de rasgos de la situación: nos estamos refiriendo a la noción de *registro* (término usado originalmente por Reid (1956)). Desde el punto de vista teórico, el registro se define como “la configuración de recursos semánticos que el miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación” (Halliday 2001 [1978]: 145). Dicho en palabras sencillas, el registro permite dar cuenta de la variación de acuerdo con el uso.

Como miembros de una sociedad y de una cultura, los seres humanos participamos en innumerables situaciones de uso del lenguaje; intuitivamente sabemos que la gente no habla del mismo modo en distintas situaciones. Ahora bien, Halliday (2001 [1978]: 43) afirma que es posible reconocer un número no infinito y limitado de tipos generales de situación. En este sentido, tres son las variables situacionales que influyen notablemente en la elección de los significados y de las formas léxicogramaticales que los realizan:

- 1- qué es lo que está sucediendo, cuál es la acción social que se está desarrollando.
- 2- quiénes participan de ella.
- 3- qué rol tiene el lenguaje en dicha situación.

En otras palabras, *qué* ocurre, entre *quiénes* y *cómo* participa el lenguaje allí. En el marco de la LSF dichas variables se denominan respectivamente *campo*, *tenor* y *modo*, y juntas son las que determinan el registro. Matthiessen (1995: 15) afirma que “put very simply, field concerns natural reality, tenor social reality, and mode semiotic reality”. Martin (2009: 159) recupera estas relaciones en la siguiente tabla:

<i>Tipo de significado</i>	<i>Dimensión de la realidad afectada (reality construal)</i>	<i>Variable contextual</i>
INTERPERSONAL	Realidad social	Tenor
IDEACIONAL (LÓGICO, EXPERIENCIAL)	Realidad “natural”	Campo
TEXTUAL	Realidad semiótica	Modo

Fig. 5.1 – Tipos de significado en relación con el contexto (Martin 2009: 159)

La noción teórica “registro” busca, entonces, explicar la variación de acuerdo con el uso en función de ciertos patrones que caracterizan los textos adecuados a determinados tipos de situaciones: “Lo que hace la teoría del registro es tratar de mostrar los principios generales que rigen esa variación, para que podamos empezar a comprender *qué* factores de situación **determinan qué** características lingüísticas” (Halliday 2001 [1978]: 46 – el destacado en negrita es mío). En este sentido, Halliday sostiene que la noción de registro constituye una forma de *predicción* en tanto conocer las características de la situación, i.e. conocer las tres variables contextuales, habilita a adelantar qué tipo de opciones lingüísticas se realizarán, qué tipo de lenguaje se producirá de manera que resulte adecuado en dicha situación (Halliday 2001 [1978]: 47):

(...) a las diversas subcategorías del campo, del tenor y del modo se han asociado ciertos patrones semánticos típicos, es decir, bajo el supuesto de lo que Fishman llama congruencia (1971a: 244-245); de modo que si se especifican en términos apropiados las características de situación para un caso dado de utilización del lenguaje, pueden especificarse las características lingüísticas propias por derivación a partir de ellas. (Halliday 2001 [1978]: 47)

En el capítulo anterior (en 4.0) presentábamos un texto sin ninguna referencia adicional más que las palabras intercambiadas. Mostrábamos que una lectura relativamente cuidadosa nos permitía deducir el contexto del intercambio a partir de las características del



lenguaje empleado. La posibilidad de hacer esto exitosamente es una prueba a favor de que, en cierta medida, *el contexto está en el texto*. Los “patrones lingüísticos de un texto” (*linguistic patterns in a text*) son ni más ni menos que las configuraciones particulares del registro, en los términos en los que lo plantea Halliday (1978: 110): “Field, tenor and mode are not kinds of language use, nor are they simply components of the speech setting. They are a conceptual framework for representing the social context as the semiotic environment in which people exchange meanings”.

Ahora bien, como se desprende de la tabla de la página 3, cada tipo de significado se vincula con una variable del contexto, de manera que los significados experienciales se relacionan con el campo, los interpersonales con el tenor y los textuales con el modo.

The nature of the activity – *field* – is a determinant in the selection of options from experiential systems, including choices related to transitivity structure, or process, participant, circumstance. Role relationships – *tenor* – have a hand in determining the selection of interpersonal options, such as those from the systems of mood and modality. The symbolic organization of text – *mode* – is involved in the selection of options in *textual* systems, which relate to the overall texture of text, including choices involving cohesion, and thematic and information structures. (Webster 2009: 7)

Una concepción del registro definida en estos términos supone que las elecciones lingüísticas están determinadas por las variables situacionales – de manera que conocer estas últimas permite hacer predicciones respecto de las primeras. Ahora bien, esta manera de presentar las cosas no deja demasiado claro el hecho de que la situación no determina unilateralmente los textos que tienen lugar en ella (*top-down*) sino que entre texto y contexto se establece una relación bidireccional de *interdeterminación*. La interdeterminación texto – contexto es central: supone que las características del contexto condicionan la producción e interpretación de los textos que circulan en él pero también que son los textos los que van manteniendo o redefiniendo las características de los contextos en los que suceden (como se ve, particularmente, en la dimensión interpersonal del uso del lenguaje). Este postulado es coherente con la definición central de la LSF según la cual el lenguaje es una semiótica social al hacer justicia con su rol *constructor* y *transformador* de las realidades naturales, sociales y semióticas, no simplemente reflejo de ellas. Las palabras de Matthiessen que citamos a

continuación muestran de manera contundente la postura teórica que defendemos en relación con el vínculo lenguaje-contexto:

The relationship between context and language is of the realizational kind; that is, context is stratified above language and is thus realized by language. This means that context determines systems in language; but it is also construed by them. The relationship between context and language is one of dialogic exchange. From the perspective of the instantial text, this means that selections in the development of the text are influenced by context; but at the same time, these selections contribute not only to maintaining the context but also to construing it. (Matthiessen 1995: 33)

Por otra parte, es dado preguntarse hasta qué punto los significados y las realizaciones experienciales, interpersonales y textuales se asocian, fundamental y respectivamente, a las dimensiones del campo, el tenor y el modo. Eggins y Martin (2003: 190) señalan el énfasis que el enfoque del registro de Halliday (1978) otorga a los vínculos sistemáticos entre la organización del lenguaje y la organización del contexto:

Desde la perspectiva del contexto, la realización se refiere a la forma en que los distintos tipos de campo, tenor y modo condicionan el significado ideacional, interpersonal y textual. Por otra parte, desde la perspectiva del lenguaje, la realización se refiere a la manera en que las distintas selecciones ideacionales, interpersonales y textuales construyen diferentes tipos de campo, tenor y modo. (Eggins y Martin 2003: 190)

Quedan claramente definidos, entonces, dos supuestos en la relación contexto-texto: 1) el vínculo es de ida y vuelta, de mutua determinación; 2) cada dimensión del registro se vincula con una dimensión del significado (campo, tenor y modo - ideativo, interpersonal y textual respectivamente). En un trabajo anterior (Grisolía 2010) cuestionamos la correspondencia total de la mutua influencia entre los recursos ideacionales-interpersonales-textuales y las dimensiones campo-tenor-modo respectivamente. Trabajamos sobre un *corpus* de tres conversaciones casuales entre colegas lingüistas y observamos que un elemento que, en principio, adscribiríamos a la descripción del *campo* (los tópicos que se desarrollan en la conversación) ejercía una notable influencia en las opciones vinculadas al significado

interpersonal: como veremos en el capítulo 7 más en detalle, el cambio de tópico en las conversaciones (en el caso de una de las interacciones estudiadas, por ejemplo, los interlocutores pasan de hablar sobre el funcionamiento de *Facebook* a hablar sobre los contenidos de la materia en la que todos trabajan) provoca un cambio en la alineación de los participantes, que seguían construyéndose como iguales (no se posicionan en función de las jerarquías de la cátedra), pero aumentaban notablemente los recaudos a la hora de hablar – recaudos que observamos y medimos a partir del análisis de las realizaciones de diversas opciones, como la elección de formas incongruentes (metáforas gramaticales interpersonales) en la realización de las diferentes funciones discursivas y el aumento significativo de modalización y modulación, con lo que las proposiciones y propuestas intercambiadas se presentaban como más negociables. Esta observación que se desprende de los datos complejiza la relación entre dimensión de significado y dimensión de la situación: ¿es porque cambia el tópico – un elemento incluido en la dimensión del *campo* – que se modifican las opciones interpersonales?, ¿o el cambio de tópico provoca una reubicación de los participantes en términos de sus roles – con lo cual seguiríamos manteniéndonos en el *tenor*? Retomaremos la cuestión del rol social como parte del *campo* o del *tenor* en 5.4.3. Por el momento importa destacar una vez más la mutua dependencia que queda testimoniada en dicho *corpus*, cuestión referida por Poynton (1990: 93) como “chicken and egg matter”: por supuesto que los rasgos del contexto influyen en la interacción; pero son las opciones interpersonales actualizadas a partir de realizaciones léxico-gramaticales particulares las que suscitan, a su vez, modificaciones en el contexto.

Como adelantábamos en capítulos anteriores (cfr. capítulos 2 y 4), a principios de la década del '80 el denominado *Register Working Group* de la Universidad de Sydney, comandado por Martin, comenzó a trabajar en una propuesta que presentaba un modelo de relación entre lenguaje y situación diferente al hallidayiano, sobre el que estaba fundado. Propusieron, así, un modelo alternativo que establecía la noción de *género* como un estrato más de la descripción lingüística por encima del registro, el cual a su vez constituía un estrato por encima del sistema semántico. Como decíamos, Martin (1985) se refiere a estos dos niveles que están “por encima” como *semióticas connotativas*, en tanto no poseen un plano de la expresión en sí mismos sino que dependen del lenguaje (o una alternativa semiótica con su propio plano de expresión) para su realización. Históricamente, dice Martin (1985: 249), la lingüística – preocupada por explicar por qué el lenguaje es cómo es – no prestó demasiada atención a estos planos; sin embargo “since it is function of language to realize them, both of these parasites, register and genre, have profoundly affected the structure of language itself”

(Martin 1985: 249). Y, a la inversa, al estar expresados por lenguaje, las posibilidades y los límites impuestos por este último repercuten "hacia arriba". En función de esta distinción entre género y registro, fue necesario pensar las categorías contextuales vinculadas a este último en términos de redes sistémicas (*system networks*), tal como sucedía en los demás estratos.

Treating the system networks for the register categories as meaning potentials gives one a stronger handle on seeing the relation between language and "reality" as two-way: the linguistic choices actually made "construct" or are constitutive of reality because of their realisational "relation" to the terms of the register systems, as of course the linguistic choices themselves are realizations of those terms. (Poynton 1990: 60)

Las "semióticas connotativas" – género y registro<sup>76</sup> – son necesariamente parasitarias respecto de un sistema semiótico denotativo como el lenguaje en tanto no poseen en sí mismas un plano de la expresión. Así, en este nuevo modelo, el lenguaje deja ver su papel en la construcción de la situación (y no sólo en ser determinado por las condiciones de ella).

Linguistic choices don't simply "reflect", "mirror" or "express" the preexisting interpersonal "realities" of situations but are constitutive of them, despite the existence of institutionalized forms of linguistic practice legitimizing (but never totally determining) certain linguistic forms as culturally appropriate, especially with respect to such key aspects of social identity as gender, generation, class, race/ethnicity. (Poynton 1990: 62)

En este punto podemos entrar directamente en la reflexión sobre la construcción de las relaciones interpersonales en el lenguaje. Pero antes de pasar a la consideración específica del tenor es importante señalar nuevamente y enfatizar que es, en efecto, un principio fundamental de la LSF el hecho de que el lenguaje no sólo "refleja" las estructuras sociales sino que las "construye". Este hecho es destacado explícitamente por Halliday, cuyas palabras es

---

<sup>76</sup> En el planteo de Martin (1985), la situación, entendida como un potencial y no como una realidad, constituye un equivalente al registro; en este punto se distancia de la posición de Halliday (2001 [1978]) para quien "registro" no es igual a "situación".

importante citar, como un cambio superador en su propio pensamiento en una entrevista, que ya mencionamos, desarrollada por Thompson y Collins (2001 [1998]: 7). Dice Halliday,

Ahora bien, un ejemplo de algo que cambié es que en esa época yo tenía lo que podríamos llamar una postura marxista clásica, determinada en gran medida por los medios de producción y, en consecuencia, entendía al lenguaje como una suerte de fenómeno de segundo orden, donde se reflejaba en lugar de construirse. Pero hubo un cambio, en general, hacia lo que ha sido caracterizado como neo-marxismo (nunca me gustaron las clasificaciones de “neo”, pero ciertamente no es un “post-marxismo”). Ahora busco entender mejor el balance entre lo material y lo semiótico en la historia humana. Y, por tanto, en lugar de ver el lenguaje como esencialmente determinado por los medios de producción, querría verlo como un producto de la dialéctica entre los procesos materiales y semióticos, de forma tal que lo semiótico se torne constructivo-constitutivo, por así decirlo.

En este sentido, Halliday (2009) valora especialmente los avances de Martin y Hasan en la búsqueda de extender la noción de sistema hacia el estrato contextual (Webster 2009: 9). También Martin (2009: 163) destaca esta preocupación, enfatizando el papel que juegan los textos en la construcción de significados (y conocimientos) y, en consecuencia, en la construcción del contexto social (esto es, de la realidad) (cfr. Halliday y Matthiessen 1999).

## 5.2 - El tenor

La variable “tenor” responde, como dijimos, a la pregunta *quiénes*, es decir, quiénes son, qué características tienen, qué roles desempeñan los participantes que intervienen en la interacción. En el artículo que introduce la noción de registro tal como será considerada luego en la tradición sistémica, Halliday, McIntosh y Strevens (1964) caracterizan el registro en términos de *campo* del discurso, *modo* del discurso y *estilo* del discurso. Fue Gregory (1967) quien, algunos años más tarde, propone como alternativa el término “tenor”, ampliamente aceptado de ahí en más, con la intención de evitar las posibles ambigüedades de “estilo” derivadas de los múltiples usos del término en diversas tradiciones de estudios lingüísticos y literarios. “Tenor”, definido como “modo de proceder”, tiene las ventajas, según Gregory, de la neutralidad. Ahora bien, dos cuestiones nos interesa rescatar del artículo fundacional de

Halliday, McIntosh y Strevens (1964) en relación con la variable del registro a la que entonces denominaban *estilo*: en primer lugar, la postulación del grado de *permanencia* (de duración, de estabilidad) como uno de los aspectos definitorios de la relación entre dos o más individuos, caracterizando, así, desde relaciones *temporarias* (del tipo de las que suceden entre dos personas al coparticipar de una fiesta, por ejemplo) hasta relaciones más *frecuentes* (como las que se establecen entre padres e hijos), con los grados intermedios (del tipo alumno-profesor, o jefe-empleado). En segundo lugar, la asociación de la noción de *estilo del discurso* a un *continuum* definido por los polos “coloquial” en un extremo y “cortés” en otro (la posibilidad de utilizar el término “formal” para designar un extremo del *continuum* fue desechada por su uso frecuente como término técnico en la teoría), con zonas intermedias del tipo “casual”, “íntimo” o “respetuoso”. El “estilo” del discurso – que años más tarde se consolidaría como el “tenor” del discurso – aparece inicialmente caracterizado en términos de *coloquial, casual, íntimo, respetuoso, cortés, etc.*

La categoría contextual tenor define la estructura de papeles (Halliday 2001 [1978]: 187) de un intercambio, estructura que involucra relaciones de dos órdenes: aquellas no definidas por el lenguaje, llamadas por Halliday de “primer orden” (atributos y relaciones permanentes como, por ejemplo, madre-hijo, jefe-empleado, etc.) y aquellas definidas por el lenguaje, de “segundo orden”, generadas por la interacción verbal particular (por ejemplo, interrogador-informante). Matthiessen (1995: 34) toma la caracterización de Halliday (1978) y reafirma la existencia de dos órdenes en el contexto:

First-order context is oriented towards, and based on, the social system: more specifically, (...) first-order tenor is social roles and relations in the social system. We could say that first-order context exists independently of language – but that is of course a fiction, since the social system has evolved together with language. However, the first-order categories are not oriented towards categories that are specifically linguistic or semiotic. In contrast, second-order context can only be brought into existence through language (and, in principle, other semiotic systems). (...) second-order tenor is the social roles enacted by the semantic systems, i.e., speech roles. (Matthiessen 1995: 34)

En Grisolía (2006) propusimos una serie de cinco rasgos distintivos a partir de los cuales definir las coordenadas de las relaciones sociales, de primer-orden, con las que los participantes ingresan a una interacción. Esta serie básica de rasgos permite esbozar una

primera caracterización sobre el tipo de vínculo que une a quienes participan de un intercambio discursivo:

[+/- familiar]: marca la existencia de un vínculo de *parentesco* entre los participantes,

[+/-afectiva]: marca la existencia de un vínculo *afectivo* entre los participantes,

[+/-profesional] rasgo que define una relación basada fundamentalmente en el intercambio de *saberes* por parte de los participantes,

[+/-comercial] rasgo que define una relación basada fundamentalmente en el intercambio de *bienes y servicios* por parte de los participantes,

[+/-casual], la relación existe sólo por el momento en que se mantiene el *intercambio*.

Por supuesto, los seres humanos somos seres complejos que desempeñamos diversos papeles sociales y que, en función de ellos, establecemos innumerables tipos de vínculos con los demás en el marco de diversas sociedades y culturas. Desde la teoría, abarcar dicha complejidad se hace difícil. Martin y White (2005: 29) proponen cinco factores centrales que posicionan a los miembros de las sociedades post-coloniales: generación, género, etnia, capacidad y clase. En todos los casos, la pertenencia a cada uno de esos factores determina diferencias (y consecuentes afiliaciones) asociadas respectivamente con la maduración, el sexo y la sexualidad, la raza, la religión y la cultura, las habilidades y las diferencias en la distribución de los recursos materiales y semióticos, y condiciona, además, el acceso a “the various hierarchies we encounter beyond domestic life – in education, religion, recreation and the work-place” (Martin y White 2005: 29). Las relaciones “de primer-orden” (Halliday 1978) involucran este tipo de atributos, si no permanentes al menos relativamente estables, que definen nuestros lugares en la estructura social. Es en función de estas características que quedan establecidas relaciones “de primer-orden”: de parentesco, de amistad, de trabajo, de negocios, de servicios, etc. Sobra decir que el lenguaje posee un rol central en la definición de cada una de estas relaciones, aún cuando aparezcan otros factores involucrados que no se agotan en la dimensión semiótica. En nuestro trabajo nos interesa especialmente cómo se mantienen, se modifican, se aceptan o se desafían esas posiciones a partir de los intercambios discursivos de los que participamos.

### 5.3 – La variación en el tenor: poder y solidaridad en la LSF

*Poder y solidaridad* (también referidas como *estatus* y *contacto* en Poynton (1985) y Martin (1992, 2009)) han sido designadas como las dos variables claves del tenor (Martin y White 2005: 29). En este sentido, la variable contextual tenor da cuenta del modo en que las relaciones sociales son *ejecutadas, construidas (enacted)* a través de dichas dimensiones definidas a partir del grado de *igualdad* y de *distancia* respectivamente. En la figura que sigue vemos interactuar estos dos parámetros en la configuración de distintos tipos de relación social.

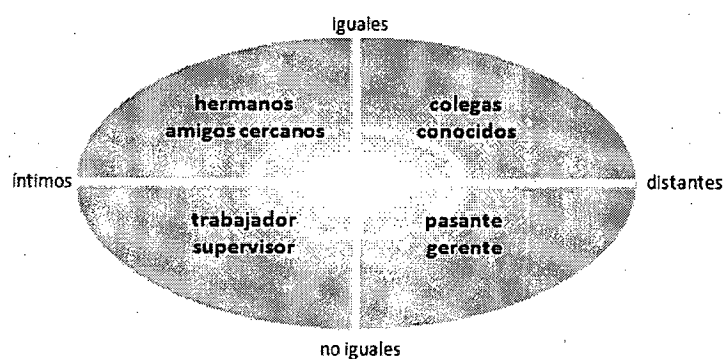


Fig. 5.2 – Tipos de relaciones sociales (Martin y Rose 2007: 12)

Poynton (1985, 1990) asume la tarea de desarrollar el alcance de estas dos dimensiones con la preocupación de reelaborar la concepción del tenor de modo que hiciera justicia a la bidireccionalidad entre lenguaje y contexto, tal como aparece teóricamente pregonada desde la sistémico-funcional aunque no siempre presente en la práctica. De hecho, Poynton (1990) incluye su propio pensamiento inicial en la práctica *top-down* entendida como el desarrollo de un análisis de arriba hacia abajo, volviendo al lenguaje preso del contexto en tanto las características del primero aparecen *determinadas* de algún modo por las características del segundo. Esta crítica es expresada por Hasan y Martin (1989: 8) cuya contundencia justifica su inclusión en estas páginas: "(...) as Halliday has always argued, text affects context even as choices determined by context are realized in text. Once again Halliday's model at present fails falls short of his goals. Realization as usually modeled makes language subservient to context – directed from above."

En función de esta preocupación por evitar las aproximaciones unidireccionales, que implican que características particulares del tenor determinarán las características de las



realizaciones léxico-gramaticales del significado interpersonal, Poynton (1990) propone un modelo fundado en *estrategias de lo interpersonal (strategies of the interpersonal sic)*, antes que simplemente *del tenor*, enfatizando que se trata de fenómenos no sólo situacionales o contextuales sino también lingüísticos. De acuerdo con su planteo, tres son las variables que permiten describir el tenor: *poder*, *solidaridad* y *afecto*. Las dos primeras son relacionales; dan cuenta de las relaciones desde las perspectivas vertical y horizontal respectivamente. La dimensión del afecto, por su parte, constituye la parte “personal” de lo interpersonal. Cada una de esas dimensiones son presentadas como *continua* definidos a partir de dos polos: [igual] – [no igual] para el *poder*, [íntimo] – [distante] para la *solidaridad* y [no-marcado] – [marcado [positivo-negativo]] para el *afecto*. La elección de afecto [no-marcado] – [marcado] no posiciona implícitamente al destinatario a la manera de las elecciones de poder o solidaridad (posiciones que serán confirmadas o resistidas luego por el destinatario en sí mismo, a partir de las opciones que actualice). El tenor se construye, entonces, como una red sistémica: “The end-points, or poles, of each dimension are modelled as a choice between features, using convencional systemic notation, e.g. [equal] and [unequal] for the dimension of power” (Poynton 1990: 86).

Tres modos de realización de los *recursos interpersonales* son identificados entonces (en principio, para el inglés): Reciprocidad, Proliferación y Amplificación. Se trata de tres *estrategias interpersonales* que se corresponden con las dimensiones del tenor mencionadas en el párrafo anterior:

1- Poder – *Reciprocidad*: la reciprocidad (o falta de reciprocidad) en las opciones disponibles entre los participantes establece relaciones de poder. Poynton (1990:76) observa el funcionamiento de la reciprocidad en la organización de la conversación, en la expresión abierta de las actitudes o evaluaciones y en la elección de formas de tratamiento. Así, las relaciones de *igualdad – desigualdad* son constituidas en términos de la reciprocidad o no de las opciones disponibles para los que participan de dicha relación.

2- Solidaridad – *Proliferación*: Poynton señala que existen dos patrones en relación con la proliferación. En el caso de algunas formas lingüísticas, las opciones disponibles aumentan con la intimidad y disminuyen con la no-intimidad: por ejemplo, la elección de tópicos – campo –, de funciones de habla, de los *Mood types* (que realizan la función discursiva), de fórmulas de tratamiento y sistemas actitudinales, entre otras. Sin embargo, con otras formas sucede a la inversa, de manera que la serie de opciones disminuye con la intimidad y aumenta con la no-intimidad: es el caso de, por ejemplo, la redundancia. Las elipsis, las referencias exofóricas, por

ejemplo, aparecen con mayor frecuencia en el caso de los íntimos en la medida en que poseen los conocimientos y experiencias compartidas necesarios para reponer los significados no explícitos. Así, las relaciones de *intimidad - distancia* son constituidas en términos de la extensión, de la gama de opciones disponibles para quienes participan de dicha relación. La predictibilidad constituye otra manera de considerar este fenómeno en tanto cuanto más extensa sea la cantidad de opciones disponibles para el hablante menos predecible será su conversación (de manera que cuanto menos intimidad, más predecible resulta la conversación como consecuencia de la menor proliferación de opciones).

3- *Afecto – Amplificación*: El afecto se define como la carga emocional que el individuo imprime a su discurso: “affect is widely understood as an expression of the “true” inner self, or personhood” (Poynton 1990: 93). En este caso, la opción es desplegar o no el afecto; la ausencia o la realización abierta de estos sistemas es en sí misma significativa. El sistema incluye, entonces, la opción por *marcado - no-marcado* (el afecto no siempre se realiza en la medida en que no es relacional, pero la no-realización porta significado). La amplificación se define como la exageración de los patrones regulares de comportamiento (ya sea aumentándolos o disminuyéndolos): por ejemplo, acelerar o retardar el ritmo del habla, aumentar o disminuir el tono, hablar más alto o más bajo de lo usual, aplanar acentos y patrones rítmicos normales, prolongar sonidos -especialmente vocales-, repetir sonidos-aliteraciones y asonancias, etc. Como vemos, esta dimensión está muy relacionada con el estrato fonológico; sin embargo, también tiene realizaciones a nivel léxico-gramatical, de manera que ““saying it louder” at the phonological stratum becomes “saying it stronger” or “saying it again” at the lexicogrammatical” (Poynton 1990: 81). Las palabras que marcan grados de una escala (denominadas *degree words* (Martin 1992)) son el fenómeno de amplificación más típico en la léxicogramática. Para dar cuenta de la dimensión del afecto, Poynton usa el término “actitud” con un doble alcance: por un lado, refiere cualquier manifestación lingüística de la “emoción” (esto es, estados internos afectivos de los hablantes); por otro refiere la “evaluación” de los hablantes (esto es, cuestiones de sentencia, juicio, criterio – en términos de “bien/mal”, “correcto/incorrecto”, etc.).

Así, Poynton (1990) identifica tres elementos como las variables claves del tenor: el *poder*, la *distancia* y el *afecto*. Pero estas dimensiones no deben ser entendidas como categorías que simplemente describen la *realidad* de las relaciones sociales en circunstancias particulares sino que constituyen *dimensiones semióticas* mediante las cuales esas relaciones son diseñadas mediante el establecimiento de configuraciones particulares de opciones realizadas sobre la base de las opciones disponibles en los sistemas semióticos, el lenguaje

entre ellos (Poynton 1990: 85)<sup>77</sup>. Como vimos, el principio que realiza la dimensión de poder es el de *reciprocidad de opciones* que establece que sujetos sociales de igual estatus construyen esa igualdad precisamente teniendo acceso a y tomando el mismo tipo de opciones, mientras que los sujetos en relación de desigualdad tomarán opciones de diferente tipo. El tipo de opciones disponibles para los participantes en posiciones dominantes o en posiciones deferentes variará notablemente (el punto es, justamente, la disponibilidad de opciones en uno y otro caso). Martin y White (2005: 30) destacan, en relación con los sistemas de valoración, que este principio afecta, por ejemplo, quién puede expresar sentimientos y quién no, qué tipo de sentimientos son expresados, con qué intensidad y cuán directamente, etc. En relación con la distancia, Poynton sostiene que son dos los principios que la realizan: *proliferación* y *contracción* de las opciones. Es decir, cuanto mayor sea el grado de cercanía / intimidad entre los sujetos:

- mayor será también la amplitud de significados que estén habilitados a intercambiar y
- menor será el esfuerzo necesario para intercambiar dichos significados (en el sentido de que cuanto más conozco a alguien menos explícito necesito ser, y puedo dar por supuesto mucho más que con una persona con la que me une un grado alto de distancia).

Por último, el principio que realiza la dimensión del afecto es el de *amplificación*. Así, la carga afectiva que los sujetos individuales imprimen a su discurso, ya sea expresando emociones personales o evaluaciones ideológicas, puede ser *regulada* mediante la opción de desplegarla o no, y en qué grado.

Las estrategias interpersonales que realizan las tres dimensiones del tenor elaboran la relación entre lenguaje y contexto en términos de la mutua dependencia y la mutua determinación. Así, Poynton comienza a devolver al lenguaje su potencia creadora, postulado central en la aproximación sistémica:

What were then referred to as modes of “operationalising” the tenor subcategories will now more appropriately be referred to as realisational modes or strategies of the

---

<sup>77</sup> “These three dimensions or modalities are generalizable across situations and are capable of being mapped as a semiotic resource. Such model is, in principle, generalizable across all human societies. (...) much cross-cultural miscommunication would seem to be interpretable as mismatches between expected and actual locations of speakers from different cultures” (Poynton 1990: 66).

interpersonal, rather than simply of tenor, i.e. as both linguistic as well as contextual or situational phenomena. As two intimately related semiotic resources, the developmental relationship of key *socio-relational categories to the interpersonal resources of the linguistic stratum* is very much a *chicken and egg matter*: deciding “which comes first” is an impossible task. There are many good reasons, particularly by building on the work of others, for using “top-down” approach, i.e. motivating the tenor network extrinsically, from outside language; but the *real strength of the systemic approach lies in its capacity to model the relationship between language and situation intrinsically, from within language*. (Poynton 1990: 71 – el destacado es mío)

Vemos ahora un ajuste en la perspectiva que permite hacer justicia a esa relación de ida y vuelta entre texto y contexto. La pregunta que vincula lenguaje y situación no es formulada en términos de “¿cuáles son los factores situacionales, para cada componente del significado, mediante los cuales se activa ese significado?” (Halliday 2001 [1978]: 187) sino ¿qué formas lingüísticas son usadas con qué significados en qué situaciones? (Poynton 1990: 46). En este sentido, Poynton (1990: 86) señala claramente que las personas no hablamos de una cierta manera porque *ya tenemos* una relación de igualdad o no-igualdad, de intimidad o de distancia, sino que *es porque hablamos de cierta forma* que nos construimos a nosotros mismos y a nuestros interlocutores como iguales o no, como íntimos o distantes, etc. Las coordenadas de la relación social están potencialmente siempre abiertas a la re-negociación en todo intercambio. Por supuesto “habit is hard to shake” (Poynton 1990: 76). Sin embargo eso no significa que los posicionamientos de los sujetos no estén, en diferentes grados pero siempre en algún grado, abiertos a la negociación a través de las elecciones semánticas, léxico-gramaticales y fonológico-grafémicas que realizamos. Nuestra propuesta parte fuertemente de esta concepción: todas las categorías que usemos para dar cuenta de la construcción, el mantenimiento o la modificación de las relaciones sociales deben ser concebidas como construcciones semióticas de modo que

Through particular configurations of linguistic choices, interactants may lay claim to greater intimacy or distance than the actual circumstances of their relationship would predict (...) the consequent relationship will be constituted by the ongoing dynamics of what is claimed and how that claim is responded to. (Poynton 1990: 90)

Queremos observar cómo las relaciones interpersonales son construidas, mantenidas, negociadas y afectadas (positiva o negativamente – ámbito que ha sido abordado por las teorías de la cortesía, cfr. capítulos 1 y 2) mediante el uso del lenguaje. El modelo de la LSF, con la reelaboración del tenor desarrollada por Poynton (1985, 1990), constituye un punto de partida inmejorable para explorar el vínculo entre relación social/interpersonal y lenguaje. Eggins y Slade (1997: 53) recuperan este interés de la sistémica, y el modo de ponerlo en funcionamiento a través del análisis discursivo, al señalar que

The systemic model goes beyond simple suggesting a list of tenor dimensions implicated in social identity. It also seeks to offer an account of the ways in which language is used both to reflect and construct these dimensions. As we will demonstrate, there are four main types of linguistic patterns which represent and enact the social identities of participants in casual conversation. This patterns, which operate at different levels or within different linguistic units, are: (i) grammatical, (ii) discourse, (iii) semantic, (iv) generic patterns. (Eggins y Slade 1997: 53)

Nos referiremos a la realización, las consecuencias y el análisis de cada uno de esos niveles en el próximo capítulo. Pero antes de volver la atención sobre dichas realizaciones nos interesa poner en contexto la discusión sobre las variables distancia, (afecto) y poder. La propuesta de Poynton permite describir la relación entre dos o más participantes en términos del grado de igualdad, de intimidad y de afecto. Reconocemos aquí dicho planteo, como dijimos, como un inmejorable punto de partida. El alcance de las categorías distancia (o solidaridad) y poder, es definido por Poynton (1990) en términos de la proliferación y la reciprocidad de los recursos respectivamente, estrategias que construyen un cierto grado de intimidad y de igualdad entre los participantes. Ahora bien, existen otras dimensiones involucradas en la construcción y negociación de relaciones interpersonales cuya consideración resulta muy productiva en la búsqueda de dar cuenta de la dimensión interpersonal en los discursos más allá de la distancia, el poder y el afecto. Nuestra propuesta apunta a desarrollar dichas dimensiones a las que nos referiremos más abajo (en 5.6).

#### *5.4 – Poder y distancia: definición, naturaleza y alcances.*

De acuerdo con lo señalado en 5.3, es posible describir las relaciones sociales e interpersonales, y el impacto del lenguaje en su construcción y reconstrucción, a partir del grado de igualdad – o *poder* – y el grado de cercanía-distancia – o *solidaridad*. Observamos, además, de qué modo la LSF define y trabaja con estas dos variables integrándolas al aspecto del registro que recupera la dimensión interpersonal: el tenor.

Ahora bien, la descripción de las relaciones interpersonales en esos términos tiene un límite evidente. Puestos a describir el vínculo entre dos o más participantes de una interacción, deberíamos poder decir más que si son *íntimos* o *distantes*, *iguales* o no. Si bien no es posible abarcar desde la investigación toda la complejidad implicada en la construcción discursiva de las relaciones interpersonales, sí es posible afinar la descripción con el fin de incluir otras dimensiones interpersonales que permitan observar con mayor delicadeza el rol del lenguaje en los distintos modos en que los seres humanos nos relacionamos. En 5.6 comenzaremos a delinear nuestra propuesta en esta dirección.

Más allá de la conceptualización que reciben en el marco de la LSF, la observación del grado y la forma en que el *poder* y la *distancia* afectan el uso del lenguaje tiene una larga historia en la tradición de estudios dedicados a observar la configuración de las relaciones sociales en el lenguaje. Tal como señala Spencer-Oatey (1996: 1), “the notions of *power* and *distance* are used very widely in linguistics, and much research within sociolinguistics, pragmatics and discourse analysis has examined their effects on the production and interpretation of language”. Fueron Brown y Gilman, en su clásico artículo de 1960, quienes introdujeron esta doble dimensión, denominada originalmente *solidaridad* y *poder*, para definir las relaciones sociales y la vincularon, además, con un aspecto del uso del lenguaje: las formas de tratamiento en los sistemas que contemplan dos opciones para la segunda persona como el francés (*tu-vous*), el alemán (*du-Sie*), el italiano (*tu-lei*), el español (*tú/vos-usted*), entre otros. En dicho artículo, afirman que las elecciones del pronombre “íntimo”, *tú*, frente al “cortés/distante”, *usted*, y viceversa, están condicionadas por el *poder* y la *solidaridad* que une a los participantes. Tres son las alternativas posibles (donde T= *tu/V= vous*) en estos sistemas - T/V, T/T, V/V - que establecen, como vemos, dos posibilidades de uso recíproco, simétrico (T/T, V/V) y una de uso no-recíproco, asimétrico (T/V) de los pronombres. En su estudio diacrónico concluyen que las sociedades europeas se han desplazado desde una semántica “del poder” hacia una semántica “de la solidaridad”. Es decir, se produjo un desplazamiento desde una concepción de las relaciones sociales fundamentalmente en términos jerárquicos (orientadas hacia la cuestión de la superioridad, igualdad y subordinación), realizadas mediante patrones asimétricos de uso de las formas de tratamiento, hacia una concepción en

términos de relaciones horizontales (cuán cercano o distante uno es en relación con el interlocutor), realizadas por patrones simétricos de uso de las formas pronominales. Dicho estudio muestra el poder del lenguaje – en este caso a través del funcionamiento de las fórmulas de tratamiento – en la modificación y el establecimiento de las relaciones sociales medidas en términos de distancia y poder. Poynton (1990), como vimos, retoma este planteo para definir la variable poder en términos de la reciprocidad de opciones. Roger Brown (1965: 57) propone los términos alternativos *horizontal* y *vertical* como metáfora para referir las dos dimensiones que estamos considerando. Sostiene que “if status is the vertical of social relationships, solidarity is the horizontal”. La propuesta de considerar las dimensiones horizontal y vertical como ejes de las coordenadas que definen una relación social tiene la ventaja de evitar las restricciones impuestas por los términos *distancia* y *poder* respectivamente.

De ahí en más, el empleo de dichas variables en la investigación (Brown y Gilman 1972 [1960], Brown y Levinson 1987 [1978], Slugoski y Turnbull 1988, Scollon y Scollon 2001 [1995] entre otros) muestra que la definición de *distancia* (eje *horizontal* o *solidaridad*) y *poder* (eje *vertical*) constituye en sí misma un problema: qué elementos forman parte de cada una de ellas es una discusión con tradición que mantiene su vigencia. Nociones como *solidaridad*, *familiaridad*, *cercanía*, *intimidad*, *espontaneidad*, *semejanza*, *simpatía* o *afecto* aparecen frecuentemente asociadas a, y muchas veces en lugar de, la variable *distancia* mientras que *estatus*, *autoridad*, *superioridad*, *subordinación*, por su parte, aparecen como alternativas a la variable *poder*. Sí hay acuerdo en cuanto a la naturaleza gradual de los parámetros, más allá del polo del *continuum* privilegiado para nombrarlos (el cual implica un determinado posicionamiento ideológico). Observemos cómo se han definido estos dos parámetros en una serie de trabajos relevantes.

#### 5.4.1 – El parámetro “*distancia social*”

Brown y Gilman (1972 [1960]) proponen que la variable definitoria para determinar el grado de *solidaridad*, esto es, el eje horizontal de las relaciones sociales, radica en la *similitud - diferencia social*:

The similarities that matter seem to be those that make for like-mindedness or similar behaviour or dispositions. These will ordinarily be such things as political membership,

family, religion, profession, sex, and birthplace (...) The T of solidarity can be produced by frequency of contact as well as by objective similarities. However, frequent contact does not necessarily lead to the mutual T. It depends on whether contact results in the discovery or creation of the like-mindedness that seems to be the core of the solidarity semantic. (Brown y Gilman 1972 [1960]: 258 – el subrayado es mío)

Dicho de otro modo, los grados altos de solidaridad se definen a partir de “any sort of camaraderie resulting from a common task or common fate” (Brown y Gilman 1972 [1960]: 261), camaradería que puede ser más o menos estable (más o menos dependiente de una situación particular). La semántica de la solidaridad, afirman Brown y Gilman, se define por el *descubrimiento* o la *creación* de una *similitud* entre quienes participan de la relación: por un lado, es importante destacar que dicha similitud no siempre es naturalmente dada (como en el caso de la pertenencia a una misma familia, religión, profesión, lugar de nacimiento, etc.) sino que, muchas veces, es algo que se descubre y se construye en el desarrollo de las interacciones; por otro lado, importa precisar el alcance de la *similitud* a partir del nombre “*like-mindedness*” en inglés: el sustantivo, derivado del adjetivo *like-minded*, alude a tener las mismas opiniones, ideas, gustos, puntos de vista, en definitiva, a compartir la misma “mentalidad” (en este sentido, no alcanza con formar parte de la misma familia). Brown y Levinson (1987 [1978]: 75) se inspiran en dicho planteo y afirman que el peso de un acto de amenaza a la imagen se calcula a partir de tres variables sociológicas: *distancia social* (D) y *poder relativo* (P) entre hablante y oyente, y agregan el *grado de imposición* (G) que un acto posee en una cultura determinada. La variable D (distancia social) se define en los siguientes términos:

D is a symmetric social dimension of similarity/difference within which S and H stand for the purposes of this act. In many cases (but not all), it is based on an assessment of the frequency of interaction and the kinds of material or non-material goods (including face) exchanged between S and H (or parties representing S or H, or for whom S and H are representatives). An important part of the assessment of D will usually be measures of social distance based on stable social attributes. The reflex of social closeness is, generally, the reciprocal giving and receiving of positive face. (Brown y Levinson 1987 [1978]: 76-7 – el subrayado es mío)



Esta definición de la *distancia social* se orienta en la misma dirección que la propuesta por Brown y Gilman: el *continuum* se define en términos del grado similitud/diferencia que existe ("*stable social attributes*") y se construye en la interacción ("*reciprocal giving and receiving of positive face*") entre dos participantes. Recordemos que la definición misma de imagen positiva en el modelo de Brown y Levinson, el deseo del hablante de que sus deseos sean deseados también por los otros, recupera la idea de *similitud* y de un universo *compartido*. Sin embargo, no existe consenso respecto de una única definición posible de la variable *distancia*. Definir *distancia* o *solidaridad* a partir de otras variables como las mencionadas – intimidad, similitud, afecto, simpatía, familiaridad, etc. – impone la necesidad de precisar el alcance del significado de estas últimas. En este sentido, Wierzbicka (1991) cuestiona la posibilidad de emplear este tipo de categorías para dar cuenta del alcance cultural de los significados interaccionales y propone, en su lugar, un metalenguaje construido sobre la base de primitivos semánticos (tal como describimos en 1.4). También Spencer-Oatey (1996: 5) cuestiona fuertemente la falta de rigurosidad en la definición de las nociones a partir de las cuales se define, a su vez, el alcance de "distancia" y "poder": "*distance/closeness and familiarity could potentially refer to one or more of the following: frequency of contact, length of acquaintance, amount of self-disclosure (how much people reveal to another person about themselves) and amount and type of affect*". Muchos autores (Slugoski y Turnbull 1988, Brown y Gilman 1989, Spencer-Oatey 1996, entre otros) sugieren que el *afecto* ejerce una influencia particular sobre la producción e interpretación del lenguaje, lo que conduce a la propuesta de plantearlo como una dimensión separada de la *distancia* a la cual aparece frecuentemente asociado. Slugoski y Turnbull (1988), por ejemplo, observaron que la variable definitoria en la interpretación de ciertos enunciados como ofensivos o halagadores no radicaba en el grado de cercanía o distancia entre los interlocutores sino más bien en la existencia de *afecto* entre ellos. La definición de la cercanía – y de la distancia pues aquella refiere un grado mínimo de ésta – puede ser desarrollada sobre la base de variables como *afecto*, *empatía* e *intimidad* o al margen de ellas, en términos que no incluyan variables emotivo-emocionales. En este sentido, Duck (1994) establece una diferencia entre las nociones de *cercanía* (*closeness*) e *intimidad* (*intimacy*) que marcha a favor del establecimiento del afecto y la distancia como dos variables independientes: la intimidad entre dos o más participantes siempre es, en cierta medida, elegida y construida en tanto implica la percepción mutua de una libertad de ser honestos y abiertos entre sí, sin temor a posibles sanciones sociales. Frente a ella, la *cercanía* se define como pasado, presente y futuro compartidos inevitablemente dadas las circunstancias – por ejemplo, por ser miembros de una familia o colegas en un trabajo – pero no necesariamente de manera voluntaria. La cercanía es un lazo inevitable; la intimidad es un lazo voluntario. En

este sentido, la primera no involucra, aunque puede involucrar, sentimientos y emociones. La segunda no podría ser establecida sin la presencia de estos últimos. Wierzbicka (1991: 105), por su parte, ensaya también ciertas definiciones de *intimidad*, *cercanía* e *informalidad* que resultan útiles a los propósitos de la presente investigación. Señala que la intimidad, “refers to a readiness to reveal to some particular persons some aspects of one’s personality and of one’s inner world that one conceals from other people; a readiness based on personal trust and on personal “good feelings”” (Wierzbicka 1991: 105). La cercanía (*closeness*), por su parte,

(...) has to do with interpersonal “knowledge” as well as interpersonal feelings: two people are said to be “close” if they know one another very well, and have “good feelings” for one another (...). To let someone become close to us means to trust them enough, and to feel enough affection (or “good feelings”) for them, to allow them to know us really well – better than other people know us. (Wierzbicka 1991: 109)

Finalmente, la familiaridad se emparenta con la *informalidad*, definida a partir de “the purposeful rejection of any overt show of respect, with implications of familiarity, friendliness, and equality” (Wierzbicka 1991: 111).

En el ámbito de la psicología social tampoco parece haber acuerdo respecto de cómo definir el *continuum* cercanía-distancia. Spencer-Oatey (1996: 17) revisa una serie de estudios desarrollados en el último cuarto del siglo XX y señala que “psychologists seem to agree that no single factor is responsible for the relative distance/closeness of a relationship; it probably results from a number of factors. However, there is no concensus at present as to what these component factors are”. Sostiene que algunos parámetros tomados en consideración desde la lingüística fueron recuperados también por los psicólogos sociales en sus estudios (como la frecuencia en el contacto, el tiempo de duración de la relación o el afecto positivo/negativo). Pero agregan también otros factores no incorporados explícitamente en el trabajo de lingüistas como el grado de interdependencia entre las personas (mayor interdependencia-mayor cercanía) (Kelley et al. 1983), compañerismo, camaradería, consideración (o “utilidad” en el sentido de que, por ejemplo, los amigos se ayudan mutuamente) y comunicación (o *self-disclosure*) (Hays 1984).

#### 5.4.2- El parámetro "poder"

Brown y Gilman (1972 [1960]) sostienen que esta dimensión establece una relación no recíproca entre al menos dos personas: una tiene poder sobre la otra en la medida en que sea capaz de *controlar* su comportamiento sobre la base de distintas fuentes de poder: fuerza física, patrimonio, edad, sexo, rol desempeñado en diferentes instituciones, entre otras. Brown y Levinson también definen el poder como una relación asimétrica, no recíproca entre dos participantes:

P is an asymmetric social dimension of relative power (...) That is, P(H,S) is the degree to which H can impose his own plans and his own self-evaluation (face) at the expense of S's plans and self-evaluation. In general, there are two sources of P, either of which may be authorized or unauthorized – material control (over economic distribution and physical force) and metaphysical control (over the actions of others, by virtue of metaphysical forces subscribed to by those others) (...) The reflex of a great P differential is perhaps archetypically "deference". (Brown y Levinson 1987 [1978]: 77 el subrayado es mío)

El poder se define nuevamente en términos de las posibilidades de *control* que un participante posee sobre el otro: uno de ellos tiene *poder* en la medida en que pueda imponer sus propias evaluaciones de las imágenes y sus propios planes en detrimento de los del otro. Las posibles fuentes de poder son también destacadas, esta vez reducidas a dos fundamentales: el poder/control material y el poder/control metafísico.

French y Raven (1959), desde la psicología social, proponen cinco bases fundamentales de poder relativo en una determinada relación:

- 1- poder *legítimo*: legitimado por la autoridad definida en función de la posición ocupada en una determinada institución,
- 2- poder de *referencia*: definido a partir de la habilidad de las personas para asociarse sobre la base de referentes comunes; se relaciona con la capacidad para atraer a otras personas y provocar lealtades,
- 3- poder de *experto*: basado en la posesión de habilidades, capacidades y conocimientos expertos en una determinada área; incluye también el poder del manejo de *información*,

4- poder de *recompensa*: obtenido por estar en situación de dar beneficios a los otros y

5- poder *coercitivo*: deviene de la capacidad para sancionar o castigar a los demás cuando no comulgan con las intenciones o ideas propias; es el tipo de poder que más resistencia genera.

Estudios enmarcados en la psicología social acuerdan en que el poder "is a universal dimension of interpersonal relations which is relatively unitary in nature" (Spencer-Oatey 1996: 18): aunque existen diversas fuentes de poder, en general sucede que una persona que ostenta un tipo de poder suele poseer también los otros.

*Poder, control, estatus, dominación, autoridad, igualdad-desigualdad* son, entonces, las nociones convocadas más frecuentemente cuando se trata de referir y/o caracterizar la dimensión "vertical" de las relaciones sociales/interpersonales.

#### 5.4.3- El papel del rol social en la determinación del alcance de la distancia y el poder

Con frecuencia se recurre al *rol social* que poseen y/o desempeñan los individuos en una situación social específica con el fin de establecer el grado de distancia y el grado (y tipo) de poder que los vincula. Varios son los problemas cuando el análisis del grado de distancia y poder se establece a partir del *rol*, y el *estatus* social consecuente, que poseen y asumen los participantes en una interacción.

Por un lado, la consideración de los roles sociales de los individuos no resulta suficiente para determinar el grado de *distancia* existente entre ellos pues, por ejemplo, el alcance del grado de distancia en el caso del rol "amigos" varía en función de otras variables. Algunos investigadores, por ejemplo, señalan que el rol "amigo" define relaciones de mucha cercanía (Olshtain 1989) mientras que otros sostienen que promedian el *continuum* de distancia – cercanía formando parte de la zona intermedia (Blum-Kulka et al. 1985, Holmes 1990). La misma falta de acuerdo aparece en la consideración de los "conocidos". Olshtain (1989) la define como una relación de distancia intermedia, mientras que Lim y Bowers (1991) la categorizan como una relación de distancia. La ubicación de dichos roles sociales en el *continuum* definido por los polos *distancia* (o *no-cercanía*) – *no-distancia* (o *cercanía*) es relativa y depende de la construcción del analista. Por supuesto, la consideración de las relaciones de roles puede ser un primer paso para el análisis pero debe ser puesto en diálogo luego con otras variables que resultan, también, definitorias.

Por otro lado, Spencer-Oatey (1996) llama la atención sobre la interpretación contraria que distintos investigadores hacen sobre los mismos pares de roles en términos de relaciones de *poder*. Los esquemas de roles “conductor de taxi – pasajero” y “mozo – cliente” son ejemplos claros en este sentido. A propósito del primer caso, Blum-Kulka et al. (1985) señalan que se trata de una relación desigual mientras que Wood y Kroger (1991) sostienen que se trata de una relación de igualdad. En relación con el segundo caso, “mozo-cliente”, mientras que Olshtain (1989) la clasifica como una relación desigual, Wood y Kroger (1991) piensan que se establece, nuevamente, una relación de igualdad. Todo depende de los términos en los que uno defina ambas relaciones, y de los derechos y obligaciones presupuestos para cada rol. Los mozos y los taxistas tienen la obligación de proveer a los usuarios un servicio: desde esta perspectiva – y en sociedades occidentales capitalistas en las que se pregona que el cliente, el que paga, siempre tiene la razón – podríamos considerar que hay un cierto poder del usuario sobre el proveedor del servicio. Ahora bien, desde el punto de vista de quien está en la posición de brindar un servicio que otro necesita, el cliente estaría en una posición de desventaja, de menos poder, pues depende del otro para satisfacer sus necesidades<sup>78</sup>. Más allá de la fuerte dependencia cultural de los roles sociales, resulta difícil establecer en abstracto el grado de poder existente entre dos individuos basándose únicamente en los roles sociales que desempeñan y asumen en un determinado intercambio.

En el marco de la LSF la cuestión de dónde y cómo ubicar el rol social en el análisis también es objeto de discusión. Halliday (1978, 1994) describía el tenor a partir de las relaciones de *rol* y *estatus* entre los participantes: “the statuses and role relationships: who is taking part in the interaction” (Halliday 1994: 370)<sup>79</sup>. De hecho, como vimos, establecía una diferencia entre relaciones de primer orden – definidas a partir de dichos roles en la estructura social – y las de segundo orden – definidas por los roles comunicativos asumidos en el intercambio. Poynton (1990: 64) reubica el rol social en el *campo* en la medida en que los roles sociales del tipo maestro-alumno, madre-hija, médico-paciente especifican el ámbito institucional, la acción social, que se está desarrollando antes que la relación entre dos personas. Los roles sociales suelen ser definidos independientemente de quiénes y cómo son las personas que los encarnan; antes bien, se definen a partir de “institutional settings (fields)

---

<sup>78</sup> Hablarle mal a un taxista puede redundar en una negativa a llevarnos, hablarle mal a un mozo puede generar la demora de un servicio.

<sup>79</sup> En este mismo sentido, Webster (2009: 7) señala que “role relationships – *tenor* – have a hand in determining the selection of interpersonal options”.

and institutionalized tasks (genres)" (Poynton 1990: 68). Entendidos de este modo, los roles sociales establecen una serie de expectativas de comportamiento lingüístico que serán aceptadas o confrontadas por los sujetos concretos que dan vida a dichos roles. Así,

Characterising the relationship of interactants using such terms as "equal", "intimate", "hierarchy", "expert" (...) is at a different level of abstraction again, referring to forms of relationships which can occur in most kinds of institutional settings (...) regardless of the most specific characterisation in terms of role (...). (Poynton 1990: 64)

Los roles sociales, según la interpretación de Poynton, afectarán la configuración del campo, a partir de las opciones léxicas y del sistema de transitividad tomadas, y no la del tenor, delineada a partir de dimensiones más abstractas y generales como "jerarquía", "distancia social" y "actitud/evaluación" (cfr. 5.3).

El trabajo desarrollado en Grisolia (2010) apoya la interpretación de Poynton (1990) que acabamos de describir. En él, como dijimos, observamos conversaciones entre colegas lingüistas que conviven en una misma cátedra de una universidad. Las relaciones sociales *de primer orden* entre los participantes indicaban relaciones de jerarquía y autoridad entre los participantes; ahora bien, las relaciones interpersonales – *de segundo orden* – quedaban definidas por otros rasgos en los que no aparecían la jerarquía y la autoridad. Sin dudas, existen condicionamientos contextuales que se imprimen sobre la interacción: en este caso, las reuniones observadas eran entre colegas que trabajaban juntos hacía cuatro años, que se encontraban a hablar de temas que, más allá de estar relacionados con su actividad profesional, los apasionaban pero que, si bien hace años que se conocían y trabajaban armoniosamente, no todos eran amigos y existían entre ellos relaciones de jerarquía. Sin embargo, en el momento en que se encontraban a conversar, construían *igualdad* (a partir de la reciprocidad de las opciones realizadas) e *intimidad*; reconstruían en cada encuentro un ambiente distendido y amistoso que favorecía la participación con confianza entre participantes que se trataban a sí mismos como iguales<sup>80</sup>. Por lo tanto, son interacciones como las analizadas en ese trabajo las que construyen y reelaboran permanentemente un contexto como el que describimos, en el que los participantes se sentían con libertad y confianza para

---

<sup>80</sup> Volveremos a este punto en el capítulo 7, cuando hagamos referencia específicamente a esta conversación, la primera del *corpus* A1.

intervenir en cualquier momento, colaborando y apoyando las intervenciones de los otros interlocutores, afirmando de esa manera la reciprocidad y la cooperación permanente, creando así un clima de cercanía y confianza interpersonal más allá de lo que, en principio, predeciría la consideración de sus roles sociales.

Creemos, entonces, que los roles sociales pueden colaborar con una primera definición de las coordenadas del tenor. Pero también que su descripción debe ser delineada a partir de categorías más abstractas, generales y dinámicas que hagan posible dar cuenta de la construcción, negociación y reconstrucción permanente de las relaciones interpersonales en la interacción.

#### 5.4.4 – *Distancia y poder: acuerdos y desacuerdos*

La observación de la definición y el uso que las variables *poder* y *distancia* han recibido en la investigación nos permite identificar acuerdos entre todas las posturas mencionadas y también una serie de puntos sobre los que no hay consenso.

En general, se admite la necesidad de considerar la doble dimensión horizontal y vertical para dar cuenta de la relación que existe y/o se construye y reconstruye permanentemente en el curso de las interacciones entre dos participantes; relación que puede ser interpretada metafóricamente, entonces, en términos de un *espacio* común configurado a partir de las coordenadas ofrecidas por las dimensiones horizontal y vertical (punto que desarrollaremos en el capítulo 7). Ahora bien, qué elementos forman parte de cada una de ellas es una discusión con tradición que, como señalamos más arriba, mantiene su vigencia. Spencer-Oatey (1996: 12) sostiene que la cuestión terminológica y el alcance conceptual de estas nociones constituyen un problema: su revisión de la concepción de ambos parámetros en el ámbito de la lingüística (ya sea desde la pragmática, la sociolingüística o el análisis del discurso) y de la psicología social la llevan a la conclusión de que necesitan ser reexaminados en lo relativo a su naturaleza, a su alcance culturalmente específico y, en consecuencia, a las actitudes que determinadas elecciones léxicas para referirlos suscitan en el marco de diferentes culturas:

(...) greater attention needs to be paid to two conceptual issues:

- 1- the number of fundamental dimensions of interpersonal relationships that have a crucial effect on language use;
- 2- the conceptual nature of these dimensions, and the terms used to label them. (Spencer-Oatey (1996: 12)

Parece haber acuerdo, entonces, en que el grado de distancia y de poder que une a los participantes influye la producción y la interpretación del lenguaje. Estas categorías, a su vez, se definen a partir de otras variables como *cercanía, intimidad, familiaridad, conocimiento mutuo, similitud, empatía, confianza, afecto*, para la dimensión horizontal, y *estatus, autoridad, subordinación, control, autoridad, dominación, igualdad-desigualdad*, para la dimensión vertical, entre otras. Ahora bien, es importante notar que las variables, concebidas de este modo, forman parte de un *previo* a la interacción, es decir, son evaluaciones previas que permiten a los investigadores explicar determinados usos y determinadas características del lenguaje en ciertos intercambios. El grado de intimidad, el grado de confianza y el grado de autoridad, por ejemplo, permiten determinar el grado de distancia y de poder entre dos interlocutores a partir de los cuales, a su vez, es posible explicar – y hasta predecir – los rasgos de las interacciones en las que intervienen. En este caso, la dirección es del *contexto* – de los rasgos de la relación social – al *lenguaje* – a las características de los discursos producidos e interpretados (*top-down*). Tal como mencionamos repetidamente, no es esta la perspectiva que desarrollamos en esta investigación, en tanto nos interesa considerar especialmente el rol del lenguaje en la construcción de las variables que permiten definir y caracterizar las relaciones interpersonales. Es decir, las relaciones interpersonales *no son antes* de los intercambios verbales, e influyen luego sobre el uso, sino que se construyen y se mantienen *mediante el uso* del lenguaje.

Proponemos, entonces, considerar una serie de categorías construidas a partir de usos del lenguaje, es decir, a partir de las combinaciones particulares de los recursos que las distintas lenguas ofrecen a sus hablantes. Mencionamos más arriba que entre las muchas variables invocadas para definir el alcance de *distancia y poder* encontramos recurrentemente *cercanía, intimidad, familiaridad, conocimiento mutuo, similitud, empatía, confianza, autoridad, subordinación, control, dominación, igualdad-desigualdad*. El rasgo común compartido por estas nociones es su alcance *interpersonal*: todas involucran una relación entre, al menos, dos seres y, en la mayoría de los casos aunque no todos, *humanos*.



### 5.5 – Variables de la dimensión interpersonal - definición

Uno de las cuestiones sobre las que no hay consenso es la de los significados “legos” y técnicos de las palabras, y su uso en el marco de las teorías (recordemos el debate desarrollado en el capítulo 1 respecto del alcance de “*politeness*” en usos y comportamientos de la vida diaria y en las aproximaciones teóricas al fenómeno). Sostenemos aquí que un buen punto de partida para dar cuenta de los alcances socioculturales específicos de los usos del lenguaje son las categorías disponibles en el marco de dichas culturas, provistas por las lenguas particulares, para referir los fenómenos que buscamos explicar desde un punto de vista teórico, en este caso, el significado interpersonal. No valorar las palabras que nuestra lengua (la variedad rioplatense de español en nuestro caso) ofrece en lo relativo a las maneras de relacionarnos interpersonalmente sería un desperdicio, pues en las palabras y en sus significados tenemos una buena prueba acerca de cuáles son los elementos relevantes, que no pueden soslayados al analizar un caso o un *corpus* determinado, que forma parte de una cierta lengua y de una cierta cultura.

La difícil aplicación transcultural de las categorías propuestas en los modelos es una de las dificultades recurrentes en las investigaciones sobre la dimensión interpersonal de los discursos en la medida en que: o no existe traducción posible de las palabras de una lengua a otra, o sí existe la palabra pero el alcance de su significado no es el mismo, o existen comportamientos para los cuales no hay lugar en los modelos, entre otras cosas porque no existe denominación posible en la lengua en la cual están descriptos los modelos de análisis (en general, el inglés). La solución más productiva, a nuestro juicio, consiste en aprovechar esas categorías extremadamente variables (que Wierzbicka (1991: 21) predica como “protean global labels”) y aprovechar su variabilidad en el marco del contexto social y cultural de los discursos que analicemos, evitando la imposición de categorías culturalmente condicionadas de la *lingua franca* de la investigación, el inglés. Así, proponemos tomar como punto de partida las categorías ofrecidas por la lengua y *especificar* su alcance como término técnico en el marco de cada aproximación teórica. Especificar, entonces, cuáles son los términos utilizados y el alcance de su naturaleza conceptual es fundamental. De este modo, damos un primer paso en la búsqueda de evitar el peligro del etnocentrismo, en el cual caen modelos como el de Brown y Levinson (1987 [1978]). En relación con este último modelo, y al contrastar las diferencias entre el polaco y el inglés, Wierzbicka señala que:

The cultural differences between English and Polish discussed here have also innumerable lexical reflexes (...) One is the presence in the English lexicon of the word *privacy*, which has no equivalent in Polish, nor, apparently, in other European languages. In fact, the concept of *privacy* seems to be a characteristically Anglo-Saxon one (...) The cultural assumption embodied in this concept is very characteristic: it is assumed that every individual would want, so to speak, to have a little wall around him/her (...). (Wierzbicka 1991: 47)

La noción de *privacidad* existe en inglés y no es casualidad que exista, pues da nombre a un valor cultural fundamental de la cultura anglosajona, según Wierzbicka (1991) entre otros: el de la autonomía y el respeto por los territorios individuales. En polaco no existe un término equivalente y, según estudios que lo demuestran (Wierzbicka 1991), en la jerarquía de valores culturales la cordialidad y la hospitalidad están por encima de la autonomía. La conclusión es que, al investigar ambas culturas, usaremos diferentes categorías sugeridas por, aunque no impuestas ni reducidas a, las palabras que la propia lengua nos ofrece para nombrar las variables relevantes. Esto implica no pensar fenómenos del polaco desde postulados que funcionan para el inglés (por ejemplo que las formulaciones indirectas son más "cortesés") ni tampoco asumir que, porque las categorías del inglés fueron postuladas como universales, no es pertinente usar categorías provistas por las lenguas (como *confianza*, *intimidación* o *autoridad* en español) para dar cuenta del funcionamiento de las relaciones interpersonales. En japonés, por ejemplo, existe la noción de *wakimae*, propuesta en el marco de las teorías de cortesía como una variable insoslayable para pensar el funcionamiento de la *imagen social* en Japón (crf. 1.3 en el primer capítulo). La noción aparecerá, entonces, como un término fundamental en los estudios de cortesía en sociedades como la japonesa<sup>81</sup>, acompañada por una glosa que especifique claramente su significado y alcance. Sin considerar la dimensión introducida mediante la noción de *wakimae* no podría explicarse el funcionamiento de algunas formas lingüísticas del japonés como los honoríficos y las fórmulas de tratamiento, entre otras.

Lo que decimos es que los valores culturales relevantes, de algún modo, están cifrados en las palabras de las lenguas que forman parte de, y realizan, esas culturas. Por supuesto que, desde el punto de vista teórico, habrá que seleccionar, definir, caracterizar y precisar el

---

<sup>81</sup> E, incluso, muchas veces deberá ser conservada en el original, pues las traducciones sólo permitirán aproximaciones a su alcance (como sucede al emplear *discernment* como traducción de *wakimae*).

alcance de cada categoría empleada para el análisis; no alcanza, en modo alguno, con una definición intuitiva o de diccionario. Pero recurrir a dichas categorías como punto de partida hace posible enriquecer la descripción de la construcción discursiva de las relaciones interpersonales, ampliando y especificando las caracterizaciones desarrolladas sobre la base de las categorías *distancia* y *poder*.

#### 5.6 – Variables interpersonales en español (variedad rioplatense)

Proponemos, entonces, algunas categorías disponibles en nuestra lengua como base para caracterizar las relaciones interpersonales que se establecen en todo intercambio. Estas categorías suelen aparecer combinadas, y es el resultado de su combinación el que nos permitirá ofrecer una caracterización del modo en que dichas relaciones se construyen mediante el uso del lenguaje.

[CONFIANZA] – [DEFERENCIA] – [ACUERDO] – [DESACUERDO] – [IGUALDAD] – [OPOSICIÓN] – [INTIMIDAD] – [AUTONOMÍA] – [AFILIACIÓN] – [DIFERENCIA] – [AFECTO] – [AUTORIDAD] – [COOPERACIÓN] – [ESTATUS]<sup>82</sup>

Esbozaremos, a continuación, una primera caracterización y definición simples del alcance de cada una. Ahora bien, es importante no perder de vista que en todos los casos dichas variables se configuran discursivamente a partir del modo en que distintos “bienes” (*commodities*) – las cosas, los comportamientos no-verbales, las informaciones fácticas, las opiniones y las emociones – son intercambiados por los participantes de interacciones en el marco de registros y géneros particulares<sup>83</sup>.

La tabla que sigue muestra qué variables se ponen en juego según el tipo de “bienes” intercambiados: cosas y acciones no verbales (dimensión material), informaciones fácticas y opiniones (dimensión verbal), sentimientos y emociones (dimensión sensorial). En el próximo capítulo veremos, además, cómo influye *el modo* en que son intercambiados en la construcción de las distintas variables interpersonales.

---

<sup>82</sup> Las mayúsculas y los corchetes indican que estas palabras no son empleadas como lo haríamos en la vida “cotidiana” sino que son usadas como términos técnicos con un alcance específico (aunque muchas veces coincidan en determinados aspectos de su definición).

<sup>83</sup> Retomaremos esta cuestión desde el capítulo 6 en adelante. Por el momento sentamos las bases en términos de la definición de las categorías propuestas.

	COSAS	ACCIONES	INFORMACIONES FÁCTICAS	OPINIONES	EMOCIONES
[AFECTO]					X
[COOPERACIÓN]	X	X			
[AUTONOMÍA]	X	X			
[ACUERDO]				X	
[DESACUERDO]				X	
[AFILIACIÓN]				X	X
[DIFERENCIA]				X	X
[IGUALDAD]	X	X	X	X	X
[OPOSICIÓN]		X		X	
[ESTATUS]	X	X	X	X	
[AUTORIDAD]	X	X	X	X	
[DEFERENCIA]	X	X	X	X	
[INTIMIDAD]			X	X	X
[CONFIANZA]	X	X	X	X	X

Como vemos, el [AFECTO] entre dos o más participantes se construye a partir del despliegue y el intercambio de emociones y sentimientos.

El [ACUERDO] y el [DESACUERDO], por su parte, involucra el intercambio de informaciones verbales portadoras de una cierta evaluación, esto es, el intercambio de opiniones. En el primer caso, las opiniones coinciden: el [ACUERDO] señala la comunión en las ideas y juicios expresados por los participantes del intercambio; en el segundo caso, las evaluaciones van en direcciones contrarias.

La [AFILIACIÓN] y la [DIFERENCIA] también se construyen con el intercambio de opiniones pero involucran además el intercambio de emociones, pues la afiliación tiene que ver con la empatía (resultado de la coincidencia en opiniones pero también de sentimientos y emociones) y la conformación, a partir de ella, de un grupo común (retomando las cuestiones de *like-mindedness* y similitud, propuestas respectivamente por Brown y Gilman (1972 [1960]) y Brown y Levinson (1987 [1978])).

Definimos la [COOPERACIÓN] y la [AUTONOMÍA] a partir del intercambio de cosas y acciones materiales, esto es, de bienes y servicios de naturaleza no-verbal. El segundo caso se define a partir del reconocimiento y la afirmación por parte de los participantes de la total libertad para actuar de cada individuo; dicho de otro modo, se afirma la no-dependencia y la preservación del propio espacio. La [COOPERACIÓN], por su parte, tiene que ver con ceder parte del territorio y la libertad de acción individuales con el fin de alcanzar conjuntamente diferentes objetivos materiales.

La [OPOSICIÓN] y la [IGUALDAD] involucran el intercambio de acciones no verbales y de opiniones, i.e. de juicios y evaluaciones. En ambos casos se ponen de manifiesto, respectivamente, un enfrentamiento y una comunión entre los intereses de los participantes. La [IGUALDAD] se define, además, por la reciprocidad en el intercambio de cosas y acciones materiales y de sentimientos y emociones.

[ESTATUS], [AUTORIDAD] y [DEFERENCIA] coinciden en ser definidas a partir del intercambio de acciones no-verbales, de cosas, de informaciones fácticas y de opiniones, como muestra el cuadro. Sin embargo, cada una de dichas variables posee un alcance específico: la [AUTORIDAD] alude a una posición de poder "legítimo" (French y Raven 1959) entre los participantes de una interacción, uno de los cuales tiene control sobre el/los otro/s. El [ESTATUS], por su parte, tiene que ver más bien con el poder "de experto" (French y Raven 1959), esto es, con el reconocimiento de habilidades, capacidades y conocimientos expertos que ubica a uno de los participantes en un lugar destacado dentro del grupo social, aunque no esté en posición de control sobre los otros participantes de la interacción. La [DEFERENCIA], finalmente, se define a partir de la manifestación explícita de respeto, resultado del reconocimiento de diferencias en los roles sociales de los participantes de un intercambio. Tiene que ver con la necesidad de mostrar explícitamente grados altos de formalidad y con evitar la espontaneidad. Ni las emociones ni los sentimientos contribuyen con la construcción de estas tres últimas variables.

Sí cumplen un papel importante en la configuración de la [INTIMIDAD] y la [CONFIANZA] las emociones y los sentimientos: la primera se construye en el intercambio de informaciones, opiniones y emociones. Como en el caso de la [CONFIANZA], se relaciona con la afirmación de conocimientos mutuos, informaciones y supuestos compartidos entre los participantes: la diferencia radica en que en la [INTIMIDAD] los participantes excluyen a los demás de esa zona común. En este sentido, definimos el alcance de la categoría en consonancia con Wierzbicka (1991) quien caracteriza la intimidad a partir de la predisposición

para revelar a *ciertas* personas cuestiones – informaciones, opiniones, sentimientos, “aspects of one’s personality and of one’s inner world” (Wierzbicka 1991: 105) – que uno oculta a otras. La [CONFIANZA] se define también a partir de la expresión de una zona común compartida por los interlocutores (con la afirmación de conocimientos mutuos, valores, sentimientos, informaciones y supuestos compartidos) pero, sobre todo, a partir de la libertad de los participantes para intercambiar acciones verbales y no-verbales con grados altos de direccionalidad, esto es, sin rodeos y con espontaneidad.

Queda observar cómo se configuran estas variables discursivamente en distintos eventos de habla. Pero aquí, nuevamente, nos enfrentamos a la situación de “huevo o gallina”: por un lado, tenemos la necesidad de definir, al menos en términos generales, el alcance de cada categoría en este punto para poder trabajar con ellas en los cuatro capítulos que restan. Por otro lado, las definiciones que proponemos han surgido ni más ni menos que de los análisis de interacciones concretas en nuestra variedad de español que desarrollamos en los últimos años en diversos trabajos (Grisolía 2007, 2008b, 2009 y 2010). Presentaremos el análisis exhaustivo de los *corpora* a partir del próximo capítulo, en relación con las variables mencionadas.

### 5.7 – Conclusiones

Hemos realizado, en este capítulo, un recorrido desde la concepción más general de *contexto* en la LSF hasta la definición de una serie de *variables interpersonales* que permiten describir con un grado de delicadeza considerable el funcionamiento concreto de la dimensión *tenor* del registro en la interacción, caracterizada – en el marco de la LSF y en otras perspectivas lingüísticas dedicadas también a la observación del rol del lenguaje en la construcción de las relaciones sociales – a partir de las variables *distancia* y *poder*.

Afirmamos, además, la relación de mutua dependencia entre texto y contexto, lo que nos condujo a postular dicha serie de variables interpersonales (que presentamos en 5.6) construidas discursivamente. Los capítulos que siguen desarrollan dos cuestiones en relación con el postulado anterior: en el capítulo 6, veremos cómo el cruce de tres dimensiones de análisis permite extraer conclusiones respecto de la construcción y la negociación discursivas de estas categorías que van definiendo y redefiniendo permanentemente la relación de los participantes de un encuentro conversacional: el análisis de la estructura conversacional (sistema de negociación) (Eggins y Slade 1997, Martin y Rose 2007 [2003]), el análisis clausal

(sistema de modo), (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2004) y el análisis de la valoración (sistema de valoración), (Martin y White 2005). En el capítulo 7, observaremos cómo la construcción y combinación discursivas de estas variables redundan en un desplazamiento estratégico hacia el polo “+acercamiento” o “+distanciamiento” del *continuum* que proponemos, en el marco del espacio interpersonal definido por la interacción (*continuum* que incluye, como veremos, tanto el eje horizontal, *distancia*, como el eje vertical, *poder*).

## **Capítulo 6: La función interpersonal. Los recursos interpersonales. Sistema de negociación – sistema de modo – sistema de valoración.**

En el capítulo 6 presentamos la metodología de análisis, enmarcada en la Lingüística Sistémico-Funcional. Exploramos específicamente algunos sistemas de opciones relacionados con la dimensión interpersonal del significado. Abordar la metafunción interpersonal, aquella que provee los medios para que los individuos interactúen entre sí, supone trabajar dos dimensiones: la del intercambio de informaciones y/o bienes y servicios (*exchange*), mediante los sistemas de negociación (Ventola 1987, Martin 1992, Eggins y Slade 1997, Martin y Rose 2007 [2003]) y modo (Halliday y Matthiessen 2004), y la de la expresión de la valoración (*appraisal*), mediante el sistema de valoración (Martin y White 2005). En este capítulo presentamos una descripción de cada uno de los tres sistemas con referencias a la variedad rioplatense de español. A partir de dichas descripciones identificamos y analizamos los recursos desplegados en las conversaciones del *corpus* A1.

### **6.0 - Introducción**

“There is a system, but its potential for ongoing re-contextualisation means that there will always be rough edges for the analysts. Analysis in other words will inevitably involve interpretation.”

(Martin 1992: 59)

Según señalamos en el capítulo 4, la función interpersonal es la metafunción que provee los medios para que los individuos interactúen entre sí. Los recursos interpersonales sirven al establecimiento y la negociación de relaciones sociales: incluyen no sólo aquellos recursos mediante los cuales la gente interactúa sino también aquellos mediante los cuales la gente comparte sentimientos, valoraciones y actitudes. Ambas dimensiones son fundamentales para dar cuenta del aspecto social del lenguaje: abordar la metafunción interpersonal supone, entonces, trabajar la dimensión del intercambio de informaciones y/o bienes y servicios (*exchange*), mediante los sistemas de negociación (Ventola 1987, Martin 1992, Eggins y Slade 1997, Martin y Rose 2007 [2003]) y modo (Halliday 1994, Halliday y Matthiessen 2004), y la de la expresión de la valoración (*appraisal*), mediante el sistema de valoración (Martin 2000, White 2004, Martin y White 2005, Martin y Rose 2007 [2003]).

Metodológicamente analizamos la negociación, el modo y la valoración en las seis conversaciones casuales del *corpus* A1 y en las setenta y siete interacciones prácticas de los *corpora* B1 y B2. Comenzamos por identificar *turnos* y *movimientos* con el fin de analizar cómo



se relacionan secuencialmente las funciones discursivas (i.e. *speech functions*) (Martin 1992, Eggins y Slade 1997) realizadas. En segundo lugar, segmentamos cada turno en *cláusulas* y analizamos su construcción en tanto evento interactivo (Halliday 1994: 68-105) a partir de las opciones realizadas del sistema de modo y los elementos que lo componen: *Mood* (modalidad entendida como *modalidad de la enunciación*) y *modality* (modalidad entendida como la presencia o ausencia de modalización y/o modulación, esto es, como la *modalidad del enunciado* (Ridruejo 1999)). Observamos cómo se realizan en el *corpus* las funciones básicas dar/pedir información, dar/pedir bienes y servicios y sus respuestas mediante los tres modos disponibles en español y sus tiempos verbales (Bello 1847, Kovacci 1990, Alarcos Llorach 1994, Ridruejo 1999, RAE 2009, 2010), entre otros factores. Finalmente analizamos la presencia de elementos valorativos (i.e. *appraising lexis*) en las interacciones.

En las próximas secciones 6.1, 6.2 y 6.3 presentamos una descripción básica de los sistemas de negociación, de modo y de valoración respectivamente e ilustramos su funcionamiento a partir del análisis de una de las conversaciones del *corpus* A. Ahora bien, importa puntualizar una cuestión relacionada con la difícil tarea de concebir los textos y los sistemas como productos y procesos simultáneamente. Halliday (1994: xxii) advierte que la tendencia natural es concebir el texto como un producto cerrado, terminado, susceptible de ser analizado. Incluso cuando trabajamos con textos orales, como en nuestro caso, el primer paso es convertirlos en un objeto manejable, i.e. escrito, capturándolos mediante una grabación que será, luego, transcripta. Sin embargo, los textos son también procesos (cfr. capítulo 4) en tanto se constituyen a partir de las continuas selecciones semánticas realizadas sobre la base de las opciones que conforman los sistemas. El problema para el análisis “is that it is much harder to represent a process than it is to represent a product” (Halliday 1994: xxiii). Esta misma cuestión se plantea cuando encaramos la tarea de definir los sistemas de opciones disponibles con el fin de identificar los recursos efectivamente realizados en los textos orales de nuestros *corpora*. Las sistematizaciones que presentamos habilitan el análisis textual que desarrollamos; pero son también, en algún punto, resultado de los análisis textuales (dicho de otro modo, las sistematizaciones de las opciones disponibles se reconstruyen a partir de los análisis textuales, de la identificación de los recursos efectivamente realizados en los textos). La dificultad aparece, nuevamente, cuando tenemos que representar esta simultaneidad de proceso y producto: necesitamos empezar por algo. Decidimos aquí comenzar por una descripción básica de los sistemas para desarrollar, luego, los análisis. Pero es importante dejar claro que esas sistematizaciones no son pura y meramente teóricas (aunque están fuertemente basadas en los planteos sistémicos de Martin 1992, Halliday 1994, Eggins y Slade

1997, Halliday y Matthiessen 2004, Eggins 2004, Martin y White 2005, Martin y Rose 2007 [2003] y en los de algunas gramáticas representativas en la descripción del español (Bello 1847, RAE 1973, Kovacci 1990, Alarcos Llorach 1994, Demonte y Bosque 1999, RAE 2009)) sino que se apoyan y se confirman, en muchos casos, en el análisis de datos orales en la variedad rioplatense de español desarrollado en diversas ponencias y trabajos que preceden esta tesis (cfr. Grisolia 2006, 2008 a y b, 2009, 2010, 2012, Grisolia y Cegarra 2007)<sup>84</sup>.

Los datos que usaremos en este capítulo para ilustrar el análisis cualitativo que desarrollamos provienen de la conversación I del *corpus* A1. En el capítulo 3 señalamos que son cinco los sujetos que participan de ella, Ana, Bianca, Dani, Esteban y Carlos, y que el vínculo que los une se define por ser colegas, todos ellos comparten la misma actividad profesional y el mismo ámbito laboral. En los términos que introdujimos en 5.2, la relación social se define por el rasgo [+ profesional], esto es, se basa fundamentalmente en el intercambio de *saberes* por parte de los participantes, saberes que en este caso se comparten. Entre Ana, Esteban y Dani existe, además, un vínculo afectivo con lo que su relación quedaría definida por los rasgos [+profesional] y [+afectivo]. La conversación que los reúne se caracteriza como casual (según los términos expuestos en los capítulos 2 y 3 de esta tesis); en ella se abordan diversos temas, no predeterminados, relacionados con la red social *Facebook*, con las refacciones de un edificio que todos conocen y con la organización de la materia en la que todos trabajan.

Comencemos por describir los recursos involucrados con el sistema de negociación.

### *6.1 – El significado interpersonal desde la perspectiva del intercambio: el sistema de negociación*

Halliday (1994) aborda la gramática de la interacción desde una perspectiva semántica: la función interpersonal del lenguaje determina que cada vez que interactuamos establecemos relaciones con los otros mediante el lenguaje – con el participante que está hablando y/o con el que hablará a continuación. Estas relaciones se construyen a partir de la toma de turnos,

---

<sup>84</sup> Importa señalar, además, que el objetivo de esta tesis no es la descripción de las redes sistémicas del español – esta tarea implica una empresa enorme que no desarrollaremos aquí. Sí adoptamos una perspectiva sistémica para la descripción de los recursos interpersonales en tanto la determinación de sus alcances presupone la existencia de otras opciones disponibles en el sistema que pudieron haber sido realizadas y no lo fueron.

turnos mediante los cuales los hablantes adoptan – y otorgan también – diferentes roles en el intercambio: *dar* o *pedir*, roles de iniciación que, a su vez, promueven una respuesta de *apoyo* o de *confrontación*. El sistema de negociación es el que da cuenta del sistema de opciones vinculado al intercambio de turnos y movimientos: “is concerned with interaction as an exchange between speakers: how speakers adopt and assign roles to each other in dialogue, and how moves are organized in relation to one another” (Martin y Rose 2007 [2003]: 219). Es decir, da cuenta del modo en que se van construyendo *secuencias* interaccionales.

Todo diálogo es, por definición, inherentemente interactivo: los movimientos de quienes participan de él se suceden unos a otros y pueden ser clasificados, en función de los roles asumidos por los participantes, en movimientos de iniciación o de respuesta – restringidas por el movimiento de iniciación que las provoca (Eggins 2004: 144-145). En el ejemplo que sigue, Esteban y Ana conversan sobre el funcionamiento de *Facebook*: Esteban inicia el intercambio con un pedido de información y, con él, ubica a Ana en el rol de otorgar una respuesta:

110 Esteban      pero existe la opción cerrar /?  
111 Ana            sí \

Los analistas de la conversación habían dado cuenta de esta dinámica en la que los movimientos tienden a aparecer de a pares, formando – justamente – “pares adyacentes” (Sacks, Scheloff y Jefferson 1974, Levinson 1983)<sup>85</sup>: saludo-saludo, pregunta-respuesta, pedido-aceptación, etc. Martin (1985, Martin y Rose 2007 [2003]) propone el siguiente sistema para describir el panorama de opciones disponibles:

---

<sup>85</sup> De hecho, tal como señalábamos en el capítulo 4, el sistema de negociación se revela fuertemente inspirado en los aportes del análisis de la conversación, aunque con una orientación gramatical mucho más fuerte (Eggins y Slade 1997). Es importante señalar que presentamos aquí un panorama básico con la conciencia – y la contemplación – de que “interacts do not always come in pairs (...) they are not always adjacent either.” (Martin 1992: 66)

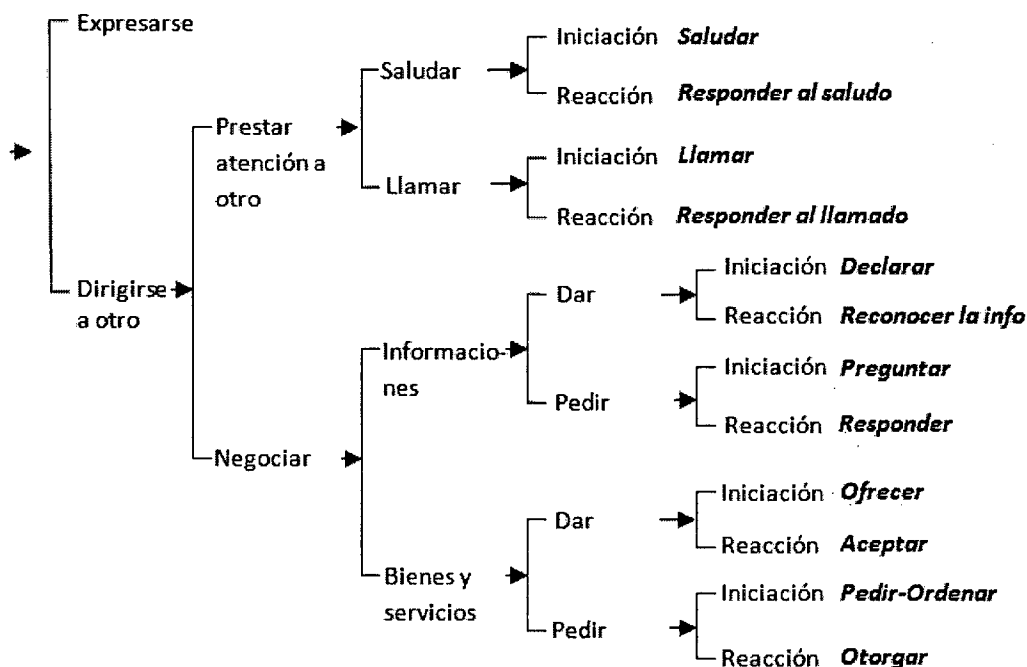


Fig. 6.1 – Sistema básico de funciones discursivas (Martin y Rose 2007 [2003]: 226).

El sistema de negociación provee, entonces, los recursos para adoptar y asignar roles comunicativos en una conversación. El sistema de opciones que definimos establece que los movimientos<sup>86</sup> pueden ser de *iniciación* (aquellos que piden o dan información (hechos u opiniones) o bienes y servicios) o de *reacción* (a la iniciación de otro hablante). Las reacciones, por su parte, pueden ser verbales o no-verbales. En rigor, sólo el acto de pedir información, i.e. preguntar, exige una respuesta verbal. Las demás respuestas pueden ser no verbales aunque típicamente, en situaciones de la vida cotidiana, las cuatro respuestas suelen verbalizarse con acompañamiento o no de acciones no-verbales (Halliday y Matthiessen 2004: 109). Ahora bien, a medio camino se encuentran los movimientos de *continuación*, aquellos que, como su nombre lo indica, continúan la iniciación o la reacción, propia o ajena. Estos movimientos de continuación pueden ser, a su vez, subclasificados. De acuerdo con el sistema básico que proponemos, si es el mismo hablante el que continúa agregando información se trata de movimientos de *prolongación*. Eggins and Slade (1997: 196) los definen como “those where a continuing speaker adds to their contribution by providing further information”; si es otro participante el que continúa agregando información al aporte de un hablante anterior se trata de movimientos de *desarrollo*; existe también la posibilidad de *completar* el movimiento que

<sup>86</sup> “(...) a move will be defined as a discourse unit whose **unmarked** realisation is as a clause selecting independently for MOOD” (Martin 1992: 59 – destacado en el original). Es decir, el movimiento está definido por esa “parte” de la cláusula que se abre a la negociación en el intercambio.

ha quedado inconcluso (movimientos que Eggins and Slade (1997: 199) denominan *apéndice*): ocurren cuando el propio hablante, interrumpido por la participación de otro, debe completar la información en un movimiento posterior o cuando un nuevo hablante se adelanta y completa la información de otro; en estos casos lo que se completan, en general, son cláusulas que han quedado inconclusas. El siguiente cuadro representa el panorama descripto:

**1- Movimientos de Iniciación (I)**

1.1 *dar información* (declarar)

1.1.1 hechos

1.1.2 opiniones

1.2 *pedir información* (preguntar)

1.2.1 hechos:

1.2.1.1 abierta (pregunta-Qú)

1.2.1.2 cerrada (pregunta polar)

1.2.2 opiniones:

1.2.2.1 abierta (pregunta Qú)

1.2.2.2 cerrada (pregunta polar)

1.3 *dar bienes y servicios* (ofrecer)

1.4 *pedir bienes y servicios* (ordenar)

**2- Movimientos de Continuación (C)**

2.1 *prolongar* la propia información

2.1 *desarrollar* la información de otro

2.3 *completar* la información inconclusa, pendiente (apéndice) – propia o de otro

**3- Movimientos de Reacción (R)** (respuesta esperada, de apoyo – respuesta alternativa, de confrontación)

3.1 *admisión* (de los hechos) / *acuerdo* (con las opiniones) – *contradicción* / *desacuerdo*

3.2 *respuesta* (de la información solicitada en el elemento Qú o de la polaridad) –

*desconocimiento*

3.3 *aceptación – rechazo*

3.4 *otorgamiento – negativa*

Fig. 6.2 – Movimientos conversacionales básicos

Sobre la base de dichas opciones disponibles, analizamos la realización del sistema de negociación en las interacciones del *corpus* a partir de una tabla analítica que identificamos con la letra a). Veremos desde el capítulo 7 en adelante que la información recolectada en dichas tablas arroja luz sobre la construcción de las distintas variables interpersonales presentadas en el capítulo 5. A continuación, presentamos el análisis de un brevísimo fragmento de la conversación I desarrollado a partir de la tabla a) cuyas columnas nos permiten relevar la estructura conversacional de cada interacción:

- 70 **Esteban** vi que está = re hecho el Lincoln<sup>87</sup> :>  
71 **Ana** están renovándolo todo /! = sí / =19  
72 **Esteban** :> = pero ya no se llama más Lincoln =19 creo que tiene nombre de fecha  
73 también como= 20 15 de ma:yo o algo así \  
74 **Bianca** = a: le le le cambiaron / =20

Tabla 6.1 - a) Análisis sistema de negociación

Estructura conversacional	Turno <sup>88</sup> / movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar información – fáctica	70/a	Esteban	(i) vi que está re hecho el Lincoln
R: admitir la info	71	Ana	(i) están renovándolo todo! sí /
C: completar C: prolongar	70/b 70/c	Esteban	(pero ) (ii) ya no se llama más Lincoln (iii) creo que tiene nombre de fecha también como 15 de mayo o algo así.
R: admitir la info	74	Bianca	(i) a: le cambiaron.

En el fragmento de la conversación que presentamos a modo de ilustración, Esteban propone un tópico mediante el movimiento de *iniciación* de dar una información fáctica, en este caso, de algo que vio: las refacciones del hotel Lincoln. Ana responde en el turno siguiente con una admisión (respuesta de apoyo) que reconoce la información aportada por Esteban, quien prosigue con su turno en las líneas 72 y 73 completando dicha información y agregando

<sup>87</sup> “El Lincoln” es un hotel que todos conocen.

<sup>88</sup> Indicamos el comienzo del turno a partir de la línea de la transcripción que se corresponde con dicho comienzo.

nuevos datos (a partir de un movimiento de prolongación). Es Bianca la que, en esta oportunidad, responde con un nuevo movimiento de apoyo, admitiendo la nueva información aportada de Esteban (i.e., el cambio de nombre del hotel). Este tipo de análisis permite observar quiénes proponen los movimientos de iniciación, qué tipo de respuestas – de apoyo o de confrontación – reciben sus intervenciones, qué voces acaparan un espacio mayor en la conversación, quiénes y cómo completan o desarrollan el discurso ajeno, entre otros factores que resultan determinantes a la hora de mostrar cómo se van construyendo y negociando discursivamente diferentes relaciones interpersonales.

## 6.2 – La cláusula como intercambio: modo (*mood*) y modalidad (*modality*)

Una vez establecido el panorama sobre la dinámica del diálogo, es necesario preguntarse cómo se relaciona este funcionamiento con la cláusula producida toda vez que interactuamos (segmentación en cláusulas que presentamos en la última de las columnas de la tabla analítica a)). En otras palabras, qué estructuras gramaticales realizan los significados involucrados en la dinámica del intercambio de turnos (Egins 2004: 146). La LSF propone que los movimientos de la conversación son realizados por estructuras gramaticales, de manera que es posible establecer una correlación entre la opción semántica de la función discursiva y la estructura gramatical típicamente elegida para realizarla<sup>89</sup>. Como señalamos en 4.4.2 y en la sección anterior, al actuar el hablante no solamente está haciendo algo sino que además está requiriendo algo del oyente; en este sentido es que, para Halliday (1994: 68), los actos de habla se definen de un modo más apropiado como interactos. Como vimos, cada una de las funciones discursivas básicas, declarar, ofrecer, preguntar, pedir, se empareja con una respuesta. Es importante señalar que de las cuatro funciones discursivas básicas se derivan innumerables modos retóricos reconocibles en diferentes lenguas – prometer, amenazar, intimidar, insultar, quejarse, argumentar, entre muchísimos otros – sistemáticamente interrelacionados, representantes de complejos de rasgos semánticos particulares que entran en relaciones de contraste. Así, por ejemplo, *amenazar* representa la combinación de los siguientes rasgos: “dar” (opuesto a “pedir”), “bienes y servicios” (opuesto a información), “orientado al destinatario” (opuesto a “orientado al hablante” o “neutro”) y “no-deseable” (opuesto a “deseable”, que lo convertiría en *prometer*). Todas estas funciones discursivas son

---

<sup>89</sup> Siempre teniendo en cuenta que “there is no one to one relation between grammatical class and discourse function” (Martin 1992: 34). Existen ciertas opciones que resultan *típicas* frente a muchas otras opciones denominadas “incongruentes” que aportarán significados adicionales.

reconocidas por los hablantes de cada lengua y tienen nombres que las representan en términos de “cosas” – en español, por ejemplo, el sustantivo *amenaza* representa el “acto de amenazar” – o “procesos” – el verbo *amenazar* (Halliday 1994: 363).

Las opciones del sistema de *modo* son las que realizan a nivel de la cláusula dichas funciones discursivas. Importa señalar que las cláusulas pueden ser clasificadas según seleccionen un modo retórico o modalidad (*mood*) independiente o no. La figura que sigue muestra los tipos de cláusulas que forman parte del sistema:

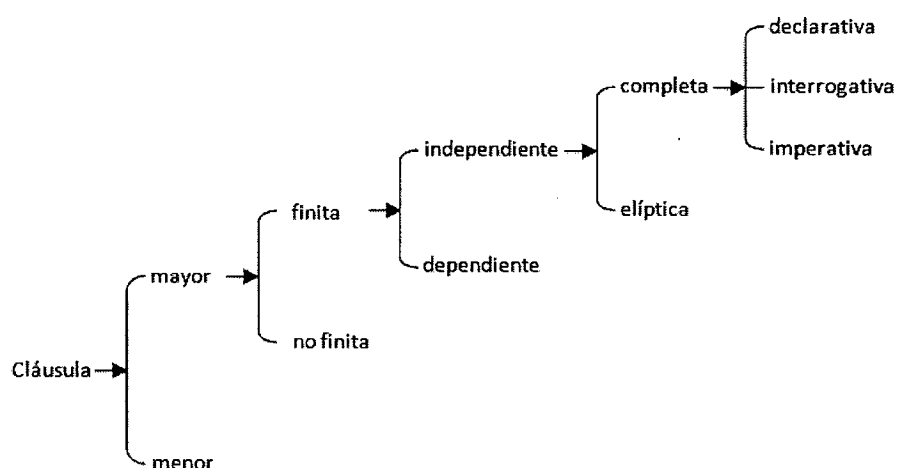


Fig. 6.3 – Tipos de cláusulas.

La primera distinción es entre cláusulas “mayores” y “menores”: definimos las cláusulas menores (*minor clauses*) como “clauses with no mood or transitivity structure, typically functioning as calls, greetings, exclamations and alarms, such as *Mary!*, *Good night!*, *Well done!*” (Halliday y Matthiessen 2004: 100). Entre las cláusulas mayores, las denominadas “no-finitas” son aquellas definidas por la presencia de las llamadas formas “no personales” del verbo o verboides (Alarcos Llorach 1994: 143, RAE 2010: 542); las “finitas”, por su parte, incluyen las cláusulas definidas por la presencia de un verbo conjugado. Estas últimas, a su vez, se subdividen en “dependientes”, aquellas que aparecen subordinadas a otra cláusula mayor que las contiene, e “independientes”<sup>90</sup>. Las cláusulas independientes abren el juego a la negociación de sus significados, en términos de las posibilidades de *modalizarlo* o *modularlo* (como veremos más adelante): las independientes “completas” se caracterizan por la

<sup>90</sup> En nuestro análisis, no segmentamos cláusulas no finitas ni dependientes; dicho de otro modo, identificamos las cláusulas menores y, entre las mayores, las cláusulas “principales” (finitas e independientes).



presencia explícita del verbo; en las “elípticas” el verbo aparece, justamente, elidido (y existe la posibilidad de reponerlo).

Tomando como referencia las funciones discursivas básicas (y sus respuestas), en el siguiente cuadro presentamos su relación con las modalidades y los modos verbales típicos, i.e. congruentes:

<b>Función discursiva</b>	<b>Modalidad típica de la cláusula</b>	<b>Modo verbal congruente</b>
<b>Iniciación</b>		
Declaración ( <i>statement</i> )	Declarativa	Indicativo
Pregunta	Interrogativa	Indicativo
Orden	Imperativa	Imperativo
Ofrecimiento	Interrogativa modulada	Indicativo
<b>Reacción (esperada/no esperada)</b>		
Admisión-acuerdo/ contradicción-desacuerdo	Cláusula menor (o no-verbal)	
Respuesta/desconocimiento de la pregunta	Declarativa elíptica	
Cumplimiento/negativa	Cláusula menor (o no-verbal)	
Aceptación/rechazo	Cláusula menor (o no-verbal)	

Fig. 6.4 – Realizaciones típicas de las funciones discursivas (sobre la base de Eggins y Slade (1997: 184) y Halliday y Matthiessen (2004: 108-109)).

Ahora bien, en español el término “modalidad” que hasta ahora usamos sin demasiada precisión presupone, como señalábamos en el capítulo 4, un doble alcance. García Negroni y Tordesillas Colado (2001: 17) entienden la modalidad como uno de “los tres ámbitos esenciales vinculados con la enunciación”, esto es, con “la puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización” (Benveniste 1977 [1974]: 83). En el marco de la modalidad lingüística reconocemos dos alcances de la modalidad: “del enunciado” y “de la enunciación” (García Negroni y Tordesillas Colado 2001: 94). Ridruejo (1999: 3211) señala en este mismo sentido que

La categoría lingüística que denominamos “modalidad” recoge las diferencias existentes entre enunciados en cuanto estos expresan distintas posiciones del hablante, bien con

respecto a la verdad del contenido de la proposición que formulan, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto de la enunciación.

Sobre la base de Bally (1944), Ridruejo (1999: 3213) propone “entender por modalidad o *modus* simplemente el reflejo de la elección que hace el hablante para formular los enunciados bien como una aseveración, bien como una pregunta o bien como un deseo, un mandato, etc.” y diferenciar, por otro lado, la posición del hablante en cuanto al grado de certeza de lo aseverado (modalidad epistémica, también denominada por Bybee y Fleischmann (1995) “modalidad orientada al hablante”), al grado de obligación del mandato (modalidad deóntica, también denominada por Bybee y Fleischmann (1995) “modalidad orientada al agente”), etc. A nivel clausular, observaremos, entonces, la realización de la modalidad en estos dos sentidos a partir del análisis del sistema de *modo* (*mood*) que define la denominada modalidad *de la enunciación* y de *modalidad*, modalización o modulación, (*modalization/modulation*), que define la denominada modalidad *del enunciado*.

#### 6.2.1 - Modalidad de la enunciación: mood en español

El análisis gramatical de la cláusula como intercambio presupone la definición de las modalidades de la enunciación (los modos - *mood*) disponibles en español. Como dijimos, cada modalidad (de la enunciación) define una actitud subjetiva particular del hablante frente al *dictum* (frente a la proposición o propuesta). La modalidad es explícita cuando es descrita por el lexema verbal incluyente (indicando explícitamente dicha actitud adoptada por el hablante) o implícita cuando es expresada por medio de la entonación, el modo verbal, índices de actitud o el orden de constituyentes (Kovacci 1990, tomo II: 98). A diferencia del inglés, en el que el elemento modal define el modo de la cláusula, “the position of the constituents in the Spanish clause is rather flexible” (Lavid et al. 2010: 246). La flexibilidad en el orden de los constituyentes sumada a la frecuente ausencia del sujeto gramatical hacen que el rol del elemento modal (tal como lo describimos en el capítulo 4) en la determinación de la modalidad de la enunciación en español sea muy limitado frente a la rica morfología verbal y a la preponderancia de la entonación para la determinación de dichos significados.

Las gramáticas estructurales del español establecen distintos panoramas en relación con las modalidades de la enunciación reconocibles en nuestra lengua. La última edición de la Gramática de la RAE (2010: 795) indica que

Existen determinados patrones formales a los que tienden a ajustarse los enunciados oracionales (...), dependiendo de cuál sea su fuerza ilocutiva. Se trata de las denominadas modalidades de la enunciación o modalidades enunciativas, que corresponden a las estructuras imperativas, interrogativas y exclamativas. A ellas se añade, como modalidad por defecto o no marcada, la asertiva o aseverativa (también llamada enunciativa)<sup>91</sup>.

Para Alarcos Llorach (1994) son también cuatro las modalidades posibles: asertiva, apelativa, interrogativa y exclamativa. Kovacci (1990, tomo II: 98), por su parte, identifica seis modalidades: declarativa, dubitativa, interrogativa, exhortativa, desiderativa y exclamativa. Inspirada en Bally (1944), agrupa esas seis modalidades en:

- *intelectuales*, aquellas “que se relacionan con el conocimiento acerca de los hechos o estados de cosas” (Kovacci 1990, tomo II: 99); entre ellas, se incluyen la *declarativa* en la que el hablante presenta al *dictum* como un hecho, como “real”, “cierto” o “verdadero”, la *dubitativa* en la que el hablante presenta al *dictum* como probable, posible, dudoso o hipotético y la *interrogativa* que expresa la actitud de incertidumbre o desconocimiento del hablante respecto del *dictum*.

- *volitivas*, aquellas vinculadas a la expresión de la voluntad del hablante; entre ellas, se incluyen: la *exhortativa* que expresa mandato, consejo, invitación, petición, ruego, etc.<sup>92</sup> y la *desiderativa* que constituye expresiones de deseo.

- *afectivas* en las que se incluye la *exclamativa* que expresa actitudes emocionales del tipo de admiración, sorpresa, alegría, disgusto, reproche, aprobación, entre otras. Se superpone, muchas veces, a las modalidades anteriormente descritas.

Como vemos, Alarcos Llorach (1994) distingue cuatro modalidades que son identificadas también en la última gramática de la RAE (2010): asertiva, interrogativa, apelativa

---

<sup>91</sup> “Las construcciones optativas o desiderativas presentan en español algunos rasgos distintivos (...). Los límites entre esas construcciones y las que corresponden a las oraciones imperativas son escurridizos, por lo que no siempre se considera que estas últimas constituyen una modalidad enunciativa autónoma.” (RAE 2010: 795)

<sup>92</sup> Las actitudes adoptadas por el hablante se definen en función del lugar que éste posee en la relación interpersonal con el oyente (si está en posición de dirigir la relación interpersonal se tratará de un mandato o un consejo; si no lo está será un pedido o un ruego).

y exclamativa. Kovacci (1990), por su parte, reconoce las cuatro modalidades mencionadas (a las que denomina declarativa, interrogativa, exhortativa y exclamativa respectivamente) pero agrega dos más: la dubitativa y la desiderativa. Algunos comentarios se imponen en relación con estos panoramas.

Todas las modalidades admiten variantes afirmativas o negativas en español, razón por la cual “la negación no constituye, en sentido estricto, un tipo de modalidad enunciativa” (RAE 2010: 795). Siguiendo este razonamiento, es dado preguntarse por qué considerar que la exclamativa – que también resulta compatible con el resto de las modalidades – sí constituye en sí misma una modalidad. Alarcos Llorach (1994: 149) señala que el contorno de entonación que corresponde a la exclamación (que expresa el reflejo del sentimiento del hablante) puede estar asociado a cualquiera de los otros tres significados. A propósito, incluye casos como “¡Qué mal la pasamos!”, “Pero ¡qué decís?” y “¡Decilo ya!” que constituyen, respectivamente, un aserto exclamativo, una interrogación exclamativa y una apelación exclamativa. La exclamación – al igual que la polaridad – aparece generalmente asociada a otra modalidad, razón por la cual la concebimos aquí como un recurso para enfatizar lo que el hablante hace (preguntar, declarar, demandar u ofrecer) y no como una modalidad más de la enunciación. Cuando la exclamación no se vincula a otra modalidad estamos en presencia de una cláusula menor – a la que definimos, recordamos, como aquella cláusula que no presenta estructura ni de modo ni de transitividad (por ejemplo “¡Qué horror!”). Es el tipo de cláusula que realiza típicamente la función “expresarse a sí mismo” (según el esquema presentado en la página 5).

En segundo lugar, la modalidad dubitativa sugerida por Kovacci es cuestionable como modalidad independiente en tanto lo que el hablante *hace* en el caso de dichas emisiones es *dar información* (al igual que en las declarativas) sólo que la modera manifestando duda respecto de la veracidad, firmeza o certeza de lo expresado. Las emisiones que Kovacci clasifica como modalidad dubitativa constituirían, en cierto punto, casos de modalidad declarativa *modalizada*. Esta idea aparece incluso en la clasificación misma de Kovacci cuando señala – tal como mencionamos más arriba – que la declarativa, la dubitativa y la interrogativa forman parte del grupo de modalidades “intelectuales”, definidas como aquellas “que se relacionan con el conocimiento acerca de los hechos o estados de cosas” (Kovacci 1990, tomo II: 99). La diferencia que puede establecerse entre ellas radica en el grado de seguridad o certeza expresado por el hablante frente al *dictum*: mientras que en las *declarativas* el *dictum* se presenta como un hecho, como “real”, “cierto” o “verdadero” en las *interrogativas* el hablante expresa una actitud de desconocimiento o incertidumbre frente al *dictum* (por eso *pide* información). Promediando el *continuum* definido por ambas, aparece la posibilidad de

presentar al *dictum* como probable, posible, dudoso o hipotético. En todos los casos se negocian informaciones: en un extremo del *continuum* las informaciones se dan, en el otro se piden; entre ambos existe la posibilidad de *modalizar* la información dada por el hablante. Creemos, entonces, que la modalidad de la enunciación sigue siendo la misma: declarar o preguntar. Lo que interviene, en el caso de las emisiones clasificadas por Kovacci como “dubitativas”, es la modalidad del enunciado o de la proposición (es decir, la modalidad entendida en el segundo sentido expresado más arriba), la modalidad a la que la lógica y la semántica definen como “epistémica”. Un razonamiento similar podemos esgrimir para pensar la cuestión de las modalidades exhortativa y desiderativa, ambas agrupadas por Kovacci bajo el rótulo “volitivas” en tanto tienen que ver con la expresión de la voluntad del hablante: en el primer caso quien está en posición de hacer cumplir esa voluntad es otra persona, en el segundo caso no se especifica. Pero en ambos se trata de apelar a la obtención de bienes y servicios (no verbales), con lo cual ambas admiten la calificación de *apelativas*.

En tercer lugar, es evidente el vínculo existente entre cada modalidad de la enunciación y ciertos actos de habla (Austin 1962, Searle 1969) básicos – reinterpretados en términos de funciones discursivas en el marco de la LSF: la modalidad *interrogativa* con el acto *preguntar* (pedir información), la modalidad *imperativa* con los actos *pedir/ordenar/desear* (pedir bienes y servicios), la modalidad *declarativa* con el acto *aseverar* (cualquiera sea la polaridad) (dar información). Sin embargo, dicha correspondencia, habitual, no es la única posibilidad ni es biunívoca: en los casos en que la modalidad interrogativa se utiliza para hacer pedidos o invitaciones, la modalidad imperativa para hacer ofrecimientos o la declarativa para ordenar estamos en presencia de lo que la pragmática ha llamado actos de habla indirectos (Searle 1975):

En todos esos casos se suele hablar de **actos verbales indirectos**, en el sentido de que expresan de manera indirecta contenidos ilocutivos que no se corresponden con los habituales de la modalidad oracional que manifiestan. Intervienen en tales interpretaciones translaticias diversas convenciones lingüísticas y culturales, algunas de las cuales forman parte de la llamada **pragmática de la cortesía**. (RAE 2010: 795 – negritas en el original)

Es un hecho conocido y aceptado que no sólo podemos preguntar mediante la modalidad interrogativa, *¿Qué hora es?*, sino también mediante la declarativa, *Necesito saber*

*la hora*. En el marco de la teoría de los Actos de Habla (Austin 1962, Searle 1969), la posibilidad de realizar una fuerza ilocucionaria primaria y no literal mediante otra fuerza ilocucionaria secundaria y literal se conoce con el nombre de *acto de habla indirecto* (Searle 1975). Halliday (1994: 365) interpreta dichos casos como *metáforas gramaticales interpersonales de modo*.

In all instances that we are treating as grammatical metaphor, some aspect of the structural configuration of the clause, whether in its ideational function or in its interpersonal function or in both, *is in some way different from that which would be arrived at by the shortest route – it is not, or was not originally, the most straightforward coding of the meanings selected.* (Halliday 1994: 366 – el destacado es nuestro)

La cita de Halliday que incluimos establece una conexión interesante entre la idea de indireccionalidad (tal como se ve en los fragmentos destacados en negrita) y la de metáfora gramatical. La indireccionalidad de las emisiones se interpreta, en el marco de la LSF, como una elaboración metafórica en la construcción de significados. Martin y Rose (2007: 35-38), de hecho, hablan de las realizaciones metafóricas como opciones disponibles junto a las realizaciones directas, congruentes<sup>93</sup>. Ahora bien, así como no existe una relación uno a uno entre la función discursiva y la estructura gramatical que la realiza, también es cierto que sí existe – como señalan Eggins y Slade (1997: 178), entre otros – una conexión entre ambas de manera que

There does seem to be some kind of tie between the grammatical form “interrogative” and the discourse function “question”, and the grammatical form “imperative” and the discourse function “command”. We need to retain this relationship of typicality between grammatical form discourse function, while recognizing that what is typical need not, and does not, always occur. (Eggins y Slade 1997: 178)

---

<sup>93</sup> Incluso hablan de *indirectness* (Martin y Rose 2007: 36) con lo cual conciben la noción en términos graduales y no discretos: la noción misma de “indireccionalidad” manifiesta grados inherentes frente a “indirecto” que se opone a “directo” en una oposición discreta.

Sobre la base de la correlación no-marcada entre cada función primaria y la estructura gramatical que la realiza es posible explorar cuáles son los condicionamientos que permiten explicar el por qué de las opciones marcadas, incongruentes, metafóricas en los casos que analizaremos. Las realizaciones metafóricas construyen significados interpersonales adicionales que justifican “las buenas razones” (Halliday 1998) que conducen a la opción marcada por encima de la no marcada o congruente. Tal como mostraremos en el capítulo siguiente en relación con el *corpus* A1, las metáforas gramaticales interpersonales de modo aparecen con más frecuencia en los intercambios de bienes y servicios que en los intercambios de informaciones: la realización de preguntas y declaraciones en las conversaciones que conforman el *corpus* A1 suele ser congruente, mediante las modalidades interrogativa y declarativa respectivamente. Ahora bien, las realizaciones de pedidos y ofrecimientos involucran una gama más amplia de recursos (recursos y efectos que exploraremos a partir del capítulo 7).

#### 6.2.2 - Modalidad del enunciado: Modalización y Modulación

El término modalidad, como dijimos, refiere también las posibilidades de moderación de lo dicho, con lo que entramos en el terreno de modalidad *del enunciado* (o proposicional). Entre las modalidades proposicionales o del enunciado, la lógica modal ha distinguido las aléticas (o de la necesidad y posibilidad), las epistémicas (o del conocimiento) y las deónticas (o de la obligación) (García Negroni y Tordesillas Colado 2001: 106-107). Al respecto, Ridruejo señala que

La modalidad epistémica, que se presenta vinculada a las nociones de conocimiento y creencia (Lyons 1980: 725 y ss.), se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume con respecto a la verdad de la proposición contenida en un enunciado. La modalidad deóntica aporta, como la epistémica, una calificación de las condiciones en que se establece la verdad de un predicado, que tampoco es simplemente aseverado o factual; pero, a diferencia de la anterior, supone una formulación de estas condiciones como pertenecientes a un sistema normativo en el que actúa bien el agente de la proposición, o bien directamente el hablante (Lyons 1980: 754 y ss.). (Ridruejo 1999: 3214)

En el marco de la LSF, los recursos vinculados con tales moderaciones de lo dicho – que regulan el grado de compromiso del hablante con respecto a las proposiciones (*propositions*) y el grado de imposición u obligación en relación con las propuestas (*proposals*) – forman parte del sistema denominado *modality* y se subdividen en dos tipos según intervengan en el intercambio de informaciones, *modalización (modalization)*, o de bienes y servicios, *modulación (modulation)*. La modalización y la modulación pueden realizarse interna o externamente en relación con los límites de la cláusula:

- internamente, mediante *verbos modales* (que expresan posibilidad/frecuencia para la modalización u obligación/propensión para la modulación) y/o mediante *adjuntos modales*<sup>94</sup>,
- externamente, agregando una “pseudo-cláusula” presentada subjetivamente (“creo que” para la modalización; “estoy dispuesto a” para la modulación) u objetivamente (“es probable que” para la modalización, “es necesario que” para la modulación). Estos últimos son los casos a los que Halliday (1994: 354-363) identifica como *metáfora gramatical interpersonal de modalidad*. En “Creo que mañana Juan llega temprano” estamos frente a una metáfora interpersonal basada en una relación semántica de *proyección*<sup>95</sup> (recurso que la gramática provee para atribuir palabras o ideas a sus fuentes): la opinión del hablante respecto de la posibilidad de que su observación sea válida no está realizada mediante un adjunto modal (“Probablemente mañana Juan llegue temprano”, realización congruente) sino mediante una cláusula separada, proyectada en un complejo de cláusulas en relación de hipotaxis<sup>96</sup>. El

---

<sup>94</sup> Los adjuntos pueden ser circunstanciales, modales o textuales según hagan aportes al significado ideativo, interpersonal o textual (Halliday 1994, Eggins 2004: 160). En función de nuestros objetivos, nos interesa la presencia de adjuntos modales en las interacciones de los *corpora* y de algunos adjuntos textuales (denominados continuativos Eggins 2004: 164) – definidos en otros marcos teóricos como “marcadores discursivos” (Schiffrin 1987), “expresiones pragmáticas” (Carranza 1998) o “marcadores conversacionales” (Martín Zorraquino y Portolés 1999) – cuya presencia es determinante para la organización de la conversación y la configuración de las relaciones interpersonales entre sus participantes. Incluimos estos elementos, como veremos, en la última columna de la tabla b).

<sup>95</sup> La prueba que propone Halliday (1994: 354) para corroborar si la variante metafórica es la proposición o no es verificarlo con la adición de la llamada en inglés *question tag*. Así, en un caso como *I think it's going to rain* la proposición es “va a llover” y no “Yo creo” pues si “tagueamos” la cláusula el resultado será *I think it's going to rain, isn't it?* y no *I think it's going to rain, don't it?*

<sup>96</sup> En el marco de la descripción sistémico funcional de la gramática, los grados de interdependencia entre dos cláusulas se denominan *taxis* “and the two different degrees of interdependency as **parataxis** (equal status) and **hypotaxis** (unequal status). **Hypotaxis** is the relation between a dependent element and its dominant, the element on which it is dependent. Contrasting with this is **parataxis**, which is the relation between two like elements of equal status, one initiating and the other continuing” (Halliday 1994: 374-375 – destacado en el original).



hablante construye la proposición como una proyección y codifica la subjetividad (<Yo> *creo*) o la objetividad (*Es probable que*) en una cláusula proyectada. No siempre resulta sencillo establecer exactamente cuáles son, y cuáles no son, expresiones metafóricas de la modalidad. Los hablantes tenemos muchas maneras de expresar opiniones, compromisos, imposiciones – o de disimular el hecho de que los estamos expresando. La razón por la que el área de la modalidad está tan elaborada metafóricamente se encuentra en la naturaleza misma de la modalidad: este sistema recoge la enorme cantidad de opciones para expresar significados intermedios entre las posibilidades “sí” y “no”, con los consecuentes efectos interpersonales que dichas opciones conllevan.

Los adjuntos modales, los verbos modales y las metáforas gramaticales interpersonales de modalidad pueden ser clasificados en función de los grados de certeza/frecuencia o inclinación/obligación que expresan según el *continuum* de valores alto – medio – bajo. La modalidad (del enunciado) puede estar orientada, además, subjetiva u objetivamente y explícita o implícitamente. Observemos el siguiente ejemplo de modalización – probabilidad (Halliday 1994: 358):

	<b>Subjetiva: explícita</b>	<b>Subjetiva: implícita</b>	<b>Objetiva: implícita</b>	<b>Objetiva: explícita</b>
<b>Modalización - Probabilidad</b>	En mi opinión, María lo sabe.	María debe saberlo.	Probablemente María lo sabe.	Es probable que María lo sepa.

Fig. 6.5 – Modalización-probabilidad: ejemplo (adaptación al español de Halliday 1994:358).

Son estos recursos, entre otros, los que permiten regular la fuerza del grado de compromiso e imposición sobre lo expresado. Así, la modalidad, entendida en este sentido, representa el punto de vista del hablante sobre la proposición o propuesta. En su forma congruente, se realiza como un adjunto a una proposición, más que como una proposición en sí misma. Las razones que explican las realizaciones metafóricas, marcadas, tienen que ver con la búsqueda de los hablantes de dar importancia al propio punto de vista: una de las maneras más efectiva de hacerlo es presentarlo como si fuera esa modalidad la que constituye la aserción (explícita, “yo creo que”), con la posibilidad de hacerlo aparecer como si no fuera nuestro punto de vista (explícita, objetiva “es probable que”) (Halliday 1994: 362).

### 6.2.3 – Recursos para la expresión de las modalidades en español: el modo verbal y la entonación

Ahora bien, en este punto cabe explorar cuáles son algunos de los recursos involucrados en la realización de las diferentes modalidades básicas de la enunciación en español introducidas en 6.1: declarativa, interrogativa e imperativa (o apelativa). En inglés, es el orden de aparición de los elementos Sujeto y Finito el que determina la diferencia entre declarativo e interrogativo: el Sujeto antes del Finito realiza declarativo, el Finito antes del Sujeto realiza interrogativo<sup>97</sup>. El imperativo se caracteriza por la ausencia del Sujeto gramatical. En español, el modo verbal, la entonación, algunos índices de actitud y el orden de constituyentes aparecen involucrados en su definición, por lo tanto deben ser tenidos en cuenta al analizar el sistema de modo (*mood*) que define, entre otras cosas, la modalidad de la enunciación de la cláusula.

El verbo es, en español, una de las categorías que carga con la responsabilidad de realizar, en un gran porcentaje, los significados modales. La flexión verbal porta los significados de *persona, número, modo, tiempo y aspecto*. Entre ellos, el modo verbal constituye “una de las manifestaciones de la modalidad” (RAE 2010: 473); contribuye con la expresión de la actitud del hablante y permite establecer, en algunos contextos, contrastes semánticos del tipo *certeza/incertidumbre, realidad/virtualidad/irrealidad, actualidad/no actualidad, compromiso del hablante (con la veracidad de lo que afirma)/ ausencia de aserción, vinculados con las modalidades del enunciado (o proposicionales)*. Comencemos por observar, brevemente, algunos valores vinculados al significado interpersonal expresados en la categoría modo del verbo.

En la tradición gramatical española, dos son los criterios que suelen esgrimirse para definir los modos verbales del español<sup>98</sup> (Kovacci 1990, tomo II: 38): 1- un criterio sintáctico, en la medida en que obedecen a un *régimen*; es decir, los modos se definen según las dependencias sintácticas (Bello 1847), 2- un criterio definido por los contrastes de actitud que los modos habilitan (Alarcos Llorach 1994). De acuerdo con el primer criterio, Bello distingue

---

<sup>97</sup> Salvo en el caso de las “WH-questions” en las que el elemento WH- es el sujeto; allí el Sujeto aparece antes que el Finito (*Who came yesterday?*) (Halliday y Matthiessen 2004: 115).

<sup>98</sup> La definición, caracterización y clasificación de los modos verbales en español ha provocado la escritura de numerosísimas páginas y ha suscitado encendidas polémicas. No podemos detenernos aquí en ellas pero sí revisaremos brevemente la sistematización que presentan las cinco gramáticas ya mencionadas, representativas del español: Bello y Rufino Cuervo (1847[1970]), Kovacci (1990), Alarcos Llorach (1994) y RAE (la Gramática Descriptiva editada por Demonte y Bosque en 1999 y la última propuesta del 2009).

los modos *indicativo* y *subjuntivo* de manera que el modo *indicativo* comprende aquellas formas que “son o pueden ser regidas por los verbos saber o afirmar, no precedidos de negación” (Bello 1847: 455) y el modo *subjuntivo común*, aquellas que “se subordinan o pueden subordinarse a los verbos dudar o desear” (Bello 1847: 457). Así, el subjuntivo común significa la cosa mandada, rogada, aconsejada, permitida, “en una palabra, deseada” (Bello 1847: 457), y la cosa disuadida, desaprobada, prohibida, etc. El *subjuntivo hipotético*, por su parte, acarrea un significado constante de condición o hipótesis y aparece siempre en proposiciones subordinadas. En este sentido, Bello concluye que el modo indicativo “sirve para los juicios afirmativos o negativos, sea de la persona que habla, sea de otra persona indicada en la proposición de que depende el verbo” (Bello 1847: 460). Las formas verbales de proposiciones sustantivas regidas por lexemas del tipo *afirmar, saber, ver* (no precedidos de negación) pertenecen, así, al modo indicativo (Kovacci 1990, II: 38). El modo subjuntivo común, por su parte, aparece en “palabras o frases subordinadas que denotan incertidumbre o duda, o alguna emoción de ánimo” (Bello 1847: 462), esto es, formas verbales regidas por lexemas del tipo de *dudar, desear, ojalá*, etc. (Kovacci 1990, II: 38). El imperativo “es una forma particular del modo optativo que jamás tiene cabida sino en proposiciones independientes” (Bello 1847: 467); ocurre “cuando la persona a quien hablamos es la que debe cumplir el deseo, y lo que se desea se supone depender de su voluntad” (Bello 1847: 467). El imperativo no puede ser definido en función del régimen sintáctico pues no aparece nunca subordinado.

Ahora bien, muchas veces los criterios de dependencia sintáctica y de compatibilidad con la modalidad interrogativa – de manera que las formas posibles con entonación interrogativa pertenecen al modo indicativo mientras que aquellas que no son posibles en la interrogación pertenecen al modo subjuntivo – resultan insuficientes para determinar la pertenencia de las formas a uno u otro modo verbal (Alarcos Llorach 1994: 153). Ocurre con no pocas formas que su presencia no depende del contexto sintáctico sino exclusivamente de la “libre expresión del hablante, el cual pretende comunicar ciertos valores y no otros” (Alarcos Llorach 1994: 153). Alarcos propone que, descontando el imperativo (que es siempre propio del estilo directo de la apelación), tres son los modos posibles: indicativo, subjuntivo y potencial. La aparición de formas en indicativo, en potencial o en subjuntivo en determinados enunciados obedece a la actitud del hablante quien, al optar por uno u otro modo, evalúa de distintas maneras el *grado de realidad* atribuido a los hechos que pretende comunicar: como reales o efectivos (indicativo), como posibles (potencial) o como ficticios (subjuntivo). En este sentido, Alarcos Llorach concluye que

(...) existen tres modos, con significantes diferentes y que evocan significados diversos:

1° El *indicativo* (...) designa la “no-ficción” de lo denotado por la raíz léxica del verbo, esto es, todo lo que el hablante estima real o cuya realidad o irrealidad no se cuestiona.

2° El *condicionado* (llamado por lo común *potencial o condicional*) (...) que designa los hechos aludidos por la raíz verbal como sometidos a factores varios que los harán posibles.

3° El *subjuntivo* (...) señala el carácter ficticio, no real, de lo que denota el significado de la raíz verbal. (Alarcos Llorach 1994: 154)

Así, las oposiciones modales son definidas a partir de rasgos semánticos basados en la actitud del hablante frente a los hechos que comunica, a los que estima como *reales, factibles* (posibles, siempre que se cumplan determinadas condiciones) o *ficticios*. Estas definiciones se corresponden con su funcionamiento en las distintas modalidades de manera que, por ejemplo, la interrogativa “sólo tiene sentido para inquirir sobre la realidad de los hechos y no cabe aplicarla para lo que ya se estima como ficticio” (Alarcos Llorach 1994: 154). En los casos en que el modo se rige sin posibilidad de alternancia, la idea de régimen en sí misma constituye una “forma de compatibilidad o de congruencia semántica” (RAE 2010: 473): en un caso como “*Deseo que me escriba*”, el estado de cosas inexistente señalado por el lexema incluyente “deseo” está en consonancia con “la naturaleza irreal, no factual y generalmente prospectiva que caracteriza lo que se desea” (RAE 2010: 473).

Es posible establecer una correspondencia no-marcada entre los modos verbales y las modalidades de la enunciación con cuya realización colaboran. La modalidad imperativa es realizada típicamente por el modo imperativo mientras que la categoría gramatical usada típicamente en el intercambio de informaciones es el modo indicativo: la expresión de una declaración se realiza mediante la modalidad declarativa, la de una pregunta mediante la modalidad interrogativa – ya sean preguntas polares, por sí/no, o preguntas totales por contenido. En español, es la entonación la que termina de definir la modalidad en esos casos. De hecho, la entonación asume en español un rol fundamental en la determinación de la modalidad (de la enunciación). Ante un caso como “*Venís mañana*” es imposible definir si se trata de un pedido de información (modalidad interrogativa), de un pedido de acción por parte del oyente (modalidad imperativa) o de un otorgamiento de información (modalidad declarativa) si no consideramos su figura tonal. Alarcos Llorach (1994: 56) señala en este

sentido que aún cuando los esquemas de entonación presentan diferencias en las distintas variedades de español, los rasgos distintivos que oponen *aserción, interrogación, exclamación y apelación* son comunes a todas ellas. La entonación agrega un nuevo significado al enunciado, de modo que constituye “también un signo, que se expresa mediante la curva melódica (o secuencia de tonos) y cuyo significado consiste en la modalidad asignada al enunciado” (Alarcos Llorach 1994: 49). Así, las modalidades asertiva e interrogativa se distinguen por la oposición entre ascenso y descenso del tono final del contorno de entonación, como se observa en los siguientes ejemplos:

1- “¿Les puedo tomar la bebida?”: Inflexión ascendente, o anticadencia, a partir del acento final. Alarcos Llorach señala que cuando aparecen pronombres interrogativos no es necesario recurrir al contorno ascendente pues la modalidad interrogativa aparece claramente definida por ellos.

2- “A mí me gusta más la cerveza negra”. Inflexión descendente, o cadencia, a partir del último acento.

En los términos de Alarcos Llorach (1994: 149), la relación entre los modos y las modalidades de la enunciación – esto es, asertiva, interrogativa, apelativa o exclamativa – “queda distinguida por el contorno de entonación”:

Las modificaciones tonales que se producen en el tramo comprendido desde el primer acento hasta la inflexión final, quedan condicionadas, casi naturalmente, por las necesidades o propósitos expresivos del hablante, el cual las convierte en señales de sus estados de ánimo o de sus intenciones. (Alarcos Llorach 1994: 55)

Como vemos, algunas correlaciones “típicas” (congruentes – LSF) entre modo verbal y modalidad quedan establecidas de manera que<sup>99</sup>:

- el modo imperativo realiza típicamente la modalidad imperativa o apelativa (solicitar bienes y servicios),

---

<sup>99</sup> Recordemos que el fin de estas reflexiones es presentar un panorama básico para tomar como punto de partida del análisis de una serie de interacciones concretas. Es posible encontrar excepciones y casos que no se ajustan exactamente a dicho panorama básico y que deberán ser explicados, e incluidos en el cuadro total, cuando aparezcan.

- el modo indicativo realiza típicamente las modalidades declarativa / interrogativa (dar / pedir informaciones).

El modo subjuntivo lo interpretamos como un recurso que aportará diferentes matices de significado a las modalidades básicas de la enunciación (esto es, modalizando o modulando las modalidades básicas)<sup>100</sup>: grados de certidumbre, grados de posibilidad y significados actitudinales. Las formas del subjuntivo y las formas del futuro y condicional del indicativo que conllevan significados modales (incluidas en el modo potencial en Kovacci (1990) y Alarcos (1994)) contribuyen con la realización de modalidades del enunciado; dicho en términos sistémicos, contribuyen con la modalización del intercambio de informaciones y/o la modulación en el intercambio de bienes y servicios. Así, en relación con la modalización, por ejemplo, “los modos permiten establecer una escala de certidumbre o incertidumbre, desde la aseveración atenuada (indicativo) a la duda atenuada (subjuntivo)” (Kovacci, 1990, tomo II: 43) mientras que, en relación con la modulación, el “potencial” se usa, por ejemplo, en expresiones de cortesía “con las que el hablante intenta obtener, en algunos de los llamados actos de habla indirectos, cierta reacción del oyente” (Kovacci 1990, tomo II: 66), desdibujando la imposición.

A manera de síntesis, presentamos un panorama básico<sup>101</sup> de algunos de los recursos del español que intervienen en la modalidad de la enunciación de la cláusula y en su modalización o modulación (modalidad del enunciado):

	<b>Modalidad (de la enunciación)</b>	<b>Modalización (modalidad del enunciado)</b>	<b>Modulación (modalidad del enunciado)</b>
<b>Modo verbal</b>	Indicativo Imperativo Subjuntivo	Subjuntivo	Subjuntivo
<b>Tiempo verbal</b>		Condicional Pret. Imperfecto Indic.	Condicional Pret. Imperfecto Indic.
<b>Prosodia</b>	X		
<b>Adjuntos modales</b>		X	X
<b>Verbos modales</b>		X	X

Fig. 6.6 – Algunos recursos involucrados en la definición de las modalidades.

<sup>100</sup> El subjuntivo será el modo congruente para realizar la función discursiva *solicitar bienes y servicios* con polaridad negativa: *no vayas*.

<sup>101</sup> Insistimos en que el cuadro expresa un panorama básico que sirve al propósito de nuestro análisis, no agota todas las posibilidades de explotación de los recursos involucrados en la definición de ambos alcances de modalidad (panorama vasto y complejo en español).

Observaremos cómo funciona este panorama concretamente en el caso de nuestras interacciones.

#### 6.2.4 – El análisis clausular

Las tablas que identificamos con la letra b) recogen toda la información que entendemos relevante para el análisis de los sistemas de modo (que define la modalidad de la enunciación) y modalidad (del enunciado) en la cláusula: en ellas especificamos modo y tiempo verbal, elementos relevantes en relación con la prosodia, sujeto gramatical y polaridad para determinar las modalidades de la enunciación (realización gramatical de las funciones discursivas) y del enunciado (realizada a partir de adjuntos, verbos modales y metáforas gramaticales). Observemos el mismo fragmento introducido en la página 7:

- 70 Esteban vi que está = re hecho el Lincoln<sup>102</sup> ; >  
 71 Ana están renovándolo todo /! = sí / =19  
 72 Esteban :> = pero ya no se llama más Lincoln =19 creo que tiene nombre de fecha  
 73 también como= 20 15 de ma:yo o algo así \  
 74 Bianca = a: le le le cambiaron / =20

Tabla 6.2 - b) Análisis clausular: modo y modalidad (Corpus A1, Conversación I, Fragmento 3)

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad <sup>103</sup> (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad <sup>104</sup> (modulación/modalización)	Adjuntos
70 – Esteban	(i)	Indicativo (pret.perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
71- Ana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa	<ellos>	+		modal/ polaridad: sí enfático.
70- Esteban	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<el hotel>	-		
70- Esteban	(iii)	Indicativo	Entonación	Declarativa	<el hotel>	+	"<yo>creo que": metáfora	

<sup>102</sup> "El Lincoln" es un hotel que todos conocen.

<sup>103</sup> Modalidad de la enunciación.

<sup>104</sup> Modalidad del enunciado.

		(presente)	descendente				gramatical interpersonal	
74- Bianca	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<ellos>	+		textual/continua-tivo  a:

En este fragmento observamos el predominio de la modalidad declarativa (realizada por los verbos en modo indicativo y las entonaciones descendentes) mediante la cual se sostiene el intercambio de informaciones entre los participantes, en este caso sobre el Hotel Lincoln, tópico de la conversación que aparece como sujeto gramatical en el movimiento de iniciación a cargo de Esteban (línea 70, cláusula (i)). Las informaciones se intercambian con grados altos de contundencia, pues se atribuyen a algo que los participantes Esteban y Ana *vieron*, es decir, existe una evidencia en tanto los participantes fueron testigos directos de la información que se abre a la negociación. Sólo una de las informaciones es modalizada (70 (iii)) a partir de la realización de una metáfora gramatical interpersonal de modalidad, presentada subjetivamente a partir del proceso *crear* atribuido al propio hablante “<Yo> *creo*”. Esta vez, la información aportada sobre el nuevo nombre del hotel carece de seguridad.

Quién recurre a opciones marcadas y por qué, cuáles son los requerimientos del contexto que conducen a una opción no marcada o no y cómo impactan las realizaciones más indirectas en la negociación de las relaciones interpersonales aportan evidencias importantes para la configuración de las variables interpersonales presentadas en el capítulo 5 (tal como veremos desde el capítulo 7 en adelante).

### 6.3 – El significado interpersonal desde la perspectiva de la valoración

Ahora bien, como señalábamos al inicio de este capítulo la dimensión interpersonal del significado no se agota en las posibilidades de intercambio de informaciones o bienes y servicios sino que incluye también la expresión de evaluaciones y sentimientos por parte de los participantes. Hasta la década del 90’ el trabajo sobre el significado interpersonal estaba fuertemente orientado a la interacción (esto es, a la dimensión pragmática) y no a la expresión de los sentimientos (es decir, a la dimensión afectiva); en 1989, la revista *Text* publica un número especial, editado por Elinor Ochs, dedicado a la “semántica del afecto”, al “potential



of language to express different emotions and degrees of emotional intensity" (Ochs 1989:1). Se ponía el acento, así, en la dimensión afectiva del lenguaje, cifrada en el título del artículo que Ochs y Schiefflen presentan en la mencionada edición especial de *Text*: "Language has a Heart".

En el marco de la LSF, la teoría de la valoración se presenta como un complemento preocupado por explorar, describir y explicar "the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships" (White 2004: web). El enfoque busca complementar los estudios sobre el significado interpersonal desarrollados en el marco de la sistémica, basados fundamentalmente en el diálogo entendido como intercambio de información o bienes y servicios, de cuya estructura es posible dar cuenta a partir de los sistemas de modo (*mood*) y modalidad (*modality*). En este sentido, Martin (2000a: 143) señala en un artículo denominado precisamente *beyond exchange*, i.e. más allá del intercambio, que

Within systemic functional linguistics (...) excursions into interpersonal discourse semantics have generally been grammatical in their foundation. That is to say, clause rank interpersonal systems such as mood and modality have served as points of departure for the development of discourse models (of speech function, exchange structure, and the like; Halliday 1984, Ventola 1987).

En este sentido, advierte que hay diálogos que son mucho más que intercambios de bienes y servicios o informaciones; las emociones, los juicios, los valores son sitios en torno a los cuales tiene lugar la negociación (Martin 2000a: 145). Así, "working within the paradigm of SFL, we wanted a comprehensive map of appraisal resources that we could deploy systematically in discourse analysis" (Martin 2000a: 148). El sistema de opciones disponibles que captura esta área de potencial de significado se denomina *appraisal* (valoración) e incluye los *significados* que pueden y suelen ser típicamente expresados en contextos particulares y los *recursos lingüísticos* que permiten expresarlos (Martin 2000a: 142). La valoración se ubica en el estrato semántico y se realiza en el estrato léxico-gramatical. El sistema incluye tres dominios semánticos que interactúan entre sí: actitud, compromiso y gradación (Martin y White 2005).

En el dominio de la *actitud* se incluyen los significados mediante los cuales los hablantes atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a los participantes y a los

procesos. Éstos pueden estar relacionados tanto con respuestas emocionales como con sistemas de valores culturalmente determinados. Incluye reacciones emocionales, juicios sobre comportamientos y evaluaciones de cosas; comprende, en consecuencia, tres regiones:

- a) El *afecto* proporciona los recursos mediante los cuales el hablante puede indicar el modo en que un fenómeno lo afectó emocionalmente o apreciar un fenómeno en términos afectivos. Estamos en el dominio de la *emoción*.
- b) El *juicio* incluye los recursos para juzgar positiva o negativamente comportamientos humanos de acuerdo con normas sociales institucionalizadas; hace referencia a la evaluación moral de la conducta. Estamos en el dominio de la *ética*.
- c) La *apreciación* incluye los recursos para evaluar productos y procesos (de fenómenos naturales o culturales); tiene que ver con la evaluación de objetos, procesos, constructos o textos, en función de principios estéticos y otros sistemas de valor social. Estamos en el dominio de la *estética*.

La valoración vinculada al afecto, el juicio y la apreciación suele ser realizada directamente a partir de lo que Martin y White (2005: 61) caracterizan como léxico actitudinal: “with attitudinal lexis in general (...) the clause frames (...) and the nature of the source and target of evaluation can be used to distinguish among *affect*, *judgement* and *appreciation*”. Así, la realización de afecto puede ser identificada a partir del marco *person feels affect about something* en el que la fuente del afecto es un participante con consciencia. Los juicios, por su parte, se inscriben en un marco del tipo *it was judgement for person/of person to do that* en el que el blanco del juicio es un participante con consciencia. Finalmente, la apreciación se distingue a partir de marcos como *person consider something appreciation* en el que los blancos de las apreciaciones son cosas (concretas o abstractas, materiales o semióticas) (Martin y White 2005: 58-61). Más allá de la realización del dominio semántico de la valoración mediante piezas léxicas que involucran actitudes, muchas veces “the selection of ideational meanings is enough to invoke evaluation, even in the absence of attitudinal lexis that tells us directly how to feel” (Martin y White 2005: 62).

El dominio del *compromiso* incluye la fuente de las actitudes y el juego de voces desplegado en el discurso. Posiciona al hablante con respecto a las diversas piezas (verbales o no verbales) intercambiadas en un texto – posición que caracterizan como “valorada” – y con respecto a las potenciales respuestas a esa posición valorada. Permite observar si los hablantes reconocen posiciones alternativas a la propia y cómo lo hacen. En este punto Martin y White (2005) se reconocen como deudores de Bajtín (1981, 1997 [1952-1953]) en tanto recuperan el postulado bajtiniano según el cual toda comunicación verbal es dialógica: en toda producción

escrita u oral es posible reconocer la presencia de otras voces que la preceden (voces a las cuales refiere, retoma o desafía) y el anticipo de voces posibles que la sucederán (es decir, de las potenciales respuestas de sus destinatarios). Dos son las opciones básicas del sistema *engagement*:

- a) MONOGLOSIA: construye una proposición abiertamente (sin rodeos), sin referencia a fuentes o a posiciones alternativas.
- b) HETEROGLOSIA (vinculada al dialogismo bajtiniano): abre el juego de voces mediante diversos recursos que pueden agruparse en dos categorías según contribuyan con la *expansión* o la *contracción* dialógica (Martin y White 2005: 102). En el primer caso, los recursos favorecen la incorporación de voces y posturas alternativas al discurso; entre ellos se incluyen la consideración (*entertain*) y la atribución (*attribute*). En el segundo caso, los recursos restringen, esquivan o cuestionan dichas voces; entre ellos se incluyen la negación y la contra-expectativa (*disclaim*), la concesión y la proclama (*proclaim*).

The framework groups together under the heading of “engagement” all those locutions which provide the means for the authorial voice to position itself with respect to, and hence to “engage” with, the other voices and alternative positions construed as being in play in the current communicative context. (Martin y White 2005: 94)

Fenómenos tradicionalmente abordados a partir de etiquetas teóricas como “modalidad”, “evidencialidad”, “polaridad”, “atribución” o “concesión”, y sobre la base de recursos denominados “*hedges*”, “minimizadores”, “reforzadores” o “intensificadores”, son explicados a partir del subsistema *compromiso* (*engagement*) dentro del sistema de valoración. Es posible, así, observar el alcance discursivo de los fenómenos relevados a partir de análisis clausulares del tipo de los que desarrollamos en las tablas identificadas con la letra b) en 6.2<sup>105</sup>.

Finalmente, el dominio de la *gradación* tiene que ver con la posibilidad de graduar los fenómenos, en tanto los sentimientos pueden ser amplificados o disminuidos y las categorías borradas o agudizadas. Incluye la *fuerza* a partir de la cual se ajusta el volumen de significados

---

<sup>105</sup> La observación de los recursos aludidos en el marco del sistema *engagement* permite interpretar su alcance a nivel discursivo. Así, Martin (2000) advierte que muchas veces el valor modal de piezas como *supongo* o *probablemente* – por ejemplo – puede no estar asociado a la duda y la ambigüedad sino a la presentación de una actitud hostil o agresiva frente a la proposición modalizada.

graduables, amplificándolos o atenuándolos (funciona como “subir y bajar el volumen” de nuestros sentimientos (Hood y Martin 2005: 199)) y el *foco* que ajusta el valor de significados experienciales – para reforzar o debilitar categorías (en este sentido, los ajustes precisan o debilitan los límites de las categorías del mundo (Hood y Martin 2005: 200)).

El análisis del sistema de valoración contribuye con la descripción del tenor: en palabras de Martin y White (2005: 31), “appraisal is being treated here as a resource for construing tenor (...) is deployed to construe power and solidarity”. En este sentido, la información desplegada en las tablas que identificamos con la letra c) nos permite observar la realización de la dimensión evaluativa y valorativa del significado interpersonal en las interacciones de nuestros *corpora*. Martin y White (2005: 70) proponen dos caminos posibles para desarrollar el análisis de la actitud y el compromiso: “(...) starting with prosodies and working down to their realisation or starting with realisations and working back to the “mood” of a text”. En nuestro caso trabajamos a partir de la segunda de esas direcciones; identificamos las instancias de actitud a partir de las tablas mencionadas para mostrar qué participantes despliegan afecto y evaluaciones, sobre qué entidades y con qué intensidad. Observemos nuevamente el fragmento con el que venimos trabajando:

- 70 Esteban vi que está = re hecho el Lincoln : >
- 71 Ana están renovándolo todo /! = sí / =19
- 72 Esteban :>= pero ya no se llama más Lincoln =19 creo que tiene nombre de fecha
- 73 también como= 20 15 de ma:yo o algo así \
- 74 Biancá = a: le le le cambiaron / =20

Tabla 6.3- c) Análisis valoración (*Corpus A*, Conversación I, Fragmento 3)

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
70 – Esteban	(i.i)	Re hecho	Lincoln (hotel)	Apreciación	Amplificado (re)

Como vemos, en el caso del fragmento de la conversación I al que nos estamos refiriendo sólo aparece una instancia de valoración incluida como parte de la información que da Esteban en el turno 70. Se trata de un caso de apreciación en tanto constituye una evaluación estética sobre un “objeto”, el hotel que todos conocen. Dicha evaluación es positiva, en tanto se valoran favorablemente los avances de la refacción del edificio, y aparece amplificada además por el modificador “re”: está *re hecho* (cláusula i.i). Las tablas c), entonces,

colaboran con el análisis de subsistema *actitud*. El subsistema *compromiso (engagement)*, por su parte, permite interpretar el alcance discursivo de los análisis de *mood* y *modality* (tablas b) desarrollados a nivel clausular. Importa señalar que Ana, en el movimiento de respuesta, admite la información dada por Esteban y acuerda con la apreciación positiva al afirmar, respecto del hotel, que *están renovándolo todo* (línea 71, cláusula (i)).

#### 6.4 – El significado interpersonal: relaciones entre intercambio y valoración.

La observación detenida de los sistemas involucrados en la realización del significado interpersonal, en lo que atañe al intercambio (cfr. 6.1, 6.2) y a la expresión de la valoración (cfr. 6.3), sugiere algunos puntos de contacto que permiten delinear una mirada global sobre esta dimensión del significado. Hemos visto que además de dar y pedir informaciones verbales, cosas y acciones no verbales también intercambiamos emociones, sentimientos y evaluaciones a partir del lenguaje. Halliday (1994, Halliday y Matthiessen 2004) establece como punto de partida para la descripción del sistema de modo una distinción fundamental a partir de la naturaleza verbal o no verbal de lo intercambiado: los hablantes, miembros y participantes de una cultura, intercambiamos por medio del lenguaje bienes y servicios o informaciones. Ahora bien, entre las piezas verbales intercambiadas es posible identificar distintos alcances: no es lo mismo dar o pedir informaciones sobre hechos que informaciones que involucren evaluaciones o emociones por parte de los interlocutores. En este sentido establecíamos una subclasificación en 6.1 de informaciones *fácticas* por un lado y *opiniones* por otro (Egins y Slade 1997: 193).

Las informaciones fácticas aluden a realidades susceptibles de ser sometidas a condiciones de verdad o falsedad, de modo que si las informaciones coinciden con los hechos del mundo serán verdaderas y sino, falsas<sup>106</sup>. Este tipo de informaciones promueven dos posibles reacciones por parte del/los interlocutor/es: la admisión como respuesta esperada (esto es, el reconocimiento de la información aportada como verdadera) o la contradicción como respuesta no esperada (esto es, la puesta en cuestionamiento de la verdad de los hechos objetos del intercambio). En la línea 72 del fragmento que estamos considerando, Esteban da

---

<sup>106</sup> Corremos el riesgo de entrar en un planteo demasiado simplista al oponer hechos y opiniones desconociendo que, muchas veces, la presentación “fáctica” de la realidad conlleva, también, una evaluación. Sin embargo, es innegable que mientras que ciertas proposiciones están fundadas en el intercambio informaciones experienciales (y, por lo tanto, admiten la posibilidad de determinar si son verdaderas o falsas), otras se fundan en el intercambio de significados evaluativos.

información sobre el cambio de nombre de un hotel a partir de una cláusula de modalidad declarativa, polaridad negativa: *ya no se llama más Lincoln*. Esta información fáctica es admitida por Bianca en el turno siguiente (74 (i) *a: le le le cambiaron*) a partir de una cláusula declarativa que retoma la misma acción del cambio de nombre del hotel desde otro punto de vista: el proceso relacional (llamarse *-se llama*) que vincula al hotel con su nombre es ahora material (cambiar *- cambiaron*) con un sujeto lógico que involucra a los responsables del edificio aunque no se especifica exactamente su alcance; pero la “realidad” que se construye, en ambos casos, es la misma.

Ahora bien, otros tipos de reacciones demandan intercambios como los que presentamos a continuación, en los que también se intercambian piezas verbales. Observemos los siguientes casos, también tomados de la conversación I:

#### Fragmento 1)

- 37 Ana la<sup>107</sup> que estamos todos en:: :>  
 38 Bianca la que estamos todos \ = en la playa /? =7  
 39 Ana :> = en el aula de arriba =7 no = no no en el aula =8 de este año:>  
 40 Bianca = a: en el aula de este año = 8  
 41 Ana :>que nos sacamos todos una foto y salimos todos re bien la verdad \  
 42 Bianca sí una linda foto = sí \ =9  
 43 Ana = sí y:: =9 no sé = quién la mandó / =10

#### Fragmento 5)

- 104 Bianca claro yo no quería incluir en el *facebook* yo | me costo mucho abrir la página  
 105 una vez que la abris ya no tiene retorno = pero =31  
 106 Ana no no tiene retorno yo creo que el que se salió de ahí fue Leo es la *única*  
 107 *persona* que conozco que lo cerró / :>  
 108 Bianca a: lo cerró /? = *qué loco* = 32  
 109 Ana :> = teniendoló = 32

Cuando la información aportada al intercambio es una opinión, esto es, cuando involucra una posición evaluativa por parte del hablante, la búsqueda de respuesta ya no se agota en la admisión (o la contradicción) sobre la base de una realidad “fáctica” sino que se relaciona con la demanda de acuerdo (como respuesta esperada) o desacuerdo (como respuesta no esperada) por parte del/los interlocutor/es. Es decir, ya no basta con reconocer o refutar la información sino que se requiere de los demás participantes la adopción de una posición de afiliación o no con el punto de vista del propio hablante. Eggins y Slade (1997: 193)

<sup>107</sup> Los participantes están hablando de una fotografía, tal como se desprende de la transcripción completa de la conversación.

señalan que la diferencia entre las informaciones fácticas y de opinión suele expresarse léxicamente: las opiniones se realizan mediante opciones que involucran tanto expresiones de modalidad como léxico valorativo. En este sentido encontramos un punto de contacto entre los sistemas de opciones vinculados al intercambio y aquellos vinculados a la valoración: la función discursiva de dar informaciones no-fácticas, de opinión, cubre los dominios semánticos involucrados en los subsistemas de *juicio (judgement)*, esto es, de las evaluaciones éticas, y *apreciación (appreciation)*, es decir, el dominio semántico de las evaluaciones estéticas, dentro del sistema de valoración. Desde el punto de vista gramatical, casos como los fragmentos 1) y 5) presentan intercambios de informaciones de opinión; léxicamente, aparecen en ellos instancias que realizan el dominio semántico de la apreciación (en las líneas 41 y 42 sobre una foto) y del juicio (en las voces de Ana y Bianca respectivamente (líneas 106 y 108) sobre una acción pasada de “Leo”). En el caso del fragmento 1) Ana propone como tema de la conversación una fotografía de la que forman parte tres de los cinco participantes, más otros colegas. Como vemos en la tabla c) incluida en el anexo, Ana valora positivamente cómo lucen todos en la foto a partir de una reacción que, además, aparece amplificada con la modificación (*re*) del atributo (*bien*): *salimos todos re bien* (cláusula (i)). Bianca acuerda en la línea 42 predicando esa misma foto con el ítem léxico *linda*, epíteto que presupone una mirada estética positiva sobre el objeto evaluado – marcando la coincidencia entre las evaluaciones de las dos participantes. Así, el hablante y su interlocutor se afilian con un mismo punto de vista. La dimensión del juicio se pone en juego en el fragmento que identificamos con el número 5) en el cual Ana evalúa el comportamiento de Leo a partir del grupo nominal *única persona* que lo predica como alguien fuera de lo normal. Bianca acuerda con este juicio en la línea 108 a partir de la cláusula menor *qué loco*, reacción exclamativa que vuelve a colocar a la persona evaluada más allá del parámetro “normal”, “esperable” o “no-especial”. Ambas acuerdan, nuevamente, en la evaluación de la conducta ajena estableciendo, así, puntos de vista similares en relación con los parámetros que determinan ciertos comportamientos como “raros” sobre la base de lo que resulta – para ambas – “normal”.

Como dijimos, juicio y apreciación constituyen dos de las tres dimensiones del dominio de la actitud que incluye, además, el subsistema *afecto (affect)* vinculado a la expresión de los modos en que los participantes se vieron afectados emocionalmente por diversos fenómenos y circunstancias. Muchas veces ocurre que aquello que intercambiamos forma parte de la dimensión emocional y sensorial: cuando expresamos estados de ánimo estamos haciendo algo distinto de presentar una realidad determinada o una mirada evaluativa sobre ella mediante juicios y apreciaciones fundados en argumentos racionales. Desde la perspectiva del

intercambio parece difícil interpretar las emociones y los sentimientos intercambiados como *informaciones*. En consecuencia, podemos decir que junto a las informaciones – fácticas o evaluativas – y los bienes y servicios existe un tercer tipo de *commodity* (producto, materia) que los hablantes ponemos en juego frecuentemente en el curso de nuestras interacciones: las emociones y los sentimientos. Cuando lo que negociamos son sentimientos, y no informaciones, la reacción demandada por parte de nuestros interlocutores es también diferente: cuando ingresamos en el dominio del afecto y la expresión de las emociones, no buscamos poner en conocimiento de los interlocutores una determinada realidad ni requerir su acuerdo o desacuerdo respecto de ella sino promover la *empatía*, definida como la identificación afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro. La *empatía* es, así, la respuesta esperada frente a la *indiferencia* que constituye la respuesta no esperada. Observemos el fragmento 2):

**Fragmento 2)**

- 46 Bianca mirá a mí **me asusta** un poco el tema del facebook vos que estás en facebook  
 47 fijate | los:: yanquis han cargado muchas fotos = nuestras \ =11  
 48 Ana = a: vos sabes que yo no entré =11 no vi nada  
 49 Bianca e:: yo tengo::  
 (...) <sup>108</sup>  
 53 Bianca tengo uno dos de amigos pero los chicos los chicos se han hecho amigos de-  
 54 Ana = sí:: =13  
 55 Bianca = de:: =13  
 56 Ana sí a mí me llegó un par por medio de = Fernando Paula =14  
 57 Bianca = Fernando Ariel claro =14 exacto bueno por eso | este:: y  
 58 ahí han cargado unas fotos || y **hay otras que no quiero saber!**  
 59 Ana no:: /  
 60 Bianca = no quiero saber \ =15 [riendo]  
 61 Ana = no claro yo vi un par =15 pero eran perfectamente pasables digamos \

En la cláusula (i) del turno 46, Bianca expresa una reacción emocional frente a una circunstancia que se desprende del tema sobre el que están conversando, i.e. los límites difusos entre lo público y lo privado en la red social *facebook*. Ahora bien, no aporta una información fáctica ni da una opinión sobre el problema planteado sino que expresa una reacción emocional a partir de un proceso mental/sensorial atribuido al propio hablante: *me asusta un poco el tema del facebook*. En este caso, Bianca está poniéndose a sí misma como el participante que experimenta la emoción (*a mí me asusta*) disparada por el fenómeno *facebook* (específicamente, por la imposibilidad de controlar aquello que se hace público). Esta emoción forma parte del dominio de la in/seguridad: “the in/security variable covers emotions

<sup>108</sup> Las líneas que omitimos forman parte de un intercambio que se desarrolla en paralelo con el que nos interesa en este caso.



concerned with ecosocial well-being – anxiety, fear, confidence and trust” (Martin y White 2005: 49). Dicha emoción es reelaborada nuevamente por parte de Bianca en el turno 57 (línea 58, cláusula (v.i)) cuando afirma que vio algunas fotos subidas por otras personas en las que ella aparece y exclama *hay otras que no quiero saber!*. En este caso, el verbo modal “querer” y la polaridad negativa asociados al proceso mental *saber* realizan el intercambio de la misma emoción de inseguridad y temor, atribuida al sujeto gramatical en primera persona singular (<yo>). El despliegue por parte de un participante de una emoción como ésta, negativa, vinculada con la inseguridad, pone a los demás participantes en el lugar de reaccionar identificándose – o no – con ese temor. En este caso, Ana muestra empatía ante esta segunda elaboración de la emoción (presentada con un movimiento de desarrollo) a partir de una reacción de apoyo realizada mediante la cláusula menor *no claro* (turno 61, cláusula (i)) que la construye como una sensación absolutamente aceptable y en el marco de la normalidad: *claro* – i.e. *por supuesto, obvio* – que cualquiera se sentiría así ante la posibilidad de que ciertas fotos propias fueran publicadas por otras personas.

Las emociones y los sentimientos constituyen, así, una *commodity* susceptible de ser negociada en las interacciones. El sistema que presentamos en 6.1 contempla como opción la función discursiva *exclamación* definida como expresarse a sí mismo; con ella ingresan al espacio de la negociación las actitudes, susceptibles de ser realizadas a partir de piezas léxicas y distintos tipos de cláusulas. En este sentido, Martin (1992: 43) señala que “the expression of attitude (...) is not restricted to minor clauses. Attitude may also be coded in negotiating interacts – through systems oriented to comment and evaluation at both clause (...) and group (...) ranks”. Las actitudes – el afecto, el juicio y la apreciación – son contempladas, entonces, como parte de aquello que puede ser intercambiado mediante el lenguaje, junto a las informaciones fácticas (esto es, carentes de evaluación), los bienes y los servicios.

El intercambio de informaciones fácticas, de opiniones y de emociones se despliega a lo largo de un *continuum* definido por el grado en que el hablante se involucra a sí mismo en su intervención y, consecuentemente, por el tipo de vínculo que establece con su oyente a partir de las posibles respuestas derivadas de los movimientos de iniciación: en el caso de dar informaciones fácticas se espera simplemente que el oyente admita la información brindada, en el caso de las opiniones lo que se busca es una respuesta evaluativa de acuerdo o desacuerdo y en el caso del despliegue de emociones la respuesta demandada es afectiva – de afición, simpatía, cariño (con su posible contrapartida de antipatía o aversión pero siempre dentro de la dimensión emocional). Desde el punto de vista de la construcción y la negociación de las relaciones interpersonales la opción por el intercambio de una u otra *commodity* tiene

consecuencias importantes, consecuencias que examinaremos en el próximo capítulo en relación con la configuración de las variables interpersonales introducidas en el capítulo 5.

### 6.5 – Conclusiones

En este capítulo describimos los recursos involucrados en la realización del significado interpersonal, agrupándolos en tres sistemas según participen de la asignación de roles comunicativos en la interacción (cfr. 6.1), de la realización gramatical de las funciones discursivas (cfr. 6.2) o de la expresión de actitudes, evaluaciones y puntos de vista (cfr. 6.3). Así, son contempladas las dos dimensiones – pragmática y afectiva – de la función interpersonal. Como señalábamos en 6.0, la descripción básica de los sistemas constituye un ineludible paso, previo al análisis textual. Sobre la base de dichas descripciones generales fue posible abordar el análisis de las interacciones de nuestros *corpora* y volver luego sobre los sistemas de opciones, enriqueciéndolos a partir de los datos concretos.

En el capítulo 7 retomaremos la realización (a partir de la combinación de los recursos descriptos en el capítulo 6) de las variables interpersonales (descriptas en el capítulo 5) y sus efectos en la configuración del tenor (en relación con las discusiones sobre el fenómeno “cortesía” introducidas en los capítulos 1 y 2).

### **Parte III: Espacio interpersonal y postura interpersonal. El análisis del corpus.**

#### **Capítulo 7: El espacio interpersonal: construcción y negociación de acercamiento-distanciamiento como posturas interpersonales.**

El capítulo 7 enuncia las ventajas analíticas de desplazar el interés desde el estudio de la *cortesía* al del *espacio interpersonal* y desde la noción de *imagen* (Goffman 1967, Brown y Levinson 1987 [1978]), Bargiella-Chiappini y Haugh 2009) a la de *postura interpersonal* (Martin y White 2005, Englebretson 2007) para observar la influencia del lenguaje en el mantenimiento y la negociación de las relaciones interpersonales. Dicho desplazamiento se justifica en un punto de coincidencia entre las diferentes teorías que se ocupan la *cortesía* (cfr. capítulo 1): en todas las culturas y sociedades parece observarse una doble tendencia en el comportamiento de los seres humanos hacia la individualidad y hacia el grupo; en toda interacción, afirmamos aquí, las personas organizamos nuestro discurso de manera que nos permita acercarnos a los otros – conformando *grupos* más o menos permanentes – o distanciarnos de ellos – reafirmando nuestra propia *individualidad*. En las posturas de *acercamiento* y *distanciamiento*, categorías generales que definen el *espacio interpersonal*, quedan subsumidas otras categorías más detalladas que nos permiten especificar su alcance – categorías definidas en términos de *variables interpersonales* en el capítulo 5 de la parte II. La combinación de estas últimas variables es la que permite establecer el grado de acercamiento o distanciamiento construido en un determinado discurso en el marco de un registro y un género particular. Ese grado es interpretable en términos de sus efectos “de cortesía”, “cortesía” entendida como un predicado aplicable a los comportamientos lingüísticos esperables, adecuados en una situación (registro) particular, enmarcada en una cultura (género) particular. En este sentido, serán corteses los comportamientos no-marcados, es decir, comportamientos discursivos que no provocan efectos negativos en la relación con el interlocutor.

#### **7.0- Introducción**

El capítulo 7 inaugura la tercera, y última, parte de esta tesis. Estableceremos, en consecuencia, algunas conexiones entre la parte I, dedicada a la revisión crítica de los estudios caracterizados como “de cortesía”, y la parte II, en la que definimos el marco teórico sistémico funcional para nuestras reflexiones.

Tal como observamos en el primer capítulo, es copioso el número de trabajos dedicados a observar el funcionamiento de la *cortesía* y son muchos los puntos en los que se encuentran divergencias entre ellos. Ahora bien, si en algo coinciden las diferentes teorías que se ocupan de observar el papel del lenguaje en el establecimiento de relaciones entre los seres humanos es que parece haber en todas las culturas y sociedades una doble tendencia a la individualidad y al grupo: toda *interacción* humana (no sólo verbal) implica sujetos individuales en relación con otro/s sujeto/s individual/es. Nuestro planteo toma como punto de partida dicha coincidencia: en toda interacción las personas organizamos nuestro discurso de manera que nos permita acercarnos a los otros – conformando *grupos* más o menos permanentes – o

distanciarnos de ellos – reafirmando nuestra propia *individualidad*. Esta doble tendencia a la individualidad y al grupo – a la conexión y la separación, a la aproximación y el retiro, al acercamiento y el distanciamiento – está presente, como dijimos, en la interacción humana, cualquiera sea la cultura y la sociedad en que dicha interacción sea enmarcada. Entre el individuo y los demás individuos (grupo) se configura, así, un *espacio*. Nuestra propuesta afirma que toda vez que dos individuos interactúan establecen, consecuencia de esa misma interacción, un espacio interpersonal entre ellos. La idea del *espacio interpersonal* representa una construcción metafórica para referir ese terreno común que queda establecido toda vez que al menos dos participantes se relacionan entre sí, es decir, cuando se establece y se desarrolla una relación interpersonal. Esa relación tiene sus coordenadas propias: las coordenadas de ingreso (que pueden ser descritas a partir de una definición inicial del tenor) van siendo continuamente renegociadas en el curso del intercambio. En el marco de dicho espacio, los participantes adoptan y redefinen posturas interpersonales de *acercamiento* y *distanciamiento*. Así, a partir de la postura física de acercarse (acortar la distancia) o distanciarse (aumentar la distancia) de los demás definimos metafóricamente la renegociación discursiva de las relaciones interpersonales en las interacciones. El alcance de las posturas interpersonales *acercamiento* y *distanciamiento*, categorías generales, puede ser caracterizado con un grado mayor de detalle a partir de otras categorías más específicas, las *variables interpersonales* introducidas en el capítulo 5. Como señalábamos allí, las combinaciones de recursos léxico-gramaticales construyen distintas variables interpersonales que definen y redefinen, a su vez, posturas interpersonales de mayor o menor acercamiento.

En la sección que sigue nos dedicaremos al punto de coincidencia entre las teorías englobadas bajo el rótulo “cortesía”, coincidencia que, como señalamos más arriba, inspira la propuesta de la categoría *postura interpersonal*: el doble impulso de todo ser humano a *conectarse* con los otros y a *separarse* de ellos.

### 7.1- Conexión y separación en los estudios sobre cortesía

Como vimos en los dos capítulos que abren esta tesis, los estudios sobre cortesía lingüística se basan fuertemente en la noción de imagen. Más allá de las críticas y las reformulaciones desarrolladas sobre los planteos fundadores de Goffman (1957, 1971) y Brown y Levinson (1987 [1978]), todos coinciden en destacar la doble necesidad de acercamiento y distanciamiento presupuesta en dicha categoría, doble dimensión de conexión y separación que, en diversos grados, “is fundamental to all human relationships” (Arundale

2010: 2097). El siguiente cuadro muestra cómo conceptualizan las diferentes aproximaciones teóricas las dos dimensiones (cfr. capítulos 1 y 2):

Aproximaciones teóricas a la imagen	Conceptualización de <i>acercamiento</i> y <i>distanciamiento</i>
Goffman (1957, 1971)	rituales presentacionales y rituales de evasión
Brown y Levinson (1987 [1978])	imagen positiva-cortesía positiva e imagen negativa-cortesía negativa
Scollon y Scollon (2001 [1995])	compromiso ( <i>involvement</i> ) e independencia ( <i>independence</i> )
Mao (1994)	identidad social ideal ( <i>ideal social identity</i> ) y autonomía individual ideal ( <i>ideal individual autonomy</i> )
Bravo (1996)	afiliación y autonomía
O'Driscoll (1996, 2007)	asociación y disociación / pertenencia e independencia / fusión e individuación
Arundale (2009)	conexión ( <i>connectedness</i> ) y separación ( <i>separateness</i> )
Terkourafi (2007, 2009)	aproximación ( <i>approach</i> ) y retiro ( <i>withdrawl</i> )
Spencer-Oatey (2002, 2005)	derechos sociales ( <i>sociality rights</i> ) e imagen ( <i>face</i> )
Fant (2007)	pertenencia al grupo ( <i>membership</i> ) e individualidad ( <i>individuality</i> )

Figura 7.1 – Conceptualizaciones del *acercamiento-distanciamiento* en las distintas aproximaciones teóricas a la noción de imagen.

En el trabajo fundador de Goffman (1957, 1971) sobre *face* aparece ya sugerida la dicotomía que establece dos impulsos en los individuos, a acercarse a los demás individuos, por un lado, y a distanciarse de ellos conservando su propia individualidad, por otro. Goffman (1971: 76) afirma que

(...) existe una oposición ineludible entre expresar el deseo de incluir al individuo y el de expresar deseo por su privacidad. Como consecuencia de este dilema, toda interacción social involucra una dialéctica constante entre los rituales presentacionales y los rituales de evasión.

En el marco de la teoría goffmaniana de la interacción social, la cortesía aparece como un aspecto de lo que Goffman llama "rituales interpersonales" (Lavandera 1988). El ritual es definido como "un acto formal, convencionalizado, mediante el cual un individuo refleja su

respeto y su consideración por algún objeto de valor último, a ese objeto de valor último o a su representante" (Goffman 1971: 78). Ahora bien, señala que en la sociedad contemporánea "los largos programas ceremoniales" están en decadencia y lo que quedan son esos pequeños "ritos interpersonales" vinculados a la cortesía. Esas "pequeñas piedades" constituyen "testimonios de buena educación y de buena voluntad por parte de quien los realiza y de que el receptor posee un pequeño patrimonio de sacralidad" (Goffman 1971: 79). Entre los ritos interpersonales identifica los positivos, definidos como formas de rendir homenaje a los otros y a los que llama "rituales presentacionales" y negativos que comportan distanciamiento y a los que denomina "rituales de evasión". Brown y Levinson (1987[1978]), como vimos, reelaboran la noción goffmaniana de *face* desdoblándola en imagen positiva y negativa; en la definición de estos los tipos de cortesía, positiva o negativa según se orienten a la protección de una u otra imagen, observamos el funcionamiento del par "proximidad-distancia": las realizaciones lingüísticas de la cortesía positiva, sostienen, son usadas como una especie de extensión metafórica de la intimidad, con la intención de manifestar (de manera más o menos explícita) supuestos comunes o intereses compartidos incluso entre extraños que se perciben a sí mismos como similares en una cierta interacción; mediante la cortesía positiva el hablante indica que quiere *acercarse* al oyente (Brown y Levinson 1987: 101-03). Las realizaciones lingüísticas de la cortesía negativa, por su parte, apuntan en general al distanciamiento social y son empleadas siempre que el hablante busca establecer un freno social ("*social brake*") en el curso de la interacción (Brown y Levinson 1987: 129-30).

Como vimos, muchas fueron las críticas sobre la concepción de imagen de Brown y Levinson (1987 [1978]), críticas que condujeron a conceptualizaciones teóricas alternativas de dicha noción (cfr. capítulos 1 y 2). Más allá de sus diferencias, todas ellas insisten en la doble dimensión de conexión y separación (Haugh 2009: 3-4), como se desprende del cuadro que incluimos más arriba. Scollon y Scollon (1983, 2001: 47) sostienen que la noción de imagen se caracteriza por una paradoja inherente definida a partir de dos aspectos que aparecen simultáneamente: *compromiso (involvement)* e *independencia (independence)*. En las interacciones humanas, afirman, los individuos nos enfrentamos con la necesidad de involucrarnos y comprometernos con los demás al tiempo que necesitamos también mantener un cierto grado de independencia (Scollon y Scollon 2001: 46). La independencia apunta a enfatizar un cierto grado de autonomía en los individuos mientras que el compromiso marca el hecho de que, en tanto miembros de una sociedad, formamos también parte de diferentes grupos en los que nos involucramos y con los que nos identificamos. Esta doble necesidad se manifiesta en los discursos a partir de estrategias orientadas a demostrar y reclamar respeto

por la propia independencia y a explicitar el deseo de coparticipar con los demás en los eventos comunicativos que configuran la vida en sociedad. Tales estrategias se clasifican, en consecuencia, en dos tipos: cuando se orientan a marcar el reconocimiento del *estatus* de los participantes y de sus derechos a tomar decisiones se trata de estrategias de *independencia*; cuando se orientan a fortalecer los vínculos con los demás a partir de la demostración de intereses, valores e ideas comunes, conocimientos previos e interés por el otro las estrategias son de *compromiso* (Scollon y Scollon 2001: 48). En la búsqueda de dar cuenta de la variación transcultural en la noción de imagen, Mao (1994: 472) propone que las imágenes positiva y negativa deberían ser redefinidas como “la identidad social ideal (o) la total comunión con los otros” y como “la autonomía individual ideal (o) el espacio separado y casi inviolable”. Ambas son entendidas como fuerzas hacia las cuales las distintas sociedades se orientan de diferentes modos. La imagen, en este sentido, comporta un alcance individual y un alcance social: de la total autonomía a la total comunión con los otros. También Diana Bravo (1996, 2004: 30) reformula las nociones de imagen positiva y negativa (Brown y Levinson 1987 [1978]), tal como mencionamos en 1.5, con las categorías de afiliación y autonomía. Con ellas vuelve a aparecer el par individuo-grupo: mientras que la primera define la imagen por medio de la cual el integrante de un grupo se identifica con las cualidades de éste (grupo), la segunda define la imagen por medio de la cual un integrante de un grupo adquiere un contorno propio dentro del mismo (individuo).

O’Driscoll (1996, 2007) defiende la doble dimensión de la imagen propuesta en Goffman (1967, 1971) y Brown y Levinson (1987 [1978]) argumentando a favor de un dualismo universal inherente al ser humano: la necesidad de asociarse con otros en una dimensión social, por un lado, y la necesidad física de separarse del resto del grupo, por otro<sup>109</sup>. Marca así una dualidad entre asociación y disociación, entre pertenencia e independencia, entre fusión e individuación, en toda interacción humana (Watts 2003: 108). En consecuencia, propone que la imagen positiva debe ser redefinida como “the background conscious (preconscious) desire that the universal need for proximity and belonging be given symbolic recognition in interaction” y la negativa como “the background conscious (preconscious) desire that the universal need for distance and individuation be given symbolic recognition in interaction” (O’Driscoll 1996: 4). Dicho de otro modo, la doble dimensión “conexión y pertenencia” y “separación e individuación” (O’Driscoll 2007: 474) son incluidas en la noción de *imagen* como

---

<sup>109</sup> Esta doble dimensión tiene orígenes biológicos (O’Driscoll 1996: 6): la necesidad de asociarse con los otros “for sexual and nurturing purposes” y la necesidad de separarse del grupo “to hunt for food or defecate”, por ejemplo.

las necesidades de que los deseos de proximidad y distancia sean reconocidos simbólicamente en la interacción. Ya en la primera década del año 2000, Arundale (2009: 41) vuelve a poner el acento en la interdependencia entre los aspectos individual y social en la experiencia humana. Afirma que lo que subyace en la noción de imagen es la oposición dialéctica de *conexión* – noción que abarca las ideas de unidad, interdependencia, solidaridad, asociación, congruencia, entre otras – y *separación* – noción que abarca las ideas de diferenciación, independencia, autonomía, disociación, divergencia, etc.: “connectedness and separateness are fundamental to relationships in that no relationship exists except as two separate or differentiated individuals achieve some form of social connection or unity” (Arundale 2009: 42). Terkourafi (2007, 2009) sostiene, en la misma dirección, que una noción universal de la imagen debe fundarse en las dimensiones de aproximación (*approach*) y retiro (*withdrawal*), dimensiones “that goes well beyond the realm of the human” (Davisdon 1992: 259).

Esta doble dimensión se mantiene en el marco de las propuestas teóricas más abarcadoras que proponen la cortesía como uno de los tantos fenómenos involucrados en la descripción de las relaciones sociales. Spencer Oatey (2000, 2002, 2005), desde la perspectiva del *Rapport Management* (cfr. capítulo 1), mantiene la noción de imagen pero agrega la de “derechos sociales” (*sociality rights*) con el fin de dar cuenta no sólo de la perspectiva individual y personal (contenida en la noción de imagen) sino también de la perspectiva social e interdependiente. Los deseos de imagen constituyen sólo una de las motivaciones que subyacen en el uso de diferentes estrategias junto con los derechos y obligaciones de alcance social asociados a diferentes actividades. Lars Fant (2007), por su parte, sostiene que los individuos negocian en todo diálogo dos aspectos complementarios de su *identidad* (definida como la representación socialmente construida del *self* individual y colectivo) a través de lo que llama trabajo de identidad (*identity work*): pertenencia al grupo (*membership*) e individualidad (*individuality*).

En consecuencia, proponemos tomar como punto de partida esa doble necesidad de acercamiento y distanciamiento – interpretada en términos de posturas discursivas que adoptan los participantes – para observar la configuración interaccional de las relaciones interpersonales. Antes de dedicarnos a la definición del *continuum* acercamiento-distanciamiento, observaremos en 7.2 el modo en que la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) conceptualiza la relación individuo-grupo.



## 7.2- Individuo y sociedad en la LSF

La categoría “hombre social”, para Halliday (2001 [1978]: 17), no se opone a la de “hombre individual” sino que refiere la concepción del “individuo en su entorno social”. Existe una dimensión individual instalada en un medio social que hace que el individuo entre en relación desde su nacimiento con otros organismos individuales; a partir de dichas interacciones, los individuos conforman sociedades. La figura que sigue (Halliday 2001 [1978]: 17) muestra, de un modo simplificado, el desarrollo del individuo y el rol central que la lengua posee en su integración como miembro no sólo de un grupo (de gente) sino de una *sociedad*.

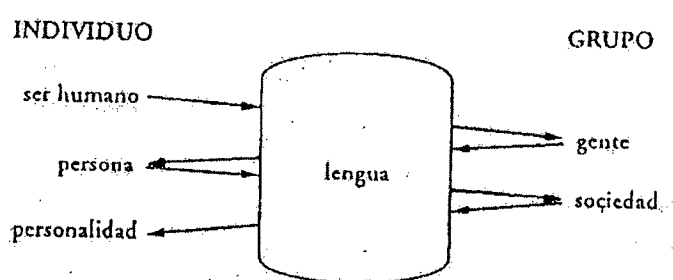


Figura 7.2 – Desarrollo del individuo: del ser humano a la “personalidad” (Halliday 2001 [1978]: 17).

En la medida en que un individuo comienza a formar parte de un grupo deja de ser un espécimen biológico y pasa a ser una *persona*. Formar parte de un grupo supone la interacción lingüística: la pertenencia al grupo se consigue interactuando con los demás miembros. La interacción configura a los individuos como personas que, además, se posicionan en determinados lugares de la sociedad:

(...) una sociedad no consiste de participantes sino de *relaciones*, y dichas relaciones son las que definen los papeles sociales; ser miembro de una sociedad significa desempeñar un papel social: y es una vez más mediante la lengua como una “persona” llega potencialmente a desempeñar un papel social. (Halliday 2001 [1978]: 25)

Los papeles sociales son combinables y, como miembros de una sociedad, el individuo desempeña no sólo uno sino muchos papeles a la vez, siempre por medio de la lengua. Así, la lengua es condición necesaria para ese elemento final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona que podemos llamar “personalidad”,

considerando a esa personalidad como un papel complejo. En este punto, el individuo es considerado como la configuración de un número de papeles definidos por las relaciones sociales en que participa; “a partir de esos papeles sintetiza en él una personalidad” (Halliday 2001 [1978]: 25).

Más allá de los objetivos particulares que orientan la argumentación de Halliday citada, nuestro propio interés radica en la doble dimensión individual y social, y en la relevancia que la consideración de dicha doble dimensión adquiere al observar la construcción de las relaciones sociales/interpersonales en el intercambio de significados interpersonales mediante el lenguaje. Las dimensiones individuales se ponen en contacto configurando así una dimensión social por medio del, y gracias al, lenguaje. A partir de las interacciones lingüísticas (entre otros tipos de interacción, aunque la lengua tiene un papel preponderante) conseguimos delimitar nuestro territorio individual y marcar la extensión del terreno compartido con los demás: conseguimos *distanciarnos de* y *acercarnos a* los otros. Estas dos acciones, que se construyen discursivamente mediante el intercambio de significados, permiten caracterizar y delimitar el alcance del funcionamiento del lenguaje en relación con las relaciones sociales e interpersonales.

### 7.3- La postura y el continuum acercamiento-distanciamiento

La noción *postura interpersonal*, tal como la presentamos aquí, reemplaza a la noción de *imagen* para dar cuenta de la construcción y reconstrucción interaccional de las relaciones interpersonales. Tal como señalábamos en el capítulo 2 (cfr. 2.2.3), la noción de postura interpersonal posee ventajas analíticas frente a la imagen, tal como fue concebida desde Goffman (1957) hasta la actualidad (cfr. Bargiela Chiappini y Haugh 2009).

La categoría *stance*, postura, (Martin y White 2005, Englebretson 2007) posee una historia mucho más reciente y, por lo mismo menos cuestionada, en la investigación lingüística. Sin embargo, el interés en ella ha ido creciendo en los últimos años y “definitions and conceptions of stance are as broad and varied as the individual backgrounds and interests of the researchers themselves” (Englebretson 2007: 1). Más allá de la diversidad de definiciones, la postura como categoría presupone en todos los casos una concepción funcional del lenguaje que pone el acento en el *dinamismo* de la interacción. El carácter “situado, pragmático e interaccional” (Englebretson 2007: 3) de la noción queda evidenciado en las construcciones en las que suele aparecer: *stancetaking*, *taking a stance*, *tomar / asumir*

*una postura*. La postura queda, así, asociada a una actividad. En consecuencia, frente a la individualidad, la universalidad y el estatismo de la imagen (*face*), la postura (*stance*) constituye una noción relacional, sociocultural y dinámica, en tanto actividad definida y redefinida *interaccionalmente*. En nuestro caso, definimos la postura interpersonal como una noción que permite dar cuenta de cómo los hablantes, actores sociales, establecemos y reestablecemos con nuestros discursos relaciones interpersonales a partir de la metáfora de la postura física de acercarnos o distanciarnos de algo o alguien, tal como señalamos más arriba. Ubicamos dichas posturas a lo largo de un *continuum* definido por los polos *acercamiento* y *distanciamiento*. Es importante aclarar dos cuestiones en relación con dicho *continuum*:

1- En primer lugar, preferimos el par *acercamiento* – *distanciamiento* al par *cercanía* – *distancia* pues el primero permite dar cuenta del dinamismo al destacar las “acciones y efectos” de acercarse y distanciarse respectivamente, mientras que el segundo par revela cualidades estáticas, ya definidas. Las acciones de *acercarse a* o *distanciarse de* los demás representan actividades desarrolladas y negociadas por los participantes en el curso de sus interacciones, actividades que redefinen permanentemente las características de la relación interpersonal que se establece entre ellos.

2- En segundo lugar, el par que proponemos tiene un alcance mayor que la variable tradicionalmente denominada *distancia social* (o *solidaridad*); en nuestros términos, incluye también la variable *poder* abarcando, así, los ejes horizontal y vertical de las relaciones sociales. Nociones como “igualdad”, “autoridad” o “poder” (tradicionalmente ligadas a la definición del eje vertical, tal como señalamos en 5.4.2) participan en la determinación del grado de *acercamiento* o *distanciamiento* configurado por los participantes tanto como las variables “afecto”, “confianza” o “intimidad” (tradicionalmente ligadas a la definición del eje horizontal, cfr. 5.4.1), entre otras. De acuerdo con nuestro planteo, las actividades de *acercarse a* y *distanciarse de* los otros a partir del discurso se desarrollan en el marco de lo que hemos llamado un *espacio interpersonal* definido por coordenadas horizontales y verticales, según desarrollaremos en la próxima sección.

#### 7.4- La configuración de un espacio interpersonal

En el capítulo 5 observábamos el tratamiento recibido por las variables distancia (o solidaridad) y poder (o estatus) en los estudios dedicados a analizar los vínculos entre relación social y lenguaje. Hablar de *distancia* y *poder* presupone hablar de la configuración de un

*espacio*, en este caso, de un *espacio interpersonal*. Las relaciones interpersonales, i.e. los vínculos *entre* las personas, quedan definidas, así, a partir de una metáfora espacial: el grado de *distancia* fija – como es evidente a partir del nombre de la variable – las coordenadas horizontales del espacio interpersonal.

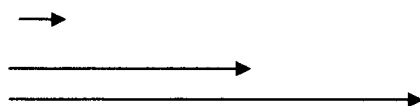


Fig. 7.3 – Coordenadas horizontales del espacio interpersonal.

Tomando como punto de referencia un mismo actor social, las demás personas se ubicarán en distintos puntos a lo largo del *continuum* distancia, configurando así distintos grados de solidaridad entre ellos. Kress y van Leeuwen (2006 [1996]: 124), en su interpretación sistémico-funcional de la gramática de la imagen visual, señalan que “in everyday interaction, social relations determine the distance (literally and figuratively) we keep from one another”; esa distancia define, justamente, un marco. En este sentido, retomamos el planteo del antropólogo Edward T. Hall (1964, 1966), el primero en trabajar con la denominada “proxémica”, i.e. el estudio de las percepciones y la organización del espacio en la comunicación:

**Edward Hall (1966: 110-20)** has shown that we carry with us a set of invisible boundaries beyond which we allow only certain kinds of people to come. The location of these invisible boundaries is determined by configurations of sensory potentialities – by whether or not a certain distance allows us to smell or touch the other person, for instance, and by how much of the other person we can see with our peripheral (sixty degree) vision. (Kress y van Leeuwen 2006 [1996]: 124)

A partir de parámetros de orden físico (como los centímetros que separan dos individuos, entre otros), Hall (1966) establece distintos tipos de espacio interaccional: íntimo (entre 0 y 45 cm.), personal (entre 45 y 120 cm.), social (entre 120 y 360 cm.) y público (más de 360 cm.). La determinación de cuál es el tamaño adecuado del marco de la interacción tiene un alcance cultural de manera que las diferencias interculturales en la interpretación de la cercanía-distancia pueden conducir a malos entendidos. Kress y van Leeuwen (2006 [1996]:

125) señalan que “the distances people keep depend on their social relation”. Nosotros diremos que, además, sus relaciones interpersonales y sociales dependerán del grado de distanciamiento que construyan mediante sus interacciones.

El grado de *poder*, por su parte, fija las coordenadas verticales de dicho espacio interpersonal. Numerosos ejemplos nos ofrece el lenguaje sobre la concepción metafórica del poder (entendido en términos de autoridad, posibilidad de control o estatus) como aquello que está *arriba*: en una institución, la autoridad se ubica en una posición *superior*; en una empresa, los jefes están *por encima* de sus empleados; uno *escala* posiciones en el trabajo cuando progresa, *baja* de posición cuando la situación empeora y está *en el último escalón* cuando carece absolutamente de poder. Expresiones como esas aluden ni más ni menos que a las coordenadas espaciales arriba-abajo que determinan el eje vertical de la configuración del espacio interpersonal.



Fig. 7.4 – Coordenadas verticales del espacio interpersonal.

Tomando como punto de referencia un mismo actor social, las demás personas se ubicarán en distintos puntos a lo largo del *continuum* poder, configurando distintos tipos de relaciones de jerarquía entre ellos. Lakoff y Johnson (2007 [1980]: 50-53) sostienen que las orientaciones metafóricas que establecen, por ejemplo, que TENER CONTROL O FUERZA ES ARRIBA, ESTAR SUJETO A CONTROL O FUERZA ES ABAJO y que UN ESTATUS ELEVADO ES ARRIBA, UN ESTATUS BAJO ES ABAJO tienen una base en nuestra experiencia física y cultural de modo que lo resulta “capturable” y “controlable” – en general – es lo que está abajo. Las metáforas orientacionales como éstas “surgen del hecho de que tenemos cuerpos de un tipo determinado y que funcionan como funcionan en nuestro medio físico” (Lakoff y Johnson 2007 [1980]: 50). Así como los pisos *superiores* de un edificio son los más *altos* y los estantes *superiores* de una repisa son los más *altos* del mismo modo, los puestos *superiores* son, también, los más *altos*. La metáfora elaborada por nuestra cultura establece que SUPERIOR ES ARRIBA; dicho de otro modo, PODER ES ARRIBA. De hecho, cuando predicamos de alguien que “es muy verticalista” lo usamos como sinónimo de *autoritario*: lo que está más arriba

verticalmente es la autoridad. Vemos entonces cómo la variable *poder* también se ve involucrada en la definición de las coordenadas del espacio interpersonal.

Afirmamos que los participantes construimos, mantenemos y negociamos posturas interpersonales de *acercamiento* y *distanciamiento* a partir de variables involucradas en los dos ejes – horizontal y vertical – que configuran el espacio interpersonal. En dicho espacio interpersonal, que construimos y reconstruimos a partir del lenguaje, nos acercamos y distanciamos de los otros a partir de las posturas interpersonales que adoptamos y negociamos en el curso de las interacciones discursivas. Son esas posturas de +/- acercamiento (o +/- distanciamiento) propuestas y asumidas por los participantes las que pueden ser predicadas como +/- corteses (+/- valoradas axiológicamente como positivas o negativas) en un contexto situacional y sociocultural determinado.

#### 7.5- La realización discursiva de las posturas interpersonales

La pregunta es, entonces, cómo se construyen (i.e. se realizan) discursivamente estas posturas interpersonales en la interacción. Afirmamos que la combinación de las distintas *variables interpersonales* presentadas en el capítulo 5 es la que permite establecer los grados de acercamiento o distanciamiento que caracterizan un determinado discurso entre participantes específicos. Entre ellas, las variables [CONFIANZA], [ACUERDO], [IGUALDAD], [INTIMIDAD], [AFILIACIÓN], [AFECTO] y [COOPERACIÓN] contribuyen con la construcción de *acercamiento* mientras que la [DEFERENCIA], el [DESACUERDO], la [OPOSICIÓN], la [AUTONOMÍA], la [DIFERENCIA], la [AUTORIDAD] y el [ESTATUS], por su parte, favorecen la construcción de posturas de *distanciamiento*, tal como expresa el siguiente cuadro:

Categorías que favorecen el desplazamiento hacia el polo "acercamiento" del <i>continuum</i>	Categorías que favorecen el desplazamiento hacia el polo "distanciamiento" del <i>continuum</i>
[CONFIANZA]	[DEFERENCIA]
[ACUERDO]	[DESACUERDO]
[IGUALDAD]	[OPOSICIÓN]
[INTIMIDAD]	[AUTONOMÍA]
[AFILIACIÓN]	[DIFERENCIA]
[AFECTO]	[AUTORIDAD]

[COOPERACIÓN]	[ESTATUS]
---------------	-----------

Fig. 7.5 – Variables interpersonales involucradas en la definición de las posturas *acercamiento-distanciamiento*.

Las variables incluidas en la primera columna presuponen la comunión de ideas, juicios, opiniones ([ACUERDO], [IGUALDAD]) valores, sentimientos ([AFILIACIÓN], [INTIMIDAD], [CONFIANZA], [AFECTO]), intereses ([COOPERACIÓN], [AFILIACIÓN]) y supuestos ([CONFIANZA]) entre los participantes, con lo cual configuran una tendencia a que los individuos conformen (o se sientan parte de) grupos. Las variables incluidas en la segunda columna, por su parte, establecen límites entre los individuos, poniendo el acento en sus diferencias, [DIFERENCIA], de opinión ([DESACUERDO], [OPOSICIÓN]), de estatus y/o autoridad ([AUTORIDAD], [ESTATUS], [DEFERENCIA]) y afirmando la total libertad de cada uno para actuar ([AUTONOMÍA]).

Discursivamente, las variables presentadas en el capítulo 5 y aludidas en los párrafos anteriores se realizan a partir de las combinaciones de los recursos asociados a los sistemas de negociación, modo y valoración. Según señalamos en el capítulo 6, el análisis de los datos en términos de la estructura conversacional de los discursos, de la estructura gramatical de las cláusulas y de la presencia de ítems lexicales valorativos permite extraer conclusiones respecto de:

- el *grado y el tipo de participación* de los participantes de un determinado intercambio discursivo (tablas a)).
- el *grado de (in)direccionalidad* impreso en los intercambios de informaciones y de bienes y servicios (tablas b)).
- el *grado de compromiso* que asumen los participantes con relación a las proposiciones y propuestas intercambiadas (tablas b))
- el *grado de evaluación y valoración* que cada participante imprime a su discurso (intercambiando opiniones y sentimientos) (tablas c))

Las combinaciones de recursos construyen determinadas variables interpersonales cuya presencia y combinación determinan, a su vez, el desplazamiento estratégico hacia el polo *+acercamiento* o *+distanciamiento* del *continuum*; dichos desplazamientos caracterizan la dinámica de las posturas interpersonales asumidas por los participantes de las interacciones.

## 7.6- El acercamiento interpersonal: análisis cualitativo conversación I (corpus A1)

Una vez definido el panorama estamos en condiciones de mostrar el análisis cualitativo e interpretativo desarrollado sobre las interacciones que conforman los *corpora*. En el capítulo anterior presentamos la tabulación de algunos fragmentos representativos de la primera conversación del *corpus* A1: la información recogida en las tablas a), b) y c) da cuenta de la realización, a partir del discurso, de las diferentes variables interpersonales presentadas en el capítulo 5. Retomaremos ahora dichos datos para continuar con el análisis cualitativo de la conversación I. Así, exploramos la configuración y el establecimiento de relaciones interpersonales a partir de la identificación de las distintas posturas interpersonales construidas discursivamente en los intercambios verbales. Observaremos en las secciones que siguen cómo se construyen posturas de *+acercamiento* entre los participantes a partir de la configuración discursiva de grados altos de igualdad (ante la ausencia de las variables [DEFERENCIA], [AUTORIDAD] y [ESTATUS]) y de las variables [CONFIANZA], [INTIMIDAD] y [ACUERDO], y cómo dichas posturas se modifican a lo largo de la conversación.

### 7.6.1 – Un café entre colegas. La construcción discursiva de [IGUALDAD].

Como señalamos en el capítulo anterior, la conversación I surge del encuentro de cinco colegas en un café próximo a su trabajo. Como suele ocurrir en las conversaciones casuales, los tópicos se van encadenando a partir de las intervenciones de los distintos participantes.

El análisis recogido en la tabla que identificamos con la letra a) muestra el modo en que se configura la estructura conversacional en esta interacción. En primer lugar, observamos una reciprocidad alta en la participación, especialmente entre cuatro de los integrantes de la conversación: sobre un total de 153 turnos, Ana toma 51 (33,3 %), Bianca 45 (29,4 %), Esteban 33 (21,5 %)<sup>110</sup>, Dani 20 (13 %) y Carlos sólo 4 (2,6 %). La reciprocidad en la participación de cuatro interlocutores es testimoniada por la distribución de los movimientos conversacionales entre ellos: tres activan tópicos conversacionales (Ana propone como tema la situación de grabación de la conversación (línea 1), Bianca la red social *facebook* (líneas 18 y 97), Esteban la remodelación de un hotel que todos conocen (línea 70) y la puesta al día del cronograma de la materia en la que trabajan (línea 170)), cuatro participantes protagonizan movimientos de *iniciación* y los cinco participan de *respuestas* y de movimientos de *continuación* que

---

<sup>110</sup> Importa señalar que Esteban se incorpora más tarde en la conversación (en la línea 51).



completan las palabras ajenas. La iniciación de los turnos a cargo de cuatro de los cinco participantes y la posibilidad de responder y continuar dichas iniciaciones por parte de los cinco interlocutores indican una reciprocidad alta en la participación: se construye igual derecho a participar con un discurso propio y a involucrarse en el discurso ajeno, respondiéndolo o completándolo, entre cuatro de los cinco interlocutores (observaremos de cerca la situación de Carlos más adelante).

El análisis de la estructura gramatical de las cláusulas a partir de la tabla b), por su parte, muestra que la función discursiva predominante es *dar informaciones* (68%); en el 100% de los casos, dicha función discursiva se realiza congruentemente mediante la modalidad declarativa. En cuanto a la naturaleza de las informaciones intercambiadas, se trata tanto de hechos como de opiniones, con lo que ingresa en la conversación la dimensión evaluativa. En relación con esta última, cuatro de los cinco participantes expresan puntos de vista personales aportando evaluaciones éticas y estéticas, según evidencia el análisis desarrollado a partir de la tabla c). La libertad para participar de la conversación, aportando datos (mediante informaciones fácticas) y opinando (mediante la expresión de evaluaciones y sentimientos) revela un grado alto de reciprocidad que contribuye con la construcción de la igualdad entre ellos. La observación de estas combinaciones de recursos, que comenzamos a identificar, muestra que los participantes de la conversación I del *corpus* A1 se construyen, en gran medida, como iguales, evitando la construcción discursiva de variables como [DEFERENCIA], [AUTORIDAD] o [ESTATUS] – más allá de que las relaciones sociales que mantienen a partir de los roles que cada uno detenta en la cátedra de la que forman parte admitirían su aparición.

#### 7.6.2- EL acercamiento a partir de la confianza.

En 5.6 señalamos que las variables [CONFIANZA] e [INTIMIDAD] se definen a partir de la expresión de una zona compartida por los interlocutores: el alcance de dicha zona común queda establecido con la afirmación de conocimientos, informaciones, sentimientos y/o supuestos compartidos con grados altos de direccionalidad. La [INTIMIDAD] presupone, además, la exclusión de esa zona común de los demás participantes, quienes no pueden recuperar – en principio – aquello que quienes construyen [INTIMIDAD] comparten. El grado de [CONFIANZA], por su parte, expresa un terreno común sin excluir de esa zona a los que no participan de la relación y se expresa mediante la ausencia deliberada de formalidades y manifestaciones de “respeto” (expresiones que contribuirían con la construcción de la variable

interpersonal [DEFERENCIA]). Observemos cómo se construye discursivamente la variable [CONFIANZA] en la conversación I del *corpus* A1.

En primer lugar, el análisis de la estructura conversacional (tabla a)) de esta conversación I muestra la aparición frecuente de *solapamientos* en los que las voces de dos o más participantes se superponen; concretamente identificamos un total de cincuenta y nueve solapamientos. Dejando a un lado los casos 1, 2, 12 y 55<sup>111</sup>, en los cincuenta y cinco restantes el participante que comienza a hablar mientras otro lo está haciendo evalúa, comenta o reacciona ante el fragmento de discurso con el que se solapa. El análisis cualitativo de dichos solapamientos nos permitió identificar cuatro tipos que iluminan la observación de las variables interpersonales realizadas: 1) de anticipación, 2) de complicidad, 3) de acuerdo y 4) de desacuerdo (Grisolía 2010). La tabla que sigue muestra la clasificación de los solapamientos:

Tabla 7.1- Conversación I (A1): solapamientos.

<i>Tipos de solapamientos</i>	<i>Casos – Conversación I corpus A1</i>
<i>De anticipación</i>	14, 21, 27, 33, 35, 50, 56, 58
<i>De complicidad</i>	3, 4, 5, 6, 15, 16, 17, 18, 22, 26, 29, 30, 32, 36, 39, 40, 42, 46, 47, 48, 49, 52
<i>De acuerdo</i>	8, 9, 13, 19, 20, 23, 25, 28, 31, 33, 34, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 53, 54, 59
<i>De desacuerdo</i>	7, 10, 11, 24, 51, 57

Como vemos en el cuadro, cuarenta y nueve de los cincuenta y nueve casos totales, i.e. el 83 %, son “de acuerdo”, “de anticipación” o “de complicidad”: el segmento que se solapa con un fragmento del turno anterior acuerda con o evalúa positivamente lo expresado por el participante con quien se solapa; sólo encontramos seis casos que pueden ser clasificados como “de desacuerdo”. Los dos primeros tipos contribuyen con la construcción de las variables que nos ocupan en esta sección, por eso nos detendremos en ellos (volveremos sobre los dos tipos restantes en la próxima sección). En los solapamientos *de anticipación* el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior adelanta lo que quien está hablando va a decir (la afirmación, la respuesta, la pregunta, etc.). Un participante tiene la capacidad de adelantar lo que el otro piensa y dirá porque existe un conocimiento mutuo alto que hace posible

<sup>111</sup> En 2 y 12 se superponen dos intercambios: en 2 se solapa la conversación que observamos con el pedido a la camarera y en 12 el saludo de Esteban, recién llegado, con la conversación en curso; en 1 y 55, uno de los términos del solapamiento es un fragmento inaudible señalado con “(xxxx)”.

“adivinar” el discurso ajeno: los participantes no sólo leen lo que el hablante en curso está diciendo sino que, además, se arriesgan a anticiparlo porque hay muchas posibilidades de que acierten gracias al conocimiento previo alto, poniendo en evidencia aquello que comparten. Esto sucede en ocho casos del corpus, esto es el 14%. En los solapamientos *de complicidad* el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior continúa el comentario, la narración o la broma del participante en curso, reelaborando en algún grado la idea del fragmento con el que se solapa y manifestando adhesión a ella sin necesidad de hacer explícita dicha adhesión. Veintidós de cincuenta y nueve casos, es decir, el 37% del total, pertenecen a este grupo. Así, el 51% de los solapamientos – de *anticipación* y de *complicidad* – contribuyen con la construcción discursiva de [CONFIANZA] en esta conversación, al poner de manifiesto una zona común entre los participantes cuyas voces se solapan.

El análisis gramatical de las cláusulas (tabla b)) revela que las funciones discursivas *dar informaciones*, *solicitar informaciones* y *solicitar bienes y servicios* se realizan mediante opciones congruentes – i.e., a partir de las modalidades declarativa (modo verbal indicativo), interrogativa (modo verbal indicativo) e imperativa (modo verbal imperativo) respectivamente; dicho de otro modo, las funciones discursivas se realizan con grados altos de direccionalidad<sup>112</sup>. En los ejemplos que siguen se observa la realización congruente de las funciones discursivas en algunos casos testigo de la conversación I (destacamos la cláusula involucrada en negrita):

*Dar informaciones / modalidad declarativa (modo indicativo, entonación descendente):*

- 70 **Esteban** vi que está = re hecho el Lincoln : >  
 71 **Ana** =están renovandolo todo /! | sí /=19  
 72 **Esteban** :>pero ya no se llama más Lincoln =19 creo =que tiene nombre de fecha también  
 73 como=20 15 de =ma:yo o algo así \ =21

*Solicitar informaciones / modalidad interrogativa (modo indicativo, entonación ascendente):*

- 38 **Bianca** la que estamos todos \ = en la playa /? =7  
 39 **Ana** :> = en el aula de arriba =7 no = no no en el aula =8 de este año:>

*Solicitar acciones / modalidad imperativa (modo imperativo, segunda personal singular):*

<sup>112</sup> Como señalamos en el capítulo 2, existen “diferencias dentro de cómo aprovecha el hablante las posibilidades de su lengua para ser directo, explícito y hasta redundante, y también de cómo las aprovecha para evitar nombrar, para dejar sin identificar, para crear vaguedad” (Lavandera 1986:3). En consecuencia, entendemos por indireccionalidad la multiplicación de los “recursos lingüísticos de distinto grado de sutileza” provistos por una lengua “para regular el carácter explícito de lo dicho” (Lavandera1986: 3) y por direccionalidad la ausencia de dichos recursos.

46 Bianca mirá a mi me asusta un poco el tema del *facebook* vos que estás en *facebook*

47 fijate |los:: pibes han cargado muchas fotos = nuestras \ =11

Dijimos que la direccionalidad de los enunciados construye [CONFIANZA] en tanto expresa la falta de necesidad de dar rodeos para intercambiar significados interpersonales. Como hay confianza, el intercambio puede ser “directo”.

Por otro lado, observamos que en la función discursiva predominante, *dar informaciones* (de hechos u opiniones), los sujetos gramaticales realizados acompañan los tópicos que se abordan a medida que avanza la conversación. El 83,6% de las cláusulas cuyo sujeto gramatical es la primera persona del singular son declarativas: Ana, Bianca, Dani y Esteban realizan la opción por la primera persona singular “yo”, con lo que se colocan a sí mismos como sujetos de sus propias cláusulas. Proponerse a sí mismos como tópico de los ofrecimientos de información (*statements*) construye también [CONFIANZA] en tanto ingresa la dimensión personal en el terreno de la conversación. Según señalamos en la sección anterior, cuatro de los cinco interlocutores (Ana, Esteban, Bianca y Dani) participan activamente del intercambio de opiniones, esto es, de evaluaciones en términos éticos y estéticos de personas, objetos, productos o procesos (Martin y White 2005). Los participantes intercambian evaluaciones con reciprocidad también cuando los significados actitudinales tienen como objeto (*target*) a ellos mismos con lo cual ingresan en el terreno de la dimensión personal. Construyen, así, [CONFIANZA] al no temer ponerse como objetos de la actitud demostrada: Ana, por ejemplo, cuenta que “*alguien le dijo*” que salió “*horri-*”, perdón, que “*no la favorece*” su foto de *facebook* (líneas 18 y 19), mientras que Esteban confiesa más adelante “*estar medio perdido*” (línea 170) en lo relativo a la continuación de su trabajo.

Finalmente, otro dato interesante arrojado por el análisis de la tabla b) en relación con la variable [CONFIANZA] tiene que ver con la presencia de cláusulas elípticas (14,2%) y de elipsis nominales (en el 43,87 % de las cláusulas). La elipsis resulta altamente significativa en relación con la construcción discursiva de confianza interpersonal en tanto se vincula con la proliferación-por contracción de recursos (Poynton 1990, cfr. capítulo 5): conozco tanto a la audiencia que necesito decir poco para intercambiar significados porque sé y confío en que van a ser entendidos con lo cual hay menos necesidad de redundancia.

### 7.6.3 – El acercamiento a partir de la construcción discursiva de la variable [ACUERDO].

Como dijimos más arriba, observamos el predominio de cláusulas declarativas (tabla b)) en la conversación I en un 68% de las cláusulas totales - entre las cuales un 70% son declarativas completas y un 30% declarativas elípticas. La conversación I se sostiene, entonces, a partir del intercambio de informaciones fácticas y de opinión aunque aparecen también cláusulas interrogativas en el 19% de los casos (82% de interrogativas completas, 18% interrogativas elípticas), cláusulas menores (10%) e imperativas (3%). Entre las reacciones a los movimientos de iniciación, en un 76 % se trata de respuestas esperadas (Halliday 1994:69): las preguntas se responden, las afirmaciones se reconocen y se continúan o desarrollan. Predominan además, en este mismo sentido, las cláusulas menores que funcionan como reconocimiento y aprobación de la información recibida: "tal cual", "claro", "exacto", "sí", "obvio", "exactamente", entre otros recursos, funcionan como apoyo a lo dicho previamente. Como vemos, en relación con el sistema de negociación (tabla a)), la variable [ACUERDO] se manifiesta fundamentalmente en el predominio de respuestas de apoyo: el 92% de las reacciones a los ofrecimientos de información son colaborativas (de *admisión* en el caso de las informaciones fácticas y de *acuerdo* en el caso de las opiniones: entre estas últimas el 100% son respuestas de acuerdo) así como también lo son el 100% de las reacciones a los pedidos de información (en todos los casos se otorga la respuesta solicitada) – sólo aparece un bajo porcentaje de reacciones de confrontación, en general asociadas al humor. Otro dato interesante lo aportan los solapamientos clasificados en el cuadro que presentamos en la página 15. Veinte de los cincuenta y nueve solapamientos de la conversación I, i.e. el 34%, fueron caracterizados como "de acuerdo" en tanto el fragmento que se solapa con un fragmento del turno anterior manifiesta, justamente, *acuerdo* con lo que se dijo antes mediante señales explícitas del tipo de "claro", "sí", "obvio", entre otras, o mediante la repetición de las palabras ajenas. Se observan, también, solapamientos que marcan un desacuerdo con el turno anterior – desde la negación rotunda con cláusulas menores como "no" hasta las argumentaciones en otras direcciones – o lo corrigen. Pero esto sucede sólo en seis oportunidades, es decir, en el 10,1 % de los solapamientos identificados en la conversación I. Es evidente, entonces, el predominio de los casos "de acuerdo" por encima de los "de desacuerdo". En consecuencia, los tres tipos de solapamientos que predominan ampliamente en la interacción que observamos, "de anticipación", "de complicidad" y "de acuerdo", colaboran con la demostración de empatía con los valores, opiniones, evaluaciones del participante con cuyo turno el propio se solapa constituyéndose, en este sentido, en movimientos de acercamiento.

Como dijimos reiteradas veces, los movimientos de iniciación de *dar información*, realizados mediante cláusulas declarativas, no sólo constituyen intercambios de informaciones fácticas sino también de opiniones y, con el intercambio de opiniones, ingresa la dimensión de la valoración – del juicio y la apreciación – al discurso. En este punto resulta pertinente destacar que, una vez propuestas las evaluaciones, los demás participantes las sostienen apoyando su sentido. Establecen, así, acuerdo en relación con, por ejemplo, la valoración de los hoteles sobre los que conversan: el hotel “15 de mayo” está *levantado* (Esteban, línea 79), *re hecho* (línea 70), *moderno* (Ana, línea 81), *distinto, más cool* (Esteban, línea 85), y era *más cómodo, piola, divertido* (Diana, línea 89), *tradicional* (Ana, línea 90), *mejor* que el hotel “17 de agosto” que es *incontrolable* (Bianca, línea 92). Los cuatro participantes coinciden en las apreciaciones positivas sobre el hotel construyendo, una vez más, [ACUERDO]. Manifestar empatía con los valores, opiniones, evaluaciones del otro sin dudas redundante en el acortamiento de la distancia interpersonal.

#### 7.6.4- Posturas de acercamiento interpersonal

En el caso de la conversación I, el tipo de *commodities* intercambiadas – informaciones fácticas, opiniones y bienes y servicios –, su distribución en la voz de los diferentes participantes y las respuestas de apoyo que suscitan por parte de los interlocutores constituyen parámetros fundamentales para medir el grado de acercamiento y solidaridad entre los participantes de la conversación. Observamos, además, que el 83% de los solapamientos en esta conversación son colaborativos: no se trata simplemente de usurpar el espacio ajeno para adueñarse de la palabra, sino que el objetivo parece ser apoyar y colaborar con el discurso del otro participante. La anticipación y la complicidad reivindican el conocimiento mutuo, los acuerdos estimulan y se vuelven un soporte de las palabras ajenas. Así, estos tipos de solapamiento constituyen movimientos orientados hacia la construcción y el afianzamiento de la confianza, el conocimiento mutuo y la colaboración que existe entre quienes participan de la interacción y, en este sentido, son interpretados como posturas de acercamiento interpersonal. El análisis desarrollado permite observar el rol de la valoración y la evaluación en la construcción de variables interpersonales como [INTIMIDAD], [CONFIANZA] y [ACUERDO] que determinan, también, posturas de acercamiento entre los participantes de la conversación I mediante la definición de zonas de conocimientos, posturas y valores compartidos por los participantes.

Ahora bien, es evidente que uno de los participantes de la conversación observada, Carlos, interviene en ella en un grado muy menor con relación al resto de los participantes. No obstante, sus pocas intervenciones van en la misma dirección que la señalada a propósito de los demás participantes. Sus dos primeras contribuciones a la conversación (líneas 30 y 167) completan las argumentaciones de los demás participantes: en el primer caso, de Bianca que se queja por el requerimiento de que “mejore” su foto de perfil de *Facebook*, con una interrogación retórica que lleva la crítica al exceso, volviéndola absurda (línea 30: *tener una fotoproducción*); en el segundo caso, aportando un personaje típico de la época sobre la que se encuentran conversando (línea 167: *Sara Kay*). Por lo tanto, aún cuando su participación es sensiblemente menor, cualitativamente sus contribuciones van en el mismo sentido de acercamiento que la de los demás participantes.

#### 7.6.5- Negociación de posturas interpersonales: acercamiento-distanciamiento

De acuerdo con el análisis cualitativo desarrollado en 7.6.1, 7.6.2, 7.6.3 y 7.6.4 en la conversación que observamos se construyen las variables [CONFIANZA], [INTIMIDAD] y [ACUERDO]. La construcción discursiva de dichas variables interpersonales ubica el comportamiento discursivo de los participantes de la conversación analizada cerca del polo *+acercamiento*: lo que importa es enfatizar lo compartido (con la [CONFIANZA] y la [INTIMIDAD]), la comunión en las ideas y los hechos comunicados ([ACUERDO]), la expresión de las mismas valoraciones ([ACUERDO]), la reciprocidad de la participación (estableciendo [IGUALDAD], evitando la construcción de [AUTORIDAD] o [DEFERENCIA]): Las posturas interpersonales asumidas por los participantes, entonces, tienden al acercamiento, al establecimiento de un *espacio interpersonal* común en detrimento de la expresión y afirmación de los territorios individuales.

Ahora bien, a partir del turno 170 (fragmento 6) Esteban propone un nuevo tópico con un movimiento de iniciación (después de un silencio de aproximadamente 4 segundos): *yo te quiero hacer una pregunta del cronograma porque estoy medio perdido*. Los participantes, que venían hablando sobre el alcance de la red social *facebook*, cambian el tema hacia la actualidad de su trabajo en la cátedra. Es interesante notar que este cambio de tópico se ve acompañado por cambios en la realización y en la configuración de las opciones léxico-gramaticales, lo cual nos permitió identificar una nueva *fase* en la conversación I (Egins 2004: 74). Detengámonos un momento en este punto.

Como decíamos en el capítulo 2, Martin (Martin y Rose 2007: 5) define básicamente los géneros como “staged goal oriented social processes”; por lo tanto un género puede ser descrito a partir de las etapas o *pasos* (*stages*) mediante los cuales los miembros de una cultura alcanzan determinados objetivos (*goals*) sociales. Ahora bien, las conversaciones casuales como género presentan características particulares – frente a los géneros denominados prácticos o pragmáticos (cfr. capítulo 3). Las primeras, interpretadas por Martin (2000b) como interacciones interpersonales, “do not have a tangible goal to be achieved” (Eggins 2004): antes bien, el objetivo parece ser perpetuar la interacción, estableciendo, explorando y redefiniendo las relaciones entre sus participantes. En consecuencia, en el caso de las conversaciones casuales no es posible identificar *etapas* cuya superación sucesiva redundará en el alcance del objetivo social.

This more fluid structure of conversation can be captured by dividing a conversational text into *phases* rather than stages. The term “phase” (taken from Gregory 1985, Malcolm 1985) can be used to indicate a segment of talk in which there is certain stability of realizational patterns, but for which a functional schematic structure label does not seem appropriate (the talk is not a step on the way to somewhere else). (Eggins 2004: 74)

En la conversación que observamos se distinguen claramente dos fases, definidas por dos patrones de recursos (esto es, de opciones realizadas). Ciertas diferencias entre la fase I y la fase II aparecen motivadas por el cambio de registro, promovido por el cambio de tópico. El léxico, por ejemplo, se modifica notablemente; en la segunda fase aparece un lenguaje mucho más específico del campo disciplinar que los participantes comparten. Ahora bien, usan “cronograma” y entienden “cronograma de Lingüística I”, dicen “práctico” y “consulta” por “clase práctica” y “clase de consulta” y con sólo decir “Benveniste” se entiende el tema “Estructuralismo, unidades y niveles de análisis”, es decir, vemos operar el principio de proliferación por-contracción, que sigue construyendo [CONFIANZA], en tanto manejar una serie de supuestos comunes y pertenecer al mismo grupo permite explicitar muy poco para construir significados (condensando sintagmas nominales, preposicionales y enumeraciones en un único ítem léxico). Volver la atención sobre un cronograma, por otro lado, supone concertar distintas actividades con lo cual además de la primera y la tercera persona comienza a aparecer la opción por la segunda singular y plural (“arrancás vos” (línea 174) / “arrancan



ustedes" (línea 175)) entre los sujetos gramaticales. La expresión de la actitud decae notablemente en la fase II: la valoración y evaluación de personas y objetos aparece muy disminuida y siempre con el fin de justificar propuestas y sugerencias personales para el desarrollo del cronograma. Diferencias interesantes surgieron también al analizar las realizaciones congruentes o incongruentes de las funciones discursivas. El análisis de la correspondencia entre las funciones discursivas y su realización gramatical mediante las distintas modalidades de las cláusulas nos permitió observar una regularidad interesante: las realizaciones típicas (o congruentes), predominantes en la primera fase de la conversación, daban paso al predominio de realizaciones incongruentes en la segunda fase. Esta observación abre el interrogante acerca de cuáles son los condicionantes que permiten explicar la diferencia.

Observemos, primero, el predominio de realizaciones incongruentes en los fragmentos 6 y 7, pertenecientes a la que identificamos ahora como la segunda fase de la conversación I (aparece resaltada en negrita la cláusula que nos interesa para ilustrar cada caso). Los pedidos de información no sólo se realizan mediante la forma gramatical congruente (modalidad interrogativa) sino también mediante declarativas, que ponen en consideración lo afirmado sin requerir obligatoriamente una respuesta por sí o por no, y sugieren la pregunta sin presionar directamente una respuesta por parte de los oyentes como en el ejemplo que sigue:

#### **Fragmento 6)**

170 Esteban yo te quiero hacer una pregunta del cronograma porque estoy medio perdido \ | vos  
171 esta semana | esta semana das el práctico de Benveniste / el último \

Las respuestas cerradas no son ya realizadas congruentemente con cláusulas elípticas que simplemente confirman la polaridad sino que aportan información adicional:

173 Esteban y la que viene / es consulta? /  
174 Ana =arrancás vos =50  
175 Dani = arrancan ustedes =50

En este caso, la pregunta polar cerrada no recibe como respuesta "sí" o "no" sino una nueva información. En cuanto a las respuestas abiertas, éstas se realizan mediante cláusulas declarativas pero modalizadas con la partícula negativa final que interroga por la validez de lo declarado (quedando a medio camino con una pregunta polar por sí o no) – según se observa en el ejemplo del fragmento 7:

**Fragmento 7)**

180 Dani lo que yo no sé es que harás vos el jueves / ||  
 182 Esteban yo voy a dar el práctico\ no?/

En esta segunda fase se destaca, además, un notable aumento de modalización y modulación, con la multiplicación de adjuntos modales (de modalización: “*supuestamente*” (línea 178), “*aparentemente*” (línea 213)), verbos modales (de modulación: “*como vos quieras <hacer>*” (línea 188), “*nos podemos* turnar” (línea 190), “*los puedo* agarrar yo” (línea 190), “*podés* dar” (línea 192)) y metáforas gramaticales interpersonales de modalidad (de modalización: “*lo que yo no sé es qué harás vos el jueves*” (línea 180), “*me parece que estuvo bien toda la parte de estructuralismo*” (línea 209), entre otros ejemplos) que moderan la naturaleza categórica de las informaciones intercambiadas y la fuerza con que los bienes y servicios son ofrecidos o solicitados. El cuadro que sigue compara las instancias de aparición de modalización y modulación en las dos fases de la conversación I, caracterizadas ostensiblemente por una diferencia significativa en el volumen de habla: mientras que la primera fase consta de 5:10 minutos representados en 167 líneas, la segunda consta de 1:26 minutos representados en 49 líneas.

Conversación I Corpus A1	Adjuntos modales		Verbos modales		Metáforas gramaticales de modalidad	
	Moda- lización	Modu- lación	Moda- lización	Modu- lación	Moda- lización	Modu- lación
<b>FASE I (167 líneas)</b> (tópicos casuales)	2			4	3	2
<b>FASE II (49 líneas)</b> (tópicos profesionales)	4			7	3	2

Fig. 7.6 – Conversación I (A1): Modalidad (del enunciado) fases I y II.

En términos de la reciprocidad de opciones, se mantiene, entonces, la construcción de igualdad: todos, independientemente del cargo jerárquico que poseen en la cátedra, manejan el mismo tipo de opciones para dar y pedir informaciones o acciones. A pesar de que disminuyen notablemente los recursos relacionados con el afecto y la evaluación se sostiene la construcción de [CONFIANZA] mediante la afirmación de la pertenencia a un grupo y de

intereses compartidos y se agrega la [COOPERACIÓN] involucrada en la búsqueda de alcanzar conjuntamente diferentes objetivos materiales en el intercambio de cosas y acciones no verbales. Ahora bien, las diferencias se advierten en los grados de direccionalidad con que se realizan las funciones discursivas, es decir, cuán directa o indirectamente se dan y se piden informaciones, se ofrecen o se solicitan acciones o cosas. Las opciones realizadas revelan nuevos posicionamientos de los participantes cuando el tópico se vuelve hacia la dimensión profesional o académica, que se muestran mucho más cautelosos al momento de interactuar. Se construye [COOPERACIÓN] en el intercambio de bienes y servicios pero, al mismo tiempo, con cierta distancia asociada a la construcción de [AUTONOMÍA], reconociendo y afirmando la libertad individual para actuar. Como decíamos, la indireccionalidad – las realizaciones no congruentes (metafóricas) de las funciones discursivas y su modalización o modulación – construye distancia interpersonal en la medida en que contribuye con el mantenimiento de los territorios individuales y evita la invasión sobre el espacio del otro al presentar las proposiciones y propuestas mucho más abiertas a la negociación: las cosas y las informaciones intercambiadas se tornan más negociables, con lo cual la variable que se construye discursivamente es la [AUTONOMÍA]. En la fase II de la conversación que analizamos se reconoce, en consecuencia, un leve *distanciamiento* en relación con las posturas adoptadas en la fase I.

En este sentido, observamos concretamente cómo las coordenadas de las relaciones sociales están potencialmente abiertas a la (re) negociación en cada encuentro conversacional (Poynton 1990: 76). La conversación I es un claro ejemplo: a partir de la realización y la combinación de diferentes opciones léxico-gramaticales se construyen determinadas variables interpersonales que señalan distintos posicionamientos de los participantes en distintos momentos de la conversación.

### *7.7- El acercamiento interpersonal: análisis cualitativo conversación II (corpus A1)*

Exploremos, ahora, la configuración de relaciones interpersonales en otra de las conversaciones del *corpus* A1 a partir de la identificación de las posturas interpersonales de +/- *acercamiento* construidas discursivamente: el análisis de la segunda de las conversaciones del *corpus* A1 mediante las tablas a), b) y c) revela la construcción de las siguientes variables interpersonales, todas orientadas a la construcción de posturas de altos grados de acercamiento entre los participantes: [AFECTO], [AFILIACIÓN], [ACUERDO], [CONFIANZA], [INTIMIDAD].

A propósito de la conversación II, importa recordar que son cuatro los participantes involucrados en ella: Gabriela, Flor, Inés y, con una participación sensiblemente menor, Hugo. Los cuatro tienen una relación social definida a partir de los rasgos [+familiar] y [+afectivo]: recordemos que Gabriela y Flor son primas; Inés y Hugo son padres de Gabriela y tíos de Flor, quien está de visita en casa de los demás (cfr. capítulo 3).

La observación de los datos arrojados por la tabla a), que recoge la estructura conversacional, muestra que de los 171 turnos, 67 son tomados por Flor (39,81%), 60 por Gabriela (35,08%), 41 (24%) por Inés y sólo 3 por Hugo (1,75%). La conversación se sostiene a partir de la participación recíproca de las tres mujeres, aunque la calidad de los turnos es diferente: los turnos de Flor son los más largos. Por su condición de estar “de visita”, no sólo en la casa de Gabriela, Inés y Hugo sino también en la ciudad de Mar del Plata, es Flor la que domina los movimientos de iniciación en los que se *da información* (151 turnos); es ella quien instala, activa o pasivamente, los tópicos conversacionales: Flor propone como tema el nacimiento de la hija de Mili (línea 2), la venta de su moto (línea 39) y novedades de sus amigas embarazadas (línea 73 en adelante), Gabriela el viaje de Flor (línea 34) e Inés el *look* de Flor (línea 199). Gabriela participa de movimientos de iniciación de dar información propia en una única instancia (línea 90), pide información en ocho y reacciona ante las iniciaciones de Flor en los restantes; Inés, por su parte, participa de movimientos de reacción, salvo en tres ocasiones en las que solicita información (dos a Flor, una a Florencia). Entre los movimientos a cargo de Gabriela e Inés, por lo tanto, predominan los de reacción que involucran [ACUERDO] – a partir de la expresión de coincidencia en las evaluaciones propuestas – y [AFECTO] – a partir del intercambio de emociones.

Desde el punto de vista de la estructura de la conversación II, importa destacar también los solapamientos identificados; en este caso particular, son treinta y una las instancias en que se solapan las voces de los participantes. Como en la conversación I, desarrollamos un análisis cualitativo de los solapamientos: observamos que aparecen diez instancias “de acuerdo” (32,25%) en los que, como vimos, el fragmento que se solapa con un fragmento de un turno anterior admite o acuerda con la información expresada en este último (cfr. 7.6.2) y seis “de anticipación” (19,35%) en los que un participante se adelanta a lo que otro dirá. Predomina, sin embargo, un nuevo tipo no identificado entre los solapamientos de la conversación I al que denominamos “de reacción”. En estos diecisiete casos (54,83%), los fragmentos que se solapan reaccionan simultáneamente a una intervención anterior o se superponen con las palabras del hablante en curso enviando una señal de seguimiento y atención. La siguiente tabla muestra la clasificación de los solapamientos de la conversación II:

Tabla 7.2 – Conversación II (A1): solapamientos.

<i>Tipos de solapamientos</i>	<i>Casos – Conversación II corpus A1</i>
<i>De anticipación</i>	<b>6, 12, 13, 14, 23, 26</b>
<i>De acuerdo</i>	<b>9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 22, 24, 27</b>
<i>De reacción</i>	<b>2, 3, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 31</b>

Fuera de dicha clasificación quedan los solapamientos 1 y 5. El primer caso involucra un fragmento inaudible con el que se inaugura la transcripción de la conversación por lo que decidimos no analizarlo. El caso 5 es especialmente interesante:

**Fragmento 1)**

**28 F:** y (es la única: )i (al final es a la única que vi)ii porque (al resto:: como:: )iii (ella ayer le comentó a

**29 una =“che viene Florencia a casa”=5)iv :>**

**30 I:** (=sentate Florencia=5)i\

Aquí, la intervención de Inés en la línea 30, que se solapa con un fragmento del relato en curso de Flor, constituye un intercambio de bienes y servicios: Inés solicita (invita) a Florencia una acción no verbal mientras ella desarrolla su relato a partir de una serie de declaraciones. La intervención de Inés, una invitación a sentarse mediante la modalidad imperativa, esto es, formulada congruentemente con grados altos de direccionalidad, se solapa con un fragmento de dicho relato. Ahora bien, dicho solapamiento se justifica en la búsqueda de que su interlocutora pueda continuar la narración con mayor comodidad: el imperativo se justifica por los beneficios que recibiría su destinatario por cumplir con la acción no verbal solicitada.

En las secciones que siguen nos dedicaremos específicamente a la construcción de las variables mencionadas algunos párrafos más arriba; volveremos a los tipos de solapamiento identificados a propósito de cada una de ellas.

**7.7.1- La construcción discursiva de [AFECTO], [ACUERDO] y [AFILIACIÓN]**

Tal como fue presentada en el capítulo 6, la construcción de la variable [AFECTO] entre dos o más participantes queda definida a partir del despliegue y el intercambio de emociones y

sentimientos, *commodities* que requieren del interlocutor cierta empatía, es decir, cierta identificación afectiva con el estado de ánimo del hablante. Como se desprende de las tablas a) y b), entre las *commodities* intercambiadas predominan las informaciones, fácticas y evaluativas, aunque también aparecen involucradas las emociones, expresadas por los cuatro participantes de la conversación. Focalicemos el fragmento inicial de la conversación (cuyo análisis presentamos en el anexo):

#### Fragmento 1)

2 F: = (estaba en lo de Pili \)i =1 (no tuve el cumpleaños de Pili mi amiga al m- mediodía /)ii y:: (me fui  
3 a lo de Mari que tuvo la bebé \)iii  
4 G: (sí:!=la vi!)i =2 porque (vi que habías comentado una foto /)ii  
5 F: = (estaba=-2 sí:: \ estaba embobada \)i  
6 G: y: (vi a la: beba /)i  
7 H: (qué tiene unos días \)i  
8 F: y:: (nació el martes /)i  
9 H: = (este martes?)i =3 (u::! =cinco días\))ii=4  
10 F: = (cinco días sí \)i=3 =así que:-=4  
11 G: (cuántos días tiene?)i  
12 F: (cinco \)i (nació el martes \)ii  
13 H: (cinco días \)i [risas]  
14 G: (nada \)i (sí yo vi la fotito \)ii  
15 I: y (ya está en la casa sí \)i  
16 F: (sí)i (le dieron el alta el-)ii (le hicieron cesárea)iii pero (el jueves le dieron el alta para que vaya a  
17 tranquilizarse a la casa porque había tenido muchas visi:tas todo)iv y :>  
18 I: (a:: cla::ro \)i  
19 F: :> (le dijo como estás bien y la bebé está bien andate \)v  
20 I: (á:: cla:ro \)i  
21 G: (claro \)i (ay mirá vo:s \)ii  
22 F: así que (re bien sí \)i |  
23 I: (a:: )i | |

En este fragmento, la función discursiva que predomina es declarar, esto es, Flor da informaciones fácticas sobre el nacimiento de la hijita de una de sus amigas; Gabriela, Inés y Hugo reaccionan ante dicha información, mostrando interés, sorpresa y emoción (línea 9, Horacio: =este martes?=3 u::! =cinco días\)=4, línea 20 Inés: a:: cla:ro \, línea 21 Gabriela: *claro* \ *ay mirá vo:s* \). La conclusión de este fragmento queda expresada en la línea 22 a cargo de Flor: *así que re bien sí*\|. Dicha conclusión, revelada por la conjunción “así que”, se desprende y cierra los intercambios anteriores, y muestra que lo que se intercambia es mucho más que una información fáctica: los participantes quedan involucrados en el relato de Flor de un modo afectivo, tal como ocurre en el fragmento que sigue:

#### Fragmento 3)

157 F: (es bárbaro para descansar \)i =o sea:- | =así que (la re pegué: \)ii =21  
158 G: = (qué bueno Florencia!)i (qué bueno que le conseguiste algo)ii =21 porque además (re útil o  
159 sea aparte de lindo /)iii

160 I: (re útil!)i

161 F: así que- (encima es todo color coral viste \)i

162 G: (sí hermo:so)i (ay qué bue:no!)ii

En este caso, Flor expresa su sentimiento de satisfacción por el regalo oportuno que hizo a una de sus amigas. Gabriela e Inés reaccionan ante dicha emoción compartiendo con Flor su sensación de alegría (como se observa en las cláusulas destacadas en negrita en las líneas 160 y 162): las tres se muestran contentas por la elección de Flor. Así, Gabriela e Inés manifiestan empatía con la emoción desplegada por ella, en este caso, de alegría.

Decíamos que el [ACUERDO]<sup>113</sup>, por su parte, involucra el intercambio de informaciones verbales portadoras de evaluación, de opiniones que, además, son compartidas por los participantes. Muchas son las instancias en las que aparece realizada la función discursiva de *dar información de opinión* en la conversación II del corpus A1, algunas de las cuales mostramos en las siguientes líneas que constituyen ejemplos representativos:

**Fragmento 1)**

24 G: (cómo se llama?)i

25 F: (Mara \)i

26 G: (Mara?)i (me gusta el nombre \)ii

27 I: (ay a mí me encanta!)i

**Fragmento 3)**

177 F: también\ (así que les compré dos conjuntitos así uno Pamela)i (ya sabemos que es neña /)ii |

178 (Milagros\))iii (no me gusta \)iv

179 G: y: (más o menos a mí mucho tampoco \)i

En tales fragmentos, Flor está contando a Gabriela e Inés sobre dos de sus amigas, una que acaba de tener su bebé y otra que está embarazada. En la línea 24, Gabriela formula un pedido de información a partir de una cláusula en modalidad interrogativa: *cómo se llama?*. Flor da esa información y tanto Gabriela como Inés reaccionan formulando juicios de apreciación que evalúan positivamente la información recibida: Gabriela opina que *le gusta* el nombre mientras que Inés redobla la apuesta y señala que *a ella le encanta*, imprimiendo sobre el proceso un grado más alto de apreciación. En el segundo fragmento, Flor da una nueva información sobre otra de sus amigas embarazadas (línea 177, cláusula (ii)) pero esta vez añade, con una nueva cláusula (iv), su propia valoración sobre el nombre elegido: *(Milagros\ no me gusta \)*. Esa valoración abre las puertas al [ACUERDO] o [DESACUERDO]; en este caso, Gabriela busca deliberadamente construir [ACUERDO] con su reacción: *y: más o*

---

<sup>113</sup> Y también el [DESACUERDO].

*menos a mí mucho tampoco* \. Los solapamientos “de acuerdo”, que representan el 32,25% del total, contribuyen también con la realización de esta variable. En dichos casos, los participantes manifiestan coincidencia en sus puntos de vista en los fragmentos que se solapan.

Como señalábamos en el capítulo 5, la [AFILIACIÓN] también se construye mediante el intercambio de opiniones pero involucran, además, el intercambio de emociones; si observamos el segundo fragmento citado en un contexto más amplio, vemos que las participantes no se vinculan sólo desde el acuerdo entre las opiniones sino también a partir de la empatía emocional.

### **Fragmento 3)**

**174 F:** =(sí:!)i=24 y: (después Marisa quedó embarazada)ii (otra que también estaba en mi fiesta que

**175** está de tres meses ahora el veinte va a hacer tres meses \)iii

**176 G:** (o::)i [con calidad de voz de ternura]

**177 F:** también\ así que les compré dos conjuntitos así uno Pamela (i) ya sabemos que es nena / (ii) |

**178** Milagros (iii) \ no me gusta \ (iv)

**179 G:** y: más o menos a mí mucho tampoco \ (i)

**180 F:** y después e:: bueno Marisa todavía no sabe así que (i) le compré: un conj- el mismo

**181** conjuntito pero uno rosa y:- no uno violeta y uno amarillito \ =para Marisa que no

**182** sabe\ (ii) =25 :>

**183 G:** = o: (i)=25 [con calidad de voz de ternura]

Las reacciones de Gabriela en las líneas 176 y 183, aunque no involucran elementos lingüísticos, construyen [AFILIACIÓN] en tanto manifiestan empatía con aquello que su interlocutora está contando. La manifestación de emociones (en este caso, de ternura a partir del sonido o:) colabora con la conformación de un interés común, enfatizando la similitud y *like-mindedness* (tomando los términos de Brown y Levinson (1987 [1978] y Brown y Gilman (1972 [1960]) respectivamente), expresando un modo de pensar, un sistema de valores, que las aproxima.

Los participantes de la conversación II intercambian opiniones, cuyas evaluaciones coinciden, y emociones, con las que manifiestan empatía mutua. Así, adoptan posturas de acercamiento interpersonal a partir de la construcción discursiva de [ACUERDO], [AFILIACIÓN] y [AFECTO]. En la sección que sigue observaremos la realización de otras variables que contribuyen, también, con el acortamiento de la distancia interpersonal.



### 7.7.2- La expresión de [INTIMIDAD] y [CONFIANZA]

En nuestros términos, se construye [CONFIANZA] cuando los participantes intercambian acciones verbales y no-verbales con total libertad, sin rodeos y con espontaneidad, mediante cláusulas con grados altos de direccionalidad. Tal como señalamos en 7.7, la conversación se construye a partir del intercambio de informaciones y, en menor grado, de emociones. Sólo identificamos un caso de intercambio de acciones no verbales en la línea 30 (al que ya nos referimos más arriba). Las cláusulas declarativas se realizan congruentemente, con escasa presencia de recursos vinculados a la modalización. Es decir, se presentan con grados altos de direccionalidad. Lo mismo sucede con las cláusulas interrogativas, que son sólo once en toda la conversación, que realizan congruentemente los pedidos de información.

Por otro lado, seis de los solapamientos identificados (19,35%) son “de anticipación”: los fragmentos se solapan porque uno de los participantes se anticipa y completa el discurso de otro. En este sentido, como señalábamos a propósito de la conversación I, cuando anticipan las palabras ajenas los participantes construyen [CONFIANZA]: puedo arriesgarme a anticipar lo que el otro va a decir porque confío en que compartimos una serie de supuestos, producto del conocimiento mutuo alto.

Además de [CONFIANZA], los participantes construyen [INTIMIDAD] cuando se revelan mutuamente informaciones, opiniones, sentimientos y emociones que ocultan a otros, cuando construyen un espacio interpersonal al que hacen ingresar cuestiones del mundo personal (Wierzbicka 1991: 105) y del que participan sólo ellos. Observemos el siguiente fragmento de la conversación II:

#### Fragmento 2)

39 F: (tengo que hacer el trámite de la moto mañana)i que (la vendí)\ii

40 G: (no::!)i (la vendiste?)ii

41 F: (sí \ así que: )i

42 I: (a: no te dije)\i (me había dicho el tío \ | que la vendió \)ii

43 F: (la vendí \)i | (así que: re bien por suerte \)ii

44 G: (bueno menos mal Flor)i (o sea sí: por eso \)ii

45 F: (vino una: vinieron)i (cuando vinieron Mario y Esteban dos amigos míos a tom- bueno | a: | a:

46 tomar- a comer un asado la primera vez que vine: | viene uno Tobías y me dice “che: y esta 47 moto?”)ii (le digo “es mía está a la venta \”)iii (me dice “tengo un amigo que necesita una moto

48 así \”)iv (bueno \ | así que enseguida al tiempito me llamó qué sé yo)v y (bueno y el pibe vino a

49 verla la otra vez que yo vine /)vi | | y:: (le re gustó qué sé yo /)vii (bueno y ya me dijo bueno dice

50 “cuánta plata querés que te deje?”\viii así que (bueno le dije-)ix :>

Las cláusulas resaltadas en negrita no resultan demasiado reveladoras a simple vista. Sin embargo, datos contextuales aportan claridad sobre este fragmento de la conversación.

Flor da información a Gabriela e Inés sobre la venta de su moto a partir de la línea 39. Ahora bien, lo interesante es que Flor y Gabriela, mediante las cláusulas incluidas en las líneas destacadas, aluden a una situación que no explicitan pero que ambas entienden. La intervención de Gabriela, *bueno menos mal Flor o sea sí: por eso* \, revela la presencia – o la ausencia más bien – de elementos implícitos: en *menos mal* y *por eso* hay alguna situación previa que no está siendo referida explícitamente. Por supuesto, esto que ambas comparten no queda realizado lingüísticamente; reconocemos, así, la construcción de [INTIMIDAD] entre ambas participantes, en tanto dejan fuera del intercambio – sin que ella lo note – a Inés<sup>114</sup>. Es interesante notar el uso del vocativo por parte de Gabriela con el que designa explícitamente, aunque resulte redundante (Eggins y Slade 1997: 145), a Flor como la destinataria de su reacción. Aunque Inés esté compartiendo la conversación con ellas, en este fragmento queda excluida.

#### 7.8- Conclusiones

Las coordenadas de ingreso al espacio interpersonal configurado por las conversaciones casuales de participantes que son colegas, conversación I, y familiares, conversación II, hacen esperable un cierto grado de cercanía; sin embargo, esa cercanía es abierta a la negociación: mantenida, potenciada o reducida a partir de los intercambios que fijan el espacio interpersonal entre ellos. Eggins y Slade (1997: 169) señalan que los encuentros entre familiares y colegas son contextos particularmente ricos para la exploración de las relaciones interpersonales en tanto dichos vínculos se definen a partir de grados bajos de voluntariedad: los familiares se vinculan por un lazo de parentesco y los colegas comparten tiempo y espacios como consecuencia de trabajar juntos; esto es, con frecuencia, familiares y colegas “are thrown together by circumstances over which they have little or no control” (Eggins y Slade 1997: 169), a diferencia de los encuentros entre amigos, por ejemplo, que se caracterizan por grados altos de voluntariedad (los lazos de amistad son opcionales, consecuencia de un interés y una empatía personales).

---

<sup>114</sup> ¿Cómo podemos, entonces, referirnos aquí a una información implícita, compartida y presupuesta por dos integrantes de la conversación? Porque una de esas dos participantes soy yo; como señalábamos en el capítulo 3, la investigadora – encargada de desarrollar la transcripción y analizar los datos – forma parte de todas las conversaciones del corpus A1, constituyendo un participante más de ellas. Por razones de privacidad – expuestas en el tercer capítulo – evitamos identificar de quién se trata en cada caso.

En los dos casos que analizamos, la cercanía es potenciada: las conversaciones I y II revelan la construcción y combinación discursivas de variables interpersonales que señalan la adopción de los participantes de posturas de alto grado de acercamiento entre ellos, más allá de las características de las relaciones sociales con las que ingresan en el espacio interpersonal que los vincula.

Entendemos que esas posturas adoptadas de acercamiento son esperables en el marco de un género como la conversación casual; por lo tanto, pueden ser interpretadas con efectos altos de cortesía, entendida esta última, como decíamos más arriba, como un predicado aplicable a los comportamientos lingüísticos no-marcados, es decir, esperables en un contexto situacional (registro) y sociocultural (género) determinado. En el capítulo 8 presentaremos el análisis de las cuatro conversaciones restantes del *corpus* A1 (i.e. III, IV, V y VI) y de las interacciones pragmáticas que conforman el *corpus* B1.

## **Capítulo 8: La interdependencia entre texto y contexto: realizaciones discursivas de posturas interpersonales.**

El capítulo 8 se divide en dos partes. La sección 8.1 presenta el análisis de cuatro conversaciones del *corpus* A1 (III, IV, V y VI) no aludidas en el capítulo 7. Los resultados de dicho análisis revelan la adopción de posturas de acercamiento interpersonal entre los participantes, derivadas de la construcción discursiva de las variables [CONFIANZA], [ACUERDO], [INTIMIDAD], [AFILIACIÓN], [COOPERACIÓN], [IGUALDAD] y [AFECTO]. Las secciones 8.2 en adelante se ocupan específicamente del *corpus* B1: mostramos el análisis desarrollado sobre cada una de sus interacciones a partir de los criterios fijados y desplegados en los capítulos 6 y 7. Las posturas interpersonales asumidas por los participantes manifiestan también grados considerables de acercamiento interpersonal, aún en el marco de interacciones prácticas entre participantes que no se conocen previamente y donde la relación que los vincula es meramente casual, establecida tan sólo mientras dura el intercambio.

### **8.0 - Introducción**

En el capítulo 7 presentamos el análisis de dos conversaciones del *corpus* A1: observamos los recursos específicos (y sus combinaciones) que *realizan* las variables interpersonales involucradas en nuestra reinterpretación del tenor (introducidas en el capítulo 5 y referidas en el 7). Vimos que el análisis de los datos – presentado en el capítulo 6 y desarrollado a partir de la tabulación expresada en las tablas a), b) y c) – está orientado a arrojar luz respecto de cómo se construye, a partir del uso del lenguaje, el grado de igualdad, de confianza, de acuerdo, de afecto, etc. entre los participantes de un intercambio. Propusimos que a) el grado de participación, determinado mediante el análisis del sistema de negociación, b) el grado de (in)direccionalidad impreso en el intercambio de informaciones y de bienes y servicios (dicho de otro modo, las combinaciones de los recursos léxico-gramaticales puestas en relación con las funciones discursivas), arrojado por el análisis del sistema de modo y c) el tipo y el volumen de evaluación impreso en los discursos observado mediante el análisis del sistema de valoración, dan como resultado la construcción discursiva de variables interpersonales específicas. Así, el cruce de esas tres dimensiones de análisis revela la construcción y la negociación discursivas de distintas posturas interpersonales que van definiendo y redefiniendo permanentemente la relación de los participantes de un encuentro conversacional en términos de +/- acercamiento, o +/- distanciamiento,

interpersonal. Observemos ahora brevemente qué sucede en las cuatro conversaciones a las que no hemos aludido aún del *corpus* A1.

#### 8.1- Conversaciones III, IV, V y VI. Análisis.

Las conversaciones III y IV, recordemos, suceden entre colegas; las V y VI entre familiares. En las subsecciones que siguen presentamos el análisis breve de cada una de ellas. Podemos adelantar, en este punto, la realización discursiva de las variables asociadas al acercamiento interpersonal, [CONFIANZA], [ACUERDO], [INTIMIDAD], [AFILIACIÓN], [COOPERACIÓN] y [AFECTO], tal como mostraremos a continuación.

##### 8.1.1- La conversación III: el [ACUERDO], la [AFILIACIÓN] y la [CONFIANZA]

De la conversación III participan seis colegas, entre quienes se distribuyen los 139 turnos conversacionales: José toma 33 (23,74%), Kari 22 (15,82%), Laura 25 (17,98%), Moni 18 (12,94%), Nico 14 (10,07%) y Tincho 32 (23,02%). Entre el porcentaje más bajo de turnos, 10% de Nico, y el más alto, 23,74% de José, no se advierte una diferencia muy elevada: esto permite adelantar un grado alto de reciprocidad en la participación de los seis. Más allá de los lugares que cada uno ocupa en la cátedra que integran y en el campo disciplinar en el que se especializan, más allá incluso de las diferencias etarias, no construyen [DEFERENCIA] – definida, recordemos, a partir de la manifestación explícita de respeto resultante del reconocimiento de diferencias en los roles sociales de los participantes de un intercambio (cfr. 5.6). Los integrantes de la conversación III, como veremos, no evitan la espontaneidad ni construyen grados altos de formalidad. Esto se revela, en primer lugar, en el uso exclusivo del recurso “vos” para referir la segunda persona singular.

El fragmento registrado y transcrito de la conversación gira en torno a Tincho, específicamente, a las historietas que él produce, tópico propuesto por Laura en la línea 10: *(xxx) la historieta a: ¡ hay algunas historietas que son tan li::ndas!*. De ahí en más, y hasta el final del fragmento, se van encadenando los temas vinculados a Tincho y sus historietas. El movimiento de iniciación de Laura en la línea 10 *da una información de opinión*: abre un juicio de apreciación positiva sobre *algunas historietas* a las que predica como *tan lindas*. El resto de los participantes construyen [ACUERDO] a partir de la coincidencia en los juicios de apreciación que vierten sobre el ítem objeto de la valoración: las historietas creadas por Tincho. Tres son

los sentidos en que dichas historietas son valoradas positivamente: en cuanto a las reacciones que provoca (por ejemplo, en la cláusula (ii), línea 10 a cargo de Laura *son tan lindas!*), en cuanto a su composición, i.e. por el modo en que están construidas (línea 58, cláusula (i), Laura: *está muy bien hecho también* \) y en cuanto a su funcionalidad, en tanto resultan útiles y aprovechables como material de trabajo en la enseñanza de español como lengua extranjera (línea 47, cláusula (i), Laura: *a nosotros nos re sirve porque cuando hablamos del lunfardo* /).

Laura, Kari, Mónica y José construyen [ACUERDO] en torno a esas tres dimensiones desplegadas de la apreciación (como muestra la tabla c)) a partir del intercambio de informaciones de opinión (relevadas en la tabla b)). Las tres mujeres aportan reacciones estéticas positivas: Laura señala que *son alucinantes!* (cláusula (i), línea 43) y *muy lindas* (cláusula (iii), línea 49), Kari que *son divinas* (cláusula (i), línea 29) y que *están buenisimas* (cláusula (i), línea 45) y Moni que le *encantaron las cosas* (cláusula (ii), línea 37). Es importante notar que las apreciaciones aparecen amplificadas en todos los casos: a partir de un modificador, *muy*, que aumenta la valoración del ítem léxico o a partir de la opción por ítems que en sí mismos expresan el grado máximo de la escala – las historietas son *alucinantes, divinas, buenisimas*; no sólo “lindas”, y le *encantaron* no sólo le “gustaron”. José, por su parte, demuestra una reacción positiva con risas estruendosas (señaladas en la línea 34 de la transcripción) que dan cuenta de la efectividad de la historieta uno de cuyos fines es aportar, con humor, una nueva mirada sobre la realidad y el lenguaje. Acto seguido, *da información de opinión*: predica de las historietas que *están muy bien!* (cláusula (ii), línea 34), amplificando la intensidad de su apreciación con el modificador *muy*, y que el producto es *muy ingenioso! muy ingenioso* (cláusula (i), línea 56), valoración nuevamente amplificada, esta vez por la exclamación, el modificador y la repetición del grupo nominal. Dichas apreciaciones valoran el objeto en términos de su composición y de su contenido. Los turnos incluidos entre las líneas 10 y 84 se desarrollan, entonces, a partir del intercambio de opiniones sobre las historietas creadas por Tincho. Una vez construido el [ACUERDO] entre los participantes, el tema se vuelve, a partir de la línea 85, hacia la cuestión del *copyright* y el posible uso de las historietas en el marco del diseño de material didáctico. En esta sección de la conversación las *commodities* intercambiadas dejan de ser opiniones y pasan a ser informaciones fácticas y acciones no verbales. El blanco de las preguntas, i.e. de las solicitudes de información fáctica, y de los pedidos, i.e. de las solicitudes de acciones no verbales, es Tincho. Entre las líneas 92 y 99 reconocemos cinco pedidos de información dirigidos a él; en todos los casos, lo que se le pregunta es si cuenta con el *copyright*, es decir si ya hizo el trámite que certifica los derechos de autor sobre su material:

**Fragmento a)**

91 T: yo tengo los- todos los números de las revistas<sup>115</sup> que ya tiene más de un año la revista \

92 M: =pero la revista es tuya \= 16

93 J: =pero qué la revista tiene: copyright?=16

94 T: no no tiene \ y no: no es mía es de unos amigos \

95 L: pero vos lo tenés todo eso registrado no /

96 T: no tienen el copyright la revista\

97 J: pero no tiene registro?

98 L: pero vos sí!

99 T: no no \

Como vemos en este fragmento (cuyas cláusulas son analizadas en la tabla b)), José realiza la función discursiva de *preguntar* congruentemente, mediante cláusulas en modalidad interrogativa: *la revista tiene: copyright?* (cláusula (i), línea 93) y *no tiene registro?* (cláusula (i), línea 97). Ahora bien, Moni y Laura realizan sus pedidos de información a Tincho mediante cláusulas en modalidad declarativa. Mónica abre al intercambio información fáctica sobre la propiedad de la revista en la que son publicadas las historietas con una cláusula en modalidad declarativa – verbo en presente del modo indicativo y entonación descendente: *(pero) la revista es tuya \* (cláusula (i), línea 92). Esta información es negada por Tincho en la línea 94 (*no: no es mía es de unos amigos \*). Acto seguido, Laura vuelve a pedir información pero realiza incongruentemente la pregunta mediante una cláusula declarativa aunque, esta vez, abierta a la negociación con la partícula final *¿no?* y la entonación ascendente que solicitan confirmación de la información ofrecida: *(pero) vos lo tenés todo eso registrado no /* (cláusula (i), línea 95). Es de destacar, además, el conector adversativo *pero* con el que Mónica y Laura encabezan sus “preguntas”; en estos casos funciona como una marca de actitud subjetiva polémica: se espera que la respuesta sea positiva, que Tincho confirme dichas informaciones. Sin embargo, en el turno siguiente, Tincho vuelve a rechazar la información, *no tienen el copyright la revista \* (cláusula (i), línea 96) y Laura insiste, esta vez, con una cláusula declarativa y entonación exclamativa, nuevamente precedida por el *pero* adversativo: *(pero) vos sí!* (cláusula (i), línea 98). Las realizaciones incongruentes del pedido de información que mencionamos contribuyen con la construcción interaccional de [CONFIANZA]: la modalidad declarativa en la realización de la función discursiva *preguntar* es signo de la cantidad de presupuestos que los participantes manejan, y expresan, sobre lo que Tincho *hizo* o, en su defecto, *debió haber hecho*. Moni y Laura asumen, no preguntan. Las cuatro reacciones de Tincho (líneas 94, cláusulas (i) y (ii), 96, cláusula (i), y 99, cláusula (i)) responden negativamente a las intervenciones de sus colegas. Una vez establecido el panorama explícitamente para

---

<sup>115</sup> Tincho se refiere a la revista *on line* en la que han sido publicadas sus historietas.

todos los participantes de la conversación, sobrevienen los pedidos de acción no verbal, cuyo blanco es nuevamente Tincho, realizados esta vez congruentemente mediante cláusulas imperativas, con verbos en modo imperativo y en segunda persona del singular: *hacelo!* (Laura, cláusula (i), línea 100), *regístralo ya* (Moni, cláusula (i), línea 102), *ya regístralos y regístralos* (José, cláusulas (i), líneas 103, 105), *empezalo* (Moni, cláusulas (i), líneas 106, 109). Nuevamente, el discurso de los participantes construye [CONFIANZA]: no es necesario dar ningún rodeo para las solicitudes de acciones no verbales porque hay confianza y en este caso, además, porque el propio Tincho obtendrá beneficios de las acciones demandadas. Los beneficios son también traídos a la conversación por los participantes, quienes justifican así la direccionalidad – y urgencia – de sus solicitudes: *te lo van a =afanar:: \* (Nico, cláusula (i) línea 101), *(porque) esto te va a complicar \* (Moni, cláusula (ii) línea 102), *para que te lo paguen sino no te lo van a pagar \* (Moni, cláusula (iii) línea 110), *para que los puedas cobrar e:\* (José, cláusula (ii) línea 105), *(y) por ahí lo registra otro \* (Kari, cláusula (ii) línea 112). Las cláusulas declarativas aportan situaciones hipotéticas que traerían consecuencias negativas para Tincho de no cumplir con las acciones solicitadas. Vemos, así, cómo no se construye la variable [AUTONOMÍA]; de hecho se va contra la libertad de acción de Tincho porque hay [CONFIANZA] para, directa y claramente, operar sobre la conducta del otro. Más que a consejos, las intervenciones señaladas de José, Mónica, Laura, Kari y Nico suenan a órdenes; sin embargo, esa direccionalidad no resulta “descortés” en tanto los participantes construyen, gracias a ella, confianza e interés hacia Tincho. Esa direccionalidad parece contribuir, más bien, con la construcción discursiva de [COOPERACIÓN], los participantes “trabajan” juntos para alcanzar un objetivo material (formalizar los derechos de autor sobre las historietas)<sup>116</sup>, y de [AFILIACIÓN], los participantes manifiestan empatía con los intereses de Tincho. En relación con esta última variable vemos que Laura, en clave de humor atestiguada por la risa de Tincho en el turno siguiente, despliega una emoción vinculada al temor de que otra persona pudiera registrar el trabajo de su colega como propio: *ya me estoy poniendo nerviosa \* (cláusula (i), línea 137). Esto es, las realizaciones congruentes de *pedir* – que se continúan en clave humorística, como vemos en los casos del tipo *Tincho andá a hacer eso* (Laura cláusula (i), línea 139), *llamen a Mario!* (Laura cláusula (iii), línea 139), *qué hacés acá todavía?* (Nico cláusula (i),

<sup>116</sup> El trabajo conjunto para alcanzar un objetivo material, no sólo verbal, se ve claramente en la intervención de José entre las líneas 116 y 118: (*sabés a con quién podés hablar*)i (*quién puede hablar con eso* /)ii (*que le pregunte a Mario* \)iii (*Mario en un minuto le dice cómo es el trámite*-)iv. La idea de José no sólo está dirigida a Tincho (cláusula (i)) sino a toda la mesa: *que le pregunte a Mario*. Mario es el abogado que trabaja en el marco del grupo de investigación y que podría, como sugiere José, asesorar a Tincho en el trámite del registro (que es un trámite, en última instancia, personal).



línea 140), *[risas] corré!* (Kari cláusula (i), línea 141) – no sólo construyen [CONFIANZA], a partir de la habilitación para hablarse sin rodeos, sino que manifiestan también un interés común por que la situación de Tincho y su trabajo se resuelva pronto, aunque los beneficios “reales” serán usufructuados sólo por él.

#### 8.1.2- La conversación IV: la ausencia de [AUTORIDAD] y [ESTATUS]

Observemos ahora el siguiente caso de nuestro *corpus*. La conversación IV consta de 125 turnos, distribuidos entre sus participantes: Brenda (26,4%), Analía (35,2%), Ezequiel (23,2%) y Cristian (11,2%), colegas que trabajan juntos en una materia de grado, en una Universidad. Los cuatro proponen tópicos conversacionales: Brenda pone en el centro de la conversación la revista *Cosmopolitan* (líneas 1-19), Ezequiel cambia de tema en la línea 20 y pregunta a Analía cómo le fue en una actividad anterior (líneas 20-37, tópico retomado entre las líneas 72-105), Analía desarrolla su relato y en el medio Ezequiel toma la palabra para referirse a un mail sobre el cual pregunta Brenda (líneas 37-71); Cristian, por su parte, anuncia también un cambio de tema y deriva la conversación hacia una oficina que está siendo remodelada (líneas 106-124) y, finalmente, Analía dirige la conversación hacia el rumbo de la materia en la que todos trabajan (líneas 125-178). Desde el punto de vista de la estructura conversacional, como se desprende del análisis desplegado en la tabla a), los participantes construyen un grado alto de reciprocidad: aunque la cantidad de turnos a cargo de Cristian (14) es sensiblemente menor que la de Analía (44), todos proponen, como dijimos, tópicos conversacionales y participan de movimientos de iniciación, de reacción y, lo que es interesante, de continuación: Cristian, Brenda y Esteban, por ejemplo, completan las palabras de Analía (líneas 12, 29 y 32 respectivamente) y Brenda completa las palabras de Cristian (línea 124); en la acción de adelantar las palabras de otro se observa la reciprocidad en el derecho a participar y, también, la confianza para interferir colaborativamente el discurso de otro.

Tal como arroja el análisis desplegado en la tabla b), los participantes dan y piden informaciones fácticas mediante cláusulas en modalidad declarativa e interrogativa respectivamente: es decir, las cláusulas realizan gramaticalmente las funciones discursivas *declarar* y *preguntar* de forma congruente, dicho de otro modo, con grados altos de direccionalidad, tomando el camino más corto y directo. En este sentido se construye [CONFIANZA] entre los participantes: no necesitan dar rodeos para intercambiar informaciones, ni multiplicar los esfuerzos para ser sutiles. En cuanto a las piezas intercambiadas, se incluyen también opiniones y emociones. Es interesante observar,

ateniendo al análisis de la valoración en la tabla c), que los cuatro participan de instancias de valoración; entre las evaluaciones predominan las realizaciones vinculadas a la apreciación (Analía, líneas 45, 49, 70, y Ezequiel, líneas 53, 60, 69, 134) y al juicio (Cristian, línea 12, Analía líneas 13, 16, y Brenda, líneas 14 y 19). Analía participa también de valoraciones relacionadas con el dominio semántico del afecto, esto es, de reacciones emocionales (líneas 35, 36, 72, 83, 89, 111); entre ellas, cuatro instancias de evaluación tienen por objeto valorado a sí misma: *si yo rigurosa justamente no fui* \ (línea 72), *yo te lo juro pero estaba sorprendida* (línea 83), *me ponía más nerviosa eso que la clase de ayer por las tapas estaba re pesada!* (línea 111). Analía hace ingresar a la conversación, así, sus propias emociones y sensaciones frente a situaciones relacionadas con el ámbito laboral aunque referidas en términos afectivos. Evidentemente, esto contribuye con la construcción de [CONFIANZA] en tanto indica que el espacio interpersonal que comparte con el resto de los participantes habilita el intercambio de emociones y sentimientos propios.

Hasta aquí, i.e. entre las líneas 1 y 124, reconocemos cierta estabilidad en los patrones de opciones realizadas. Ahora bien, la tendencia cambia a partir de la línea 125. Tal como señalamos a propósito de la conversación I, también entre colegas, identificamos en este fragmento de la conversación IV dos fases: Analía protagoniza un movimiento de iniciación en un largo turno (línea 125) mediante el cual dirige la conversación hacia el trabajo que los cuatro participantes, entre otros, se encuentran desarrollando en la cátedra:

**Fragmento a)**

125 Analía: (ayer me comentaban los chicos de:l martes)i porque (yo arranqué con Halliday)ii (que con  
 126 ustedes habían visto muy poco la: habían llegado apenas a ver: teoría de x con barra)/i |  
 127 porque (cuando yo =llegué me dijeron a mí=24 que los iba a terminar o sea si yo iba a  
 128 terminar con ese tema \)iii (le digo "no no\ yo hoy empiezo con otra cosa" \)iv [riendo]

A partir de dicho turno se produce una reconfiguración de las opciones léxicogramaticales realizadas que conducen a la identificación de una nueva fase (ya que no "step on the way to something else" (Egins 2004: 74), cfr. capítulo 7) en la conversación: aumenta el número de funciones discursivas realizadas incongruentemente, i.e. con grados de indireccionalidad, aumenta la modalización y modulación de las cláusulas y decae notablemente la coloración valorativa impresa sobre el discurso en la fase anterior. En la intervención citada de Analía observamos una sucesión de cuatro cláusulas declarativas mediante las cuales *da información* fáctica: abre a la negociación interaccional algo que los alumnos de la comisión del martes le *comentaban ayer*. Ahora bien, es interesante observar la entonación ascendente con la que se cierra la cláusula (i): *ayer me comentaban los chicos de:l martes que con ustedes habían visto muy poco la: habían llegado apenas a ver: teoría de x*

*con barra/*. Esa entonación ascendente deja la información a medio camino entre la afirmación y la pregunta: Analía *da* una información que recibió de los estudiantes, vinculada con los temas desarrollados por Cristian en las clases previas (habían visto *muy poco, apenas* el tema “teoría de la X con barra”), pero, al mismo tiempo, *solicita* de Cristian una confirmación de la información recibida. La entonación ascendente de la cláusula mediante la que se realiza la función discursiva *dar información fáctica* le resta contundencia: tal información no se afirma categóricamente sino que se negocia. Cristian, por su parte, acepta el comentario de Analía en la línea siguiente, *los del martes? sí*, y completa su intervención dando información fáctica sobre las características de dicha comisión: es la única que está antes del teórico.

129 C: =(los del martes? sí)\i=24 (el tema lo: lo que pasa es viste la clase del martes es la que está  
130 antes del teórico \)ii

131 E: (claro!)i

132 B: (claro \)i (xxx)

133 A: (claro!)i (es un garrón \)ii (sí: es un garrón \)iii

134 E: (la del martes es muy problemática \)i

Las reacciones de Ezequiel, Brenda y Analía ante dicha intervención son colaborativas: construyen [ACUERDO] y [AFILIACIÓN] con el punto de vista de Cristian, que él no explicita pero que los demás sobreentienden. En este fragmento aparecen las únicas dos instancias de evaluación de esta segunda fase a cargo de Analía y Ezequiel: dichas evaluaciones contribuyen con la construcción de [AFILIACIÓN] entre los participantes en tanto comprenden las dificultades, no explicitadas por Cristian insistimos, que justifican haber tratado “apenas” la teoría mencionada. Analía sostiene, con una evaluación negativa, que la comisión es un *garrón* (línea 133, cláusula (iii)) y Ezequiel la predica como *muy problemática* (línea 134, cláusula (i)): ambas valoraciones justifican, y se afilian con, los argumentos de Cristian. A partir de ahí, la interacción se vuelve hacia el intercambio de acciones no verbales: qué clases dar en el teórico y los prácticos (i.e., continuar con el tema apenas tratado o empezar con el nuevo tema según lo previsto). Observemos de cerca cómo continúa la conversación:

139 B: bueno e:: =pregunta de: para mañana\=25

140 A: =yo para que nos pusiéramos de acuerdo con Brenda para mañana \=25

141 B: porque: Miguel me dijo o sea- que vieran terminaran con Chomsky\ que vieran a

142 Chomsky \ pero e: estábamos viendo que le quedan sólo dos teóricos para =Halliday

143 después\=26

144 A: =para Halliday \=26 sí\

145 B: e:: yo no sé si vos querés usar parte del teórico para dar Halliday /

146 A: lo que pasa que yo-

147 B: o-

148 A: sí yo ya me organi- digamos me organicé-

149 B: ya lo diste para: práctico \

Andrea y Brenda negocian entre las líneas 139 y 149 los pasos a seguir en la cursada, esto es, negocian qué *hacer*. Brenda *ofrece* en la línea 145 mediante una cláusula declarativa una parte de su espacio en el teórico a Analía para que dé el tema que le corresponde. Analía rechaza el ofrecimiento aunque no de manera congruente con una negativa sino mediante cláusulas declarativas que aportan nueva información: *lo que pasa que yo-, sí yo ya me organicé- digamos me organicé-* (líneas 146, cláusula (i) y 148, cláusula (i)). En este punto es importante analizar no sólo las variables realizadas discursivamente sino también aquellas que no se configuran en el discurso en tanto dicha ausencia resulta altamente significativa a la hora de determinar las posturas interpersonales asumidas por los participantes en la interacción. El análisis de la segunda fase de la conversación muestra que los participantes no están de acuerdo inmediatamente sobre el rumbo de la cátedra y los pasos a seguir. Sin embargo evitan la construcción de variables como [AUTORIDAD] y [ESTATUS], no reconstruyen desde el discurso una situación de poder y control que algunos participantes podrían, de hecho, ejercer sobre los otros en función de los lugares que ocupan en la cátedra ([AUTORIDAD]) y de sus propios títulos personales ([ESTATUS]). Más allá de que la reconfiguración de esta segunda fase parece señalar una postura de mayor distanciamiento entre los participantes, en tanto la direccionalidad con la que realizan los intercambios disminuye, se multiplica la atenuación y decrece la valoración, todavía el grado de acercamiento que construyen entre ellos es alto: adoptan cierta distancia cuando se ubican, dentro del espacio interpersonal, en el ámbito laboral pero no por ello hacen prevalecer las diferencia de poder y/o estatus que deriva de los roles sociales que detentan en él.

### *8.1.3- La conversación V: intensidad emocional, [ACUERDO], [AFECTO] y [AFILIACIÓN]*

En el fragmento que corresponde a la quinta conversación del *corpus* A1 intervienen cuatro participantes cuyo vínculo social se define, como en los casos II y VI, por el rasgo [+familiar]. Uno de ellos, Mario, se encuentra de visita en la casa de los otros tres. Esto justifica el predominio de sus intervenciones: toma el 43,39% de los turnos (69), como sucedía con Flor en la conversación II (analizada en el capítulo 7). Clara y Julieta participan con 49 (30,81%) y 32 turnos (20,12%) respectivamente. La escasa participación de Raúl, por su parte, obedece a su ingreso en la interacción recién en la línea 130, esto es, sobre el final del fragmento registrado y transcrito: participa con 9 turnos (que representan, apenas, el 5,66% del total). Como en casos anteriores del *corpus*, esta diferencia en la cantidad de turnos tomados no indica necesariamente falta de reciprocidad en la participación, ni desigualdad en términos de poder

interaccional. La diferencia se explica más bien – como sucede en la conversación II, por ejemplo, con el participante Hugo – por el momento en que se incorpora a, o se va de, la conversación. Cinco son los tópicos desarrollados a lo largo de las 198 líneas; cuatro de ellos son propuestos respectivamente por Clara – una reunión que se encontraba organizando en el momento de la visita (líneas 1-21) –, Mario – la mudanza de uno de sus hijos (líneas 22-38) y una pelea de box que vio por televisión (líneas 39-119) – y Julieta – el incidente protagonizado por un jugador de fútbol (líneas 154-198), noticia que está siendo tratada en televisión (y que se escucha de fondo)<sup>117</sup>.

Desde el punto de vista de la estructura conversacional (tabla a)), se observa el predominio del intercambio de opiniones y emociones, junto a las informaciones fácticas (sólo reconocemos dos instancias de ofrecimiento de bienes y servicios). Los participantes construyen [ACUERDO] y [AFILIACIÓN] desde la dimensión emocional cuando se involucran afectivamente con los tópicos desplegados. Estos últimos aparecen, así, teñidos de intensidad emocional. Observemos algunas instancias representativas: para Mario, el número de años de trabajo de Clara, que justifica su celebración, *es un bolazo* (líneas 8 y 10, cláusulas (i)), expresando su sorpresa a partir del nombre intensificado morfológicamente por el sufijo *-azo* que magnifica la cantidad de años y la califica como algo fuera de lo común; si no veía la pelea, Mario *se cortaba los testículos* (línea 39, cláusula (iii)), reacción obviamente exagerada que marca lo afortunado que se siente por haber podido presenciar el evento; señala que la vio dos veces más porque *la verdad que: yo / me volví loco la verdad* (línea 65, cláusula (v)), indicando una vez más hiperbólicamente lo mucho que disfrutó la pelea; Julieta, por su parte, se lamenta por una advertencia recibida: *me dijeron una vez “no cargues ahí” \ y yo digo la puta madre si es el que me queda más cómodo!* (línea 144, cláusulas (ii) y (iii)) y Mario, frente a la presentación de la noticia televisiva sobre la reacción violenta de un jugador, comenta: *eso me enferma \ “y no pero el tipo es así” qué así pero no tiene que ser así \* (línea 180, cláusulas (i), (ii), (iii)). Como vemos, los tópicos conversacionales son abordados con intensidad por cada uno de los participantes alternativamente y sus interlocutores manifiestan acuerdo y empatía con las emociones desplegadas.

---

<sup>117</sup> En relación con el quinto tema desplegado entre las líneas 120 y 153, una noticia de actualidad vinculada a las dificultades para cargar nafta, no podemos establecer quién fue el participante que lo disparó; por cuestiones técnicas – referidas en el capítulo 3 – un breve fragmento de la conversación no fue registrado. En ese fragmento, alguno de los participantes comenzó a hablar de “lo cara que está la nafta”.

Es interesante notar, sin embargo, que la cantidad de instancias vinculadas a la valoración es notablemente menor a las analizadas en conversaciones anteriores. En los casi nueve minutos transcritos aparecen tres momentos claramente valorativos que conviene observar más de cerca:

**Fragmento a)**

22 M: (así que bueno nos quedamos \)i (nos quedamos el:: el jueves a la noche /)ii | porque

23 (Mariano quería que le lle- que le lleve una mesada a la casa nueva)iii (le entregaron la casa

24 =nueva \)iv=3

25 C: =(a::=3 linda \)i

26 M: =(hermo:sa) i (la=4 casa es espectacular \)ii

27 C: =(hermoso a: )i=4

**Fragmento b)**

78 M: y (esta también fue tan emocionante \)i

79 J: (fue terrible!)i (fue terrible \)ii

**Fragmento c)**

114 M: y (nos levantamos al día siguiente)i (estaba el día lindo el domingo)ii y (nos vinimos \)iii | (a las

115 tres de la tarde llegamos \)iv

116 C: (el domingo estaba hermoso\i

En los fragmentos a), b) y c) aparecen las pocas realizaciones vinculadas a la valoración (tabla c)) de la conversación V. En el primer caso, Mario da una serie de informaciones fácticas con cuatro cláusulas en modalidad declarativa que culminan en la novedad sobre la mudanza de un tal Mariano: *le entregaron la casa nueva*. Las evaluaciones que siguen realizan la dimensión apreciativa: Clara inaugura una evaluación estética positiva cuando anticipa la valoración de una casa que no conoce, *linda* (línea 25, cláusula (i)). Es interesante notar que Mario sólo intercambia opiniones una vez que su interlocutora propone la dimensión valorativa; corrobora, así, dicha apreciación y sube la apuesta con dos adjetivos que expresan un grado alto de la escala de belleza: la casa es *hermosa* y *espectacular*. Clara, en el turno siguiente, admite y acuerda con la apreciación amplificadora del objeto: supone que la casa no sólo es linda, como anticipó en la línea 25, sino *hermosa* (línea 27, cláusula (i)). En los fragmentos b) y c) el movimiento es similar: un participante propone la evaluación y otro, en el turno próximo, aumenta el volumen de la valoración marcando, así, [AFILIACIÓN] con el punto de vista propuesto inicialmente. En el caso b), al grupo nominal *tan emocionante* con el que Mario predica la pelea de box, Julieta responde con el adjetivo *terrible*, que ya en sí mismo indica una calificación del evento como desmesurado, amplificado además por la entonación exclamativa y la repetición (cláusulas (i) y (ii), línea 79). En el fragmento c), Mario señala que *estaba el día lindo el domingo* (cláusula (ii), línea 114) y Clara acuerda con la información recibida al responder que *el domingo estaba hermoso* (cláusula (i), línea 116). En las

reacciones de Julieta y Clara, que amplifican los juicios de apreciación a los que responden, se observa la construcción de [ACUERDO], con la opinión intercambiada de Mario, y de [AFILIACIÓN] con su punto de vista y las reacciones emocionales a las que está asociado.

La relación de parentesco, como dijimos más arriba (cfr. capítulos 3 y 7), no define en sí misma grados altos de acercamiento interpersonal; las posturas de acercamiento se definen y se configuran discursivamente, a partir de las variables interpersonales construidas en la interacción. En este caso particular, advertimos la negociación de [ACUERDO], de [AFILIACIÓN] y de [CONFIANZA] en el intercambio de informaciones, de opiniones, de emociones, de puntos de vista en base a los cuales los participantes establecen y señalan su pertenencia a un grupo común, adoptando así posturas que redundan en su acercamiento.

#### 8.1.4- *La conversación VI: las emociones y los ofrecimientos impositivos; [AFECTO], [AFILIACIÓN], [CONFIANZA]*

Cinco son los participantes involucrados en el fragmento al que designamos como la conversación VI, entre quienes existe un vínculo familiar: Susana y Romi, madre e hija, visitan a Oscar y Miriam, esposos. Susana y Oscar son hermanos. Paula, hija de estos dos últimos, se incorpora más tarde a la conversación. Cinco son los tópicos que se desarrollan en las 187 líneas del fragmento. El primero alude a celebraciones de cumpleaños, tópico que se diluye hacia la línea 37 en la que Susana llena el espacio con un comentario sobre el clima, solapado con el movimiento de iniciación a cargo de Oscar que pide información sobre sus otros hijos: *y los chicos?* (línea 38, cláusula (i)). La respuesta de Susana se dilata un par de turnos, en tanto Oscar y Miriam advierten el movimiento en el que da información de opinión sobre el día y reaccionan en consecuencia manifestando [ACUERDO], no sólo con su percepción (la cual es bastante obvia para todos, había llovido mucho) sino con el malestar que tanta lluvia provoca: Oscar duplica la sensación, *qué manera de llover no/* (línea 30, cláusula (ii)) y Miriam también interviene, *qué fe:o!* (línea 39, cláusula (i)) manifestando empatía con las impresiones intercambiadas. En la línea 40, Susana responde la pregunta de Oscar: dicha respuesta abre el espacio a la empatía, la [CONFIANZA] y la [AFILIACIÓN], mediante el intercambio de emociones desplegadas por Susana; el pedido de información de Oscar (*cómo están los chicos*) no solo es respondido con información sino con una emoción: Susana comparte que está preocupada por Rodrigo, *sabés dónde está? a: mirá yo no me- no me quiero hacer mala sangre* (línea 42, cláusulas (ii) y (iii)). La segunda cláusula involucrada en el movimiento de reacción está en modalidad interrogativa, aunque no constituye un pedido de información (es obvio para todos

que Oscar no sabe dónde se encuentra Rodrigo) sin una realización incongruente de la función discursiva *dar información*: lo que Susana está diciendo es que su hijo está en un lugar extraño, marcado, y adelanta que provocará sorpresa – sorpresa que, efectivamente, genera en Miriam y Oscar que estallan en risas (Miriam, líneas 51 y 53), piden confirmación de que escuchado (Oscar, línea 52, cláusula (i)) y ponen, según señalan los propios participantes, una cara rara (Miriam, línea 55, cláusula (i) y Romi, línea 54, cláusula (i)). Susana comparte información sobre su hijo, satisface la inquietud de Oscar, pero comparte además su propio estado de ánimo: tiñe su participación – y las informaciones involucradas en ella – de una dimensión emocional que despierta empatía en sus interlocutores, tal como manifiesta Miriam en su reacción (línea 43, cláusula (i)), *no te- vos no te tenés que hacer mala sangre Susana ya por nada*. En su respuesta, Miriam comprende a Susana, pero le pide, de un modo bastante impositivo con el uso del modal *tener que* en segunda persona del singular, que no tiene que preocuparse y, además, agrega una circunstancia que marca un extremo, un grado máximo: no debe preocuparse, ni por esto que cuenta ni *por nada*, y en un movimiento de continuación con el que prolonga su consejo añade los argumentos: las cláusulas (i) y (ii) ponen el acento en una información obvia pero cargada de sentido, Susana tiene cinco hijos, por lo tanto, cinco “fuentes de potenciales preocupaciones”, *te imaginás que tenés cinco si te vas a hacer problema por los cinco*; la tercera cláusula reitera el consejo formulado con un grado alto de imposición (modalidad imperativa), *no te hagasl*, para, finalmente, dar una última razón en la cláusula (iv) en la que da información evaluativa, *si están todos bien y sanos* (líneas 46 y 47, cláusulas (i) a (iv)). Construye, así, un argumento lógico basado en un razonamiento práctico para desarticular la emoción negativa desplegada por Susana (la *mala sangre*): sobre la base de las premisas “tenés muchos hijos”, “están bien y sanos”, la conclusión que se desprende es “no te hagasl mala sangre”. Esos esfuerzos, que probablemente no rindan frutos porque – como todos sabemos – en la mayoría de los casos las emociones van por un lado y la razón por otro, se justifican en la demostración de interés y empatía de Miriam hacia su cuñada, se construyen discursivamente, así, las variables [AFECTO] y [AFILIACIÓN]. Esos dos significados interpersonales, la empatía y la imposición, se advierten también en el desarrollo de los próximos tópicos. El tema de Rodrigo continúa, aunque dicho fragmento no fue transcrito por razones de privacidad, hasta que en la línea 63 Oscar propone como tema su visita reciente a una cervecería que trae recuerdos a su hermana: “la Tradicional”. Nuevamente, ingresa al discurso la dimensión emocional que acompaña el intercambio de informaciones: Susana, Miriam y Oscar se detienen en una característica especial del lugar que se mantiene *igual* desde hace años hasta la actualidad. Susana manifiesta una emoción positiva, atestiguada por las risas (líneas 68 y 71) y la sorpresa realizada en las cláusulas exclamativas que repiten la



información recibida: *igual?! ay sigue igual!* (línea 68, cláusulas (i) y (ii)). Romi<sup>118</sup>, con un movimiento de iniciación en la línea 73 (cláusula (i)) pide información y los tres, entre las líneas 74 y 97, se involucran en la tarea conjunta de explicarle cómo era la cervecería, y la práctica que se desarrollaba típicamente en ella (servir maní y tirar las cáscaras en el piso), colaborando con el discurso del otro (completando las intervenciones ajenas, solapándose con ellas y desarrollándolas, como vemos en el análisis de la tabla a)), construyendo colaborativamente un único discurso sobre el lugar, con la misma valoración positiva, entre los tres participantes. Como última cuestión, nos interesa señalar especialmente el fragmento incluido entre las líneas 134 y 163, en el que las intervenciones de los participantes versan sobre algo que no está nombrado en el discurso: *se las voy a dar sin probar* (Miriam, línea 134, cláusula (ii)). La referencia del pronombre *las* debe ser buscada exofóricamente, en el contexto: refiere a unas tartas dulces cocinadas por Miriam y ofrecidas, impuestas más bien, a Susana y Romi para que se lleven a su casa. La función discursiva realizada en la intervención de Miriam es la de *ofrecer* un bien no verbal, en este caso, unos dulces. El ofrecimiento, sin embargo, se construye como una imposición que deviene en batalla entre Miriam y Paula, por un lado, y Susana y Romi, por otro: Susana pretende llevarse solo dos tartas, pedido que formula congruentemente con una cláusula en modalidad imperativa (verbo en modo imperativo segunda persona singular): *dame así ya está* (línea 138, cláusula (i)). Paula y Miriam, por su parte, insisten en que se lleven alguna más: *no no dale, por lo menos tres claro!* (Paula, línea 140, cláusula (i), línea 142, cláusulas (i) y (ii)), nuevamente pedido formulado con una cláusula en modalidad imperativa, y *una para cada una, esta chiquita esta chiquita esta chiquita* (Miriam, líneas 141, cláusula (i) y 147, cláusula (ii)), cláusula declarativa con la que Miriam da dos argumentos orientados a la aceptación del ofrecimiento, por un lado que solo se están llevando uno para cada mujer de la casa y, por otro, que las tartas son chiquitas, minimizando con el adjetivo y el sufijo la cantidad de comida que se están llevando. Finalmente, las aceptan, anticipando que *va a estar riquísimo* (Susana, línea 153, cláusula (ii)) y que *tienen una pinta bárbara* (Romi, línea 160, cláusula (i) y Susana, línea 161, cláusula (i)), nuevamente dos evaluaciones positivas sobre el objeto ofrecido amplificadas por los adjetivos *riquísimos* (el ítem “rico” aumentado por el sufijo – *ísimo*) y *bárbara* (que predica de la “pinta” que es excesivamente buena).

En la conversación VI se destaca, entonces, la construcción discursiva de [AFECTO], [AFILIACIÓN] y [ACUERDO]. No se evita la intromisión en el espacio del otro, no aparece la construcción de la variable [AUTONOMÍA], la imposición sobre el otro – tanto de los consejos

<sup>118</sup> Recordemos, Romi es la más pequeña de la conversación (15 años) hija de Susana y sobrina de Miriam y Oscar.

como de los ofrecimientos – contribuyen con la construcción de [CONFIANZA]: los participantes hablan clara y directamente porque pueden hacerlo, porque no necesitan dar rodeos para dar opiniones propias o intervenir sobre la conducta del otro. Más allá, entonces, de las coordenadas del tenor previas al intercambio son interacciones como éstas, en las que los participantes adoptan posturas de acercamiento interpersonal, las que contribuyen con la configuración de relaciones de cercanía entre los involucrados.

#### 8.1.5- El acercamiento interpersonal en conversaciones causales

El análisis cualitativo, y la cuantificación básica, de los fragmentos pertenecientes a las seis conversaciones del *corpus* A1 en términos de las tablas a), b) y c) reveló la construcción y combinación discursivas de variables interpersonales que contribuyen con la adopción de posturas de *+acercamiento* entre sus integrantes. Por supuesto que el comportamiento de los participantes en conversaciones que muchas veces constituyen *multilogues*<sup>119</sup> más que *dialogues* no es uniforme; podríamos habernos dedicado a observar afiliaciones, acuerdos y cooperaciones parciales entre pares específicos de participantes. Sin embargo, nuestro interés radicó en dar cuenta de lo que Halliday (1979) y Martin (Martin y Rose 2007) llaman *prosodia interpersonal*, es decir, del color con que la participación conjunta de los distintos involucrados tiñe la interacción, y el espacio interpersonal construido a partir de ella, que los relaciona. En dicho espacio, las relaciones interpersonales construidas discursivamente en las conversaciones entre colegas y familiares del *corpus* parecen caracterizarse por la adopción de posturas interpersonales de *+acercamiento* por parte de los participantes. Esta conclusión es esperable en un género como el de la conversación casual (Martin 2000b, Eggins 2004, Martin y Rose 2006, Martin y Rose 2007 [2003]), definida a partir del objetivo de perpetuar la duración del intercambio, evitar el silencio y construir y mantener relaciones de solidaridad entre los interlocutores. Ahora bien, decidimos observar qué sucede en interacciones prácticas, desarrolladas en contextos semiformales e institucionales (cfr. capítulo 2), del tipo de las que conforman el *corpus* B (1 y 2) compuesto por interacciones pertenecientes al género que denominamos *trámite administrativo universitario*. En lo que resta del capítulo aludiremos específicamente al *corpus* B1, conformado por interacciones prácticas de las que participan sólo hablantes de español como lengua materna.

---

<sup>119</sup> El término “*multilogue*” suele ser usado para referir aquellos intercambios que no involucran una interacción *uno a uno* sino más bien *muchos a muchos*, como sucede en ciertas instancias de las conversaciones que observamos.

## 8.2- El corpus B1

Si analizamos el registro, entendido en los términos tradicionales de Halliday (1978) y Halliday y Hasan (1989 [1985]) entre otros, el *campo* de las interacciones del *corpus* B1 se define como un acto administrativo semiformal orientado a la inscripción de los estudiantes en las comisiones de trabajos prácticos correspondientes a una materia de una carrera universitaria de grado. El *tenor*, por su parte, se caracteriza por participantes que no tienen una relación previa al intercambio: un docente-ayudante, miembro de la cátedra, y un estudiante (en algunos pocos casos, dos) inscripto en la materia en cuestión. No existe relación de afecto entre ambos, el grado de distancia es muy alto y el grado de poder podemos ubicarlo levemente del lado del ayudante-docente en tanto colaborará, entre otros, con la construcción de conocimientos nuevos en el alumno y será uno de los que determine, llegado el caso, su aprobación de la materia. En cuanto al *modo*, el medio es oral y la interacción, cara-a-cara no planificada (aunque el objetivo que la promueve está claro). Dicha configuración del registro realiza situacionalmente un contexto de cultura cifrado en la categoría de género (Eggins y Martin 2003, Martin y Rose 2007 [2003]): “a genre comes about as particular values of fields, tenor and mode regularly co-occur and eventually become stabilized in the culture as “typical” situations” (Eggins 2004: 58). Sobre la base de la definición de Martin (1984), según la cual los géneros son actividades intencionales (*purposeful*) de las que participan los hablantes en tanto miembros de una cultura, orientadas a un fin y organizadas en etapas, identificamos el género de las interacciones del *corpus* B como *trámite administrativo universitario* cuyo objetivo es organizar el trabajo futuro en la cátedra (cfr. capítulo 3). En este sentido, “we look at the systemic functional interpretation of genre as the “cultural purpose” of texts, and examine how texts express genres through structural and realization patterns” (Eggins 2004: 54).

El propio Bajtín (1997 [1952-1953]) deposita en lo que llama “estructura composicional”, reinterpretada por Hasan (1989 [1985]) en términos sistémicos como “estructura potencial”, la propiedad de los géneros de ser predecibles: los géneros se desenvuelven en una serie de *etapas* definidas funcionalmente, donde cada una se orienta a un fin particular y juntas desembocan en el objetivo final del género en cuestión. En consecuencia, es posible reconocer típicamente una serie de pasos que permiten funcionar a los géneros como “matrices de instrucciones de interpretación” (Menéndez 2008: 146) para los miembros de una cultura: “often as native speakers we only need to hear one stage to recognize the genre that it comes from” (Eggins 2004: 59).

En el caso de un género como el que observamos, es posible anticipar una secuencia de pasos (o etapas); en tanto participantes de nuestra cultura podemos predecir que toda interacción enmarcada en un *trámite administrativo universitario* incluirá los siguientes momentos:

I – Apertura / Saludo.

II – Preguntas del interesado / Respuestas e instrucciones del administrativo.

III – Cierre / Despedida.

Ahora bien, las interacciones de nuestro *corpus* presentan características particulares derivadas de las condiciones en las que fueron registradas. Lo que resulta interesante de nuestro *corpus B* es que, consecuencia del experimento que propusimos para la recolección de los datos (cfr. capítulo 3), nos permite observar qué sucede en el intercambio no sólo de informaciones (relativas a la inscripción a las comisiones de prácticos) sino también de bienes y servicios (una lapicera y un *cd* con trabajos sobre la materia). La observación de los casos del *corpus B* (1 y 2) nos permitió identificar cuatro instancias en cada interacción:

I – Apertura / Saludo<sup>120</sup>.

II – Instrucciones del ayudante-docente (*intercambio de servicios*) / Consultas del estudiante (*intercambio de informaciones*) / Respuestas y aclaraciones del ayudante-docente (*intercambio de informaciones*).

III – Solicitud del estudiante de una lapicera que funcione (*intercambio de bienes y servicios*)<sup>121</sup>.

IV – Cierre / Despedida y agradecimiento del estudiante por el *cd* ofrecido (*intercambio de bienes y servicios*)<sup>122</sup>.

En este capítulo desarrollaremos el análisis del *corpus B1* (esto es, interacciones prácticas entre hablantes de español como lengua materna - E/LM) y lo pondremos en relación con el ya presentado sobre el *corpus A1*. El análisis del *corpus B1* fue desarrollado en los

---

<sup>120</sup> Esta etapa no se realiza en todas las interacciones, algunas veces por cuestiones técnicas (que serán especificadas oportunamente), otras tan sólo porque los participantes no la desarrollan. En este último caso, la ausencia en sí misma es significativa.

<sup>121</sup> Las etapas II y III no siempre se ordenan secuencialmente de ese modo. En muchas interacciones, la solicitud del ítem antecede al intercambio de informaciones.

<sup>122</sup> Ídem notal al pie 4.

términos expuestos en el capítulo 6: la descripción de los recursos vinculados a la negociación, el sistema de modo y la valoración se recoge en las tablas a), b) y c), recursos que interpretamos a partir de las variables interpersonales con cuya construcción contribuye su combinación (tal como mostramos en el capítulo 7)<sup>123</sup>.

### 8.2.1 – Análisis

Como señalábamos en la sección anterior, las interacciones del *corpus* B1 se caracterizan por el intercambio de informaciones y por el intercambio de bienes y servicios. Observaremos, entonces, cómo se construyen en sendos tipos de intercambios distintas variables interpersonales y de qué modo se configuran y se negocian, a partir de ellas, determinadas posturas interpersonales de +/- acercamiento, +/- distanciamiento.

El primer dato relevante que arroja el análisis del sistema de modo en las cláusulas de cada interacción del *corpus* B1 (tablas b)) se vincula con la fórmula de tratamiento predominante. En las 34 interacciones aparece realizada la segunda persona singular: en el 100% de los casos, ayudantes (34/34) y alumnos (14/14) utilizan la opción de la segunda persona singular *vos*, recurso que porta los significados de confianza y cercanía en nuestra variedad de español<sup>124</sup> frente a la otra opción disponible en el sistema pronominal, *usted*, que contribuye con la expresión de significados interpersonales de distancia, respeto y deferencia. En este sentido, importa enfatizar la no construcción de la variable interpersonal [DEFERENCIA] en las interacciones que integran el *corpus* B1, caracterizadas como semi formales y pertenecientes al género que denominamos *trámite administrativo*. La variable [DEFERENCIA], definida a partir de la manifestación explícita de respeto mediante el reconocimiento de diferencias en los roles sociales de los participantes (cfr. capítulo 5), no se observa, en principio, en estas interacciones: el uso exclusivo del recurso *vos* es un primer indicio de que los participantes no construyen explícitamente grados altos de formalidad y de distancia entre ellos. Veremos en 8.2. qué sucede interpersonalmente en cada una de las etapas identificadas.

---

<sup>123</sup> Contrastaremos, a su vez, los *corpora* B1 (ELM) y B2 (entre hablantes de E/LM y español como lengua extranjera (E/LE), analizado de acuerdo con la misma metodología) en el capítulo 9.

<sup>124</sup> En el español peninsular, entre otras variedades, la opción más frecuente es *tú*.

### 8.2.2- La Apertura y el Saludo

Comencemos por detenernos en la primera de las etapas identificadas: la apertura de las interacciones con el saludo entre los participantes. Entre los datos contextuales a considerar importa recordar que el ayudante-docente se encontraba instalado en un aula a la que ingresaban los estudiantes, uno a uno, para cumplimentar el trámite. En 23 de las 34 interacciones (67,64%) es el ayudante quien abre el intercambio con un saludo inicial; sólo 4 intercambios son inaugurados por el estudiante (11,76%). Entre las opciones realizadas para *saludar* y abrir el intercambio, involucradas en un movimiento de iniciación, de continuación o de reacción (tabla a), aparecen las siguientes:

Tabla 8.1- Opciones involucradas en la realización del saludo (*corpus* B1)

Recursos	Iniciación – Ayudante	Continuación- Ayudante	Reacción- Ayudante	Iniciación- Estudiante	Continuación- Estudiante	Reacción- Estudiante
<b>Hola</b>	(2), (4), (6), (11), (15), (18), (19), (24), (25), (32)		(7) (8)	(8), (17), (26)		(3), (6), (11), (15), (19), (20), (21), (22), (23), (24), (25), (27), (28), (29), (30), (33)
<b>Qué tal</b>	(2), (3), (4), (5), (6), (10), (14), (18), (20), (21), (22), (23), (27), (28), (29), (30), (32), (33)	(11), (15), (19), (24), (25)	(7), (8), (17), (26)			(14), (21), (30)
<b>Buen día</b>	(2), (3), (30)					(4), (29)
<b>Permiso</b>				(7)		
<b>Cómo te va</b>		(4)				(4)
<b>Cómo va</b>						(33)

Las tres fórmulas empeladas en el movimiento de iniciación del saludo, que como vemos en la tabla suelen aparecer combinadas, incluyen *hola* (13 instancias, 11 a cargo del ayudante y 2 del estudiante), *qué tal* (19 instancias, todas a cargo del ayudante) y *buen día* (3 realizaciones del ayudante). Es interesante señalar que la opción más empleada es la realización del saludo mediante la cláusula menor *qué tal*. Dicho recurso toma la forma de una pregunta a partir de la presencia del pronombre interrogativo *qué*; sin embargo es interpretada en la mayoría de los casos como una mera fórmula para saludar, interpretación

no-marcada atestiguada por las reacciones que suscita: tal como se desprende de la tabla, en cuatro oportunidades no hay respuesta por parte del interlocutor; entre las 15 reacciones observadas, el 86,6% (13 casos) constituye una devolución del saludo con fórmulas equivalentes, *hola, qué tal y buen día*. En 17 de las 19 apariciones del recurso *qué tal* se considera terminada la primera secuencia que denominamos apertura/saludo y se sigue adelante con el segundo paso de la interacción. Ahora bien, dos participantes (en las interacciones (7) y (18)) la interpretan como un pedido de información: en estos dos casos, los estudiantes responden dando información sobre su propio estado de ánimo, *muy bien* y *bien* respectivamente. Con tales respuestas, los estudiantes acceden a aportar información personal, abriendo el espacio a la aparición de [CONFIANZA] y, consecuencia de ella, a un leve acercamiento. En este mismo sentido, aparecen en el marco de las reacciones de los estudiantes al saludo inicial dos fórmulas que conviene comentar: *buen día como te va?* (interacción (4), línea 2 también realizada por el ayudante en la línea 3 pero como reacción inmediata a la intervención citada) y *hola cómo va?* (interacción (33), línea 2). En ninguno de los dos casos el ayudante interpreta dichas intervenciones como una pregunta sino que la asume como un saludo y sigue adelante con los pasos previstos en la interacción. Ahora bien, las intervenciones del tipo *cómo te va?* y *cómo va?*, siempre a cargo de estudiantes, son importantes en tanto señalan nuevamente la aparición de [CONFIANZA] al permitirse usar dos fórmulas que portan en sí mismas un significado estilístico de informalidad; este tipo de intervenciones, como las últimas cuatro que acabamos de referir, comienzan a indicar una postura con cierto grado de acercamiento interpersonal entre participantes que, insistimos, no se conocen previamente ni continuarán una relación a partir de este intercambio.

Ahora bien, en cuatro de las interacciones del *corpus* B1<sup>125</sup>, aparece otro tipo de apertura no vinculada a un saludo; los estudiantes inician el intercambio aludiendo a la situación que los convoca: interacción 9 (cláusula (i)) *nosotros veníamos a anotarnos en lo de los horarios de: los prácticos*, interacción 12 (cláusula (i) y (ii)) *quería saber cuáles eran los horarios porque yo me parece que la voy a tener que dejar porque trabajo*, interacción 13 (cláusula (i)) *e: me dijiste los viernes práctico*, interacción 34 (cláusula (i)) *para anotarme*. Las cuatro aperturas verbalizan las razones prácticas que justifican la interacción, orientada a alcanzar un objetivo material que, una vez satisfecho, culmina el intercambio. En estos casos, la dirección parece ser diferente a la que referimos más arriba, en tanto posponen la

---

<sup>125</sup> En las interacciones (1), (16) y (31) la primera etapa no llegó a registrarse por razones técnicas.

dimensión interpersonal al conducir la interacción directamente hacia su objetivo “pragmático”, adoptando, así, una postura de mayor distanciamiento.

### 8.2.3- Dar instrucciones e intercambiar informaciones.

Luego de la apertura, la secuencia II define aquella zona de las interacciones en la que el ayudante-docente indica al estudiante los pasos a seguir (*solicitándole acciones materiales*) para completar satisfactoriamente la planilla. Este último, a su vez, formula preguntas (*pide información*) relativas al trámite que se está desarrollando que son respondidas por el ayudante (*da información*). En esta sección nos referiremos, en primer lugar, a las intervenciones de los ayudantes a partir del análisis de las opciones verbales realizadas en cuatro casos testigo<sup>126</sup>; observaremos la asociación entre los tipos de procesos (i.e., la dimensión ideativa del significado mediante el sistema de transitividad) y las flexiones verbales (i.e. la dimensión interpersonal del significado mediante el sistema de modo) realizados específicamente en las interacciones 1), 7), 21) y 29). En segundo lugar, focalizaremos las intervenciones de los estudiantes en cada una de ellas. Desprenderemos de dicho análisis sobre casos testigo algunas conclusiones generales sobre el *corpus* B1.

Como dijimos, en la segunda secuencia identificamos dos funciones discursivas realizadas por el ayudante: *pedir acciones no verbales*, cuando da instrucciones al estudiante, y *dar informaciones*, cuando otorga la información solicitada por éste. A continuación presentamos una tabla que muestra el análisis de las opciones verbales realizadas en las intervenciones del ayudante de la interacción 7):

Tabla 8.2- Secuencia II- B1 - 7) Intervenciones de los ayudantes – verbos

Opción realizada (turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Completá (4 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
No te preocupes (10 (i))	Conducta	Pedir - Imperativa / negativa
No <completes> (10 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / negativa
Dejalo (10 (iii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Querés venir (12 (i))	Material	Dar info - Declarativa / afirmativa

<sup>126</sup> El análisis completo de las interacciones tomadas como casos testigo aparece en el anexo II.



		(vbo.modal: querer)
Hay (12 (ii))	Existencial	Dar info - Declarativa / afirmativa
Sería (12 (iii))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa (modalización: condicional)
Es (15 (i))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Anotá (17 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa (modulación: <i>si podés</i> )
Poné (17 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
<Es> (19 (i))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Poné (21 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Va a definir (21 (ii))	Conducta	Dar info - Declarativa / afirmativa

La segunda secuencia en la interacción 7) se extiende desde la línea 4 hasta la 22<sup>127</sup>; la tabla permite observar algunas cuestiones interesantes con relación a ella. En primer lugar, todas las cláusulas con procesos materiales (que representan la dimensión del hacer, las acciones concretas) cuyo sujeto lógico es un actor animado que coincide con el sujeto gramatical determinado por la flexión en el sistema de modo – segunda persona del singular – están en modalidad imperativa (polaridad afirmativa o negativa): *completá* (línea 4, cláusula (i)), *no completes* (línea 10, cláusula (ii)), *dejalo* en blanco (línea 10, cláusula (iii)), *anotá* (línea 17, cláusula (i)), *poné* (línea 17, cláusula (ii)) y *poné* (línea 21, cláusula (i)). La realización de la función discursiva *solicitar acciones no verbales* (específicamente, indicar lo que el estudiante debe hacer) es, como vemos, congruente, realizada a partir de la modalidad imperativa, con verbos en modo imperativo en segunda persona singular. El grado alto de direccionalidad que observamos en los pedidos de acción revela la ausencia de una búsqueda deliberada por construir [AUTONOMÍA], esto es, por “respetar” desde el discurso el derecho a la libertad de acción individual mediante atenuaciones o, lo que Brown y Levinson (1987: 129) denominan, “estrategias de cortesía negativa”. Como vemos, el ayudante busca que sus instrucciones sean lo más claras y eficaces posibles, realizadas congruentemente, aún a riesgo de que resulten impositivas. A propósito de este caso particular es importante señalar que la flexión de 8 de los 15 verbos realizados en las intervenciones del ayudante (i.e. más del 50%) define un sujeto gramatical en segunda persona del singular: la opción realizada es el “vos” rioplatense que,

<sup>127</sup> Las líneas 7 y 8 participan de la tercera secuencia, que analizaremos más adelante.

como dijimos, favorece el acercamiento interpersonal frente a la otra opción disponible en el sistema, más formal y no realizada, “usted”.

Los procesos relacionales, por su parte, aparecen en cláusulas declarativas mediante las cuales el ayudante responde preguntas y brinda definiciones necesarias para el estudiante: los casos en presente de indicativo ponen en relación dos roles inherentes en el que uno ofrece precisiones claras sobre el otro (*de 12 a 15 es después del teórico*) línea 15, cláusula (i) y *<es> también de 12 a 15*, línea 19, cláusula (i)). Las respuestas de parte del ayudante-docente son también directas: sólo uno de los tres procesos “ser” aparece modalizado por el tiempo condicional (línea 12, cláusula (iii), *cuál sería la disponibilidad que vos tenés*) y ocurre cuando la información brindada involucra la disponibilidad del propio estudiante. El intercambio de informaciones será retomado más adelante. En este punto nos interesa señalar que la observación de los recursos asociados al verbo en esta interacción testigo muestra la realización de las distintas funciones discursivas con grados altos de direccionalidad, que contribuyen – como veremos más adelante – con la construcción de [COOPERACIÓN] y [CONFIANZA], en tanto importa menos conservar grados altos de formalidad, evitar la espontaneidad y conservar las autonomías individuales que trabajar clara, directa y cooperativamente para alcanzar el objetivo material que da origen al intercambio.

Esta tendencia se sostiene en las demás interacciones del *corpus* B1; el análisis de algunos otros casos testigo, interacciones 1), 21) y 29), arroja resultados similares a los expuestos a propósito de la interacción 7):

Tabla 8.3- Secuencia II- B1 - 1) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 4-30)

Opción realizada (turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Sos (4 (iii))	Relacional	Preguntar - Interrogativa / afirmativa
<Sos> (6 (i))	Relacional	Dar info - declarativa / afirmativa
Está (8 (i))	Relacional	Dar info - declarativa / afirmativa
<No lo completes> (8 (ii))	Material	Pedir - imperativa / negativa
Ponés (10 (i))	Material	Pedir - imperativa / afirmativa
Alcanza (10 (ii))		
Podría ser (12 (i))	Relacional	declarativa / afirmativa (vbo modal modalizado por el condicional)

Puede ser (13 (ii))	Relacional	declarativa / afirmativa (vbo modal, poder)
Estaba (13 (iii))	Relacional	declarativa / afirmativa (modalización, imperfecto indicativo)
Poné (18 (i))	Material	imperativa / afirmativa
Va a terminar de definir (18 (ii))	Conducta	declarativa / afirmativa
Va a decir (18 (iii))	Conducta	declarativa / afirmativa
No sé (19 (iv))	Mental/sensorial	declarativa / afirmativa
No sabés (21 (ii))	Mental/sensorial	interrogativa / negativa
Poné (23 (ii))	Material	imperativa / afirmativa
Poné (23 (iii))	Material	imperativa / afirmativa
Estaba pensado (25 (i))	Relacional	declarativa / afirmativa (modelización imperfecto indicativo)
Te digo que nos des (27 (i))	Material	imperativa / afirmativa (metáfora gramatical <i>te digo que</i> )
Va a ser (29 (i))	Relacional	declarativa / afirmativa
Queda (29 (ii))	Relacional	declarativa / afirmativa

En el caso de la interacción 1), los seis procesos materiales identificados participan de cláusulas imperativas, cinco de ellas realizadas congruentemente mediante verbos en modo imperativo en segunda persona del singular. Con respecto a los otros tres verbos en los que el sujeto lógico coincide con el sujeto gramatical *vos* expresado en la flexión importa destacar que dos de ellos contribuyen con la realización de preguntas a partir de cláusulas en modalidad interrogativa (línea 4, cláusula (iii) *sos de inglés o de letras?* y línea 21, cláusula (ii), *no sabés si martes o viernes/*): en esos dos casos se pone al estudiante en el rol de brindar cierta información sobre sí mismo; el tercero (línea 6, cláusula (i) *<sos> de inglés*) participa de una cláusula declarativa elíptica que se constituye como respuesta a una intervención anterior: el ayudante-docente repite, en un movimiento de admisión, la información recibida del alumno. En cuanto al intercambio de informaciones, aparecen siete procesos relacionales, que contribuyen con la caracterización de las comisiones de prácticos, y dos conductuales atribuidos a una tercera persona (titular de la cátedra) que tomará decisiones sobre el rumbo de la materia. En este punto es interesante aludir a la construcción de [ESTATUS], aquella variable que definíamos a partir de la atribución a ciertos participantes de ciertos

conocimientos que son ignorados por otros (cfr. capítulo 5). Los estudiantes ponen al ayudante en una posición de conocimiento cuando lo convierten en el blanco de preguntas que exceden el marco del trámite administrativo que los convoca<sup>128</sup>; ahora bien, el ayudante-docente invoca, a su vez, a una tercera persona que es la que está en posición de [AUTORIDAD] para tomar ciertas decisiones que escapan su propia voluntad (tal como vemos en esta interacción, en las cláusulas definidas por procesos conductuales) construyendo, así una zona de igualdad – y, por lo tanto, de acercamiento – con los estudiantes. Él también debe preguntar y consultar.

Las interacciones 21) y 29) revelan patrones similares en la realización de la segunda secuencia:

Tabla 8.4- Secuencia II- B1 - 21) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 3-10)

Opción realizada (turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Inscríbete (3 (i))	Material	imperativa / afirmativa
Querés venir (3 (ii))	Material	declarativa / afirmativa (vbo modal: querer)
No importa (7 (i))	Relacional	declarativa / afirmativa
<No hay que poner> (9 (i))	Material	imperativa / negativa (metáfora gramatical: <i>no hay que</i> )
<Poné> (9 (ii))	Material	imperativa / afirmativa
Es (9 (iii))	Relacional	declarativa / afirmativa
No sé (10 (iv))	Mental/sensorial	declarativa / afirmativa

Tabla 8.5- Secuencia II- B1 - 29) Intervenciones de los ayudantes – verbos (líneas 3-9)

Opción realizada (turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Fijate (3 (i))	Material	imperativa / afirmativa
Anotá (3 (ii))	Material	imperativa / afirmativa
Quedan (7 (i))	Existencial	interrogativa / afirmativa
Vengan (9 (i))	Material	imperativa / afirmativa (modulada por el modo subjuntivo)

<sup>128</sup> Retomaremos este punto más adelante.

Como vemos, nuevamente seis de los siete procesos materiales identificados en las interacciones 21) y 29) (esto es, el 86%) forman parte de cláusulas en modalidad imperativa que tienen como sujeto lógico (*actor*) y sujeto gramatical (*vos*) al estudiante, segunda persona del singular. Junto a los materiales, aparecen procesos relacionales que definen y caracterizan aquellos elementos por los que preguntan los estudiantes.

La observación de los cuatro casos testigo que presentamos marca una tendencia que se extiende a todo el *corpus* B1. El análisis desarrollado sobre el total de las interacciones a partir de la tabla b) muestra que en el 53% de los casos (i.e., 18 interacciones) aparecen al menos dos instancias de procesos materiales cuyos sujetos lógico y gramatical aluden al estudiante referido en la segunda persona singular realizada en la flexión verbal; dichos procesos aparecen involucrados en la demanda de acciones no verbales realizadas congruentemente mediante la modalidad imperativa. En 13 casos, que representan el 38% del *corpus*, aparece al menos una instancia y sólo en 3 casos, ninguna. Por otro lado, el recurso que monopoliza la referencia a la segunda persona singular es el *vos*, opción exclusiva tomada por el docente-ayudante en el 100% de las interacciones del *corpus* (como decíamos en 8.2.1).

Focalicemos ahora, específicamente, el intercambio de informaciones, esto es, las consultas del estudiante y las respuestas y precisiones del ayudante sobre la actividad que los convoca. Tres son los datos que deben volcar los alumnos en la planilla: matrícula universitaria, carrera y comisión de trabajos prácticos en la que se inscriben. Por ser muchos estudiantes ingresantes de primer año no conocían aún su matrícula o no la recordaban, con lo cual la solicitud de ese dato suele aparecer como un conflicto interaccional a resolver: una de las informaciones solicitadas no puede ser dada. Observemos qué sucede en nuestros casos testigo, las interacciones 1), 7) y 21):

1)

7 E: (esto de la matrícula yo no lo sé)i

8 A: (bueno no está bien)i (si sos ingresante no: )ii

7)

9 E: (esto de la matrícula qué es \)i = (xxx)=1

10 A: =)no no=1 no te preocupes)i (si no tenés matrícula no:: )ii (dejalo en blanco \)iii <8 segs>

21)

6 E: <13 segs> (no sé mi matrícula \)i

7 A: (no importa\i <13 segs> (listo /?)ii

Si observamos la tabla a) vemos que en estos tres casos, las intervenciones del participante E constituyen movimientos de iniciación mediante los cuales se solicita una información: la función discursiva es, por lo tanto, preguntar. En rigor, quien conoce – o debería conocer – su matrícula es el propio estudiante; lo que pide al ayudante, por tanto, no es el dato propiamente dicho sino una solución: que le diga *qué hacer* con esa columna para la cual no tiene respuesta. La observación de la tabla b) revela el grado de congruencia (o direccionalidad) con que el interrogante (la función discursiva *pedir información*) es realizado en cada interacción. Como vemos, en los casos 1) y 21) aparece una cláusula declarativa mediante la cual se afirma el desconocimiento del dato (la matrícula). Las cláusulas (i) de las líneas 7 (interacción 1) y 6 (interacción 21) dan información; más precisamente, el hablante declara no conocer la información pedida. En la interacción 1 el dato desconocido aparece en posición temática, *esto de la matrícula yo no lo sé* (es interesante, además, la realización explícita del pronombre en primera persona singular mediante el cual el participante asume la responsabilidad por su desconocimiento); en la interacción 21, aparece en posición remática, *no sé mi matrícula*. La cláusula (i) de la línea 9 (interacción 7), por su parte, realiza una cláusula en modalidad interrogativa en la que el orden de los elementos es marcado: el pronombre interrogativo (*qué*) aparece en posición remática y lo que se tematiza es la información desconocida, *esto de la matrícula qué es*; la entonación, descendente, también es marcada, pues en español el rasgo prosódico que realiza justamente la modalidad interrogativa (y que, muchas veces, es el único rasgo que nos permite distinguir entre una cláusula declarativa o interrogativa) es la entonación ascendente. En 12 de las 34 interacciones (35,29%) los estudiantes solicitan precisiones sobre el dato “matrícula”: la solicitud es congruente en dos casos (interacciones 20, línea 4, cláusula (i), y 26, línea 11, cláusula (ii)) realizada mediante cláusulas elípticas en modalidad interrogativa (señalada claramente por la entonación ascendente); en las 8 interacciones restantes, la realización es incongruente, mediante cláusulas declarativas que afirman, como decíamos a propósito de los casos testigo, el desconocimiento del dato por parte del estudiante. La verbalización de este “problema” a resolver (cómo completar la columna “matrícula”) es en sí misma relevante: como vemos, en 22 casos (el 64,70%) los estudiantes *optan* por no negociarlo en el intercambio. Cuando sí lo hacen contribuyen con la construcción de un espacio cooperativo; saben que el ayudante no va a poder darles el dato que no tienen (el número de la matrícula universitaria propia) pero sí podrá decirles que no se preocupen por él, como sucede en el 100% de los casos: los ayudantes-docentes reaccionan mediante *está bien* (interacción 1, línea 8, cláusula (i)), *no importa* (interacción 3, línea 7, cláusula (i), interacción 5, línea 15, cláusula (i), interacción 14, línea 10, cláusula (i), interacción 18, línea 5, cláusula (i), interacción 20, línea 5, cláusula (i),

interacción 21, línea 7, cláusula (i), interacción 23, línea 9, cláusula (i), interacción 24, línea 4, cláusula (i), interacción 26, línea 12, cláusula (i), interacción 30, línea 8, cláusula (i)), **no te preocupes** (interacción 7, línea 10, cláusula (i)), **no te hagás problema** (interacción 14, línea 10, cláusula (ii), interacción 18, línea 5, cláusula (ii)). La negociación – del desconocimiento – del dato hace ingresar al espacio interpersonal la comprensión por parte del ayudante hacia su interlocutor generando, así, un leve acercamiento entre ellos.

Otro de los datos solicitados a los estudiantes en el formulario es a qué carrera pertenecen; esta información no trae mayores problemas y, por lo tanto, no suele ser objeto de negociación en las interacciones; sólo aparece en dos oportunidades, una de las cuales es el primer intercambio del *corpus* B1: en él, el estudiante pide precisiones sobre el dato a partir de una cláusula en modalidad interrogativa ((ii), línea 9) en la que se elide el proceso, suponemos, relacional (*¿qué es carrera?*).

1)

9 E : (bien)i | | (e: carrera?)ii

10 A : (ponés inglés o: inglés o letras)i (con eso alcanza \)ii

Ahora bien, la información por la que más se interroga tiene que ver con los horarios de las comisiones de prácticos: en 23 de las 34 interacciones (67,64%) los estudiantes la convierten en objeto de discusión, dato curioso teniendo en cuenta que el horario de cursada es una decisión que debe ser tomada por ellos mismos, sobre la base de la oferta que les fue presentada momentos antes en la clase teórica.

1)

11 E : (a: ok)i | | | (e: | prácticos o sea)ii

12 A : (podría ser el martes | de: 13 a 15)i (el jueves | de 12 a 15)ii o (el viernes | de 12 a 15)iii | | (puede

13 ser martes jueves o viernes)iv | (en principio el aula del viernes estaba a confirmar)v

7)

11 E : y (estos prácticos qué son las clases)i (cuál es práctica)ii y (cuál es teórica?)iii

12 A : (cuál: querés venir vos \)i (no hay chicos que pueden venir o jueves o viernes)ii |(cuál sería la

13 disponibilidad que vos tenés)iii

21)

8 E : (e: hay que poner dos días?)i

9 A : (no no no)i (uno solito)ii | (eso es por si: tenés alguna alternativa o no tenés problema para no

10 sobrecargar una comisión)iii (no sé cómo: | van a hacer \)iv

En las interacciones 7) y 21), la precisión se solicita congruentemente mediante cláusulas en modalidad interrogativa (interacción 7, línea 11, cláusula (i); interacción 21, línea 8, cláusula (i)). En 13 casos del total del *corpus* la realización de la pregunta, de la solicitud de

información, es congruente (Halliday 1994, Eggins 2004, Martin y Rose 2006). Ahora bien, en la interacción 1), dicha solicitud aparece en una cláusula declarativa con entonación suspendida que sugiere, realización incongruente, el pedido de información. En 10 instancias del total del *corpus* la pregunta se realiza incongruente; el estudiante incluye variantes de “el práctico” en alguna cláusula declarativa que lo instala en la negociación, negociación que es interpretada por el ayudante como un pedido de información en tanto en el 100% de los casos éste confirma, precisa o, directamente, entrega la información objeto de duda.

El dato sobre la comisión de prácticos elegida, como decíamos, es el que habilita la mayor cantidad de intercambios. Importa señalar que en 11 de las interacciones del *corpus* los estudiantes abren a la negociación informaciones que, aunque relacionadas con el problema de los horarios, aportan dimensiones personales vinculadas a su esfera privada. Observemos dichas instancias más de cerca:

Interacción 1 (líneas 14-16): *(de 12 a 15?)*i *(el jueves = me conviene =1)*ii *( lo que pasa es que igual todavía:> nos falta: )*iii *(el lunes arrancamos con otra materia)*iv y *( tampoco sabemos el horario)*v *entonces (por ahí después:- )*vi

Interacción 2 (líneas 25-26): *porque (yo e: /la empecé el cuatrimestre pasado)*i *pero (la dejé)*ii *porque:: (me dediqué a otra 26 materia )*iii

Interacción 4 (líneas 10-12): *y: (solamente los viernes)*i y *(llegaría más tarde )*ii *pero: :> :>porque (trabajo e: /)*iii

Interacción 7 (línea 16): *(yo el jueves no tengo nada )*i //

Interacción 10 (línea 12): *(e: tengo: yo trabajo )*i

Interacción 12 (línea 12): *(martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo /)*i

Interacción 14 (línea 7): *entonces: (el jueves /es la única que puedo )*i

Interacción 20 (línea 15-16-20): *(lo que pasa es que si: /que necesito saber este horario)*i *así (puedo cambiar por la otra optativa o no )*ii *:> y (me que- me vendría bien si: (xxx))*iii

Interacción 23 (línea 25): *así (no tengo que venir el viernes )*i

Interacción 31 (línea 8): *(de 12 a 15 )*i *(yo entro a trabajar justo a las 3)*ii *(e: dura tres horas el práctico?)*iii

Interacción 34 (línea 5): *(yo en realidad entro a trabajar a las tres )*i



En las instancias que acabamos de listar, los estudiantes dan información sobre sí mismos que nadie les solicita: como vemos en el análisis desplegado en la tabla b), predominan en las cláusulas declarativas los sujetos gramaticales en primera persona, singular (interacciones (2) cláusulas (iii), (iv) y (v), (4) (i), (ii), (iii), 7) (i), (10) (i), 12 (i), (20) (i), (ii), (23) (i), (31) (ii), (34) (i)) y plural (interacción (1), cláusulas (iv) y (v)). El sujeto gramatical y lógico de esas cláusulas es un *yo* que, además, aparece explícito en cinco casos y, entre ellos, cuatro veces en posición temática. Vemos cómo desde las opciones tomadas, los estudiantes dan información sobre ellos mismos que no se les pide; es válido, entonces, que nos hagamos la pregunta clásica: ¿por qué lo dicen? Dichas informaciones contribuyen estratégicamente con la construcción de justificaciones y argumentaciones a favor de sus elecciones (<puedo> *solamente los viernes*, en la interacción 4), sus restricciones (por ejemplo en la interacción 12, *martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo /*) e, incluso, de las dificultades para tomar una decisión (interacción 1, *el lunes arrancamos con otra materia y tampoco sabemos el horario* y 20, *lo que pasa es que sí: / que necesito saber este horario así puedo cambiar por la otra optativa o no* \). Los casos de las interacciones 7), 14) y 23) argumentan a favor de su elección mientras que los de las interacciones 4), 10), 31) y 34) exponen las restricciones de horarios atribuidas, principalmente, a causas laborales. Esa información contribuye con la construcción de [CONFIANZA], en tanto se hace participar al otro de una realidad privada, y también de [AFILIACIÓN] pues, aunque no hay emociones involucradas en el intercambio, sí hay una búsqueda de despertar empatía en el otro, empatía relacionada con la comprensión. En algunos casos, las intervenciones de los estudiantes pueden hasta ser interpretadas como opiniones, en tanto evalúan la conveniencia de una elección u otra y buscan, a partir de dicha evaluación, el [ACUERDO] o [DESACUERDO] de parte de su interlocutor:

Interacción 1 (líneas 14-16): (*de 12 a 15?*)i (*el jueves = me conviene*)ii =1

Interacción 7 (línea 20): (*eso está mejor* \)i (*pongo entre paréntesis el viernes* \)ii

Interacción 26 (línea 15): (*sí igual yo prefiero el viernes* \)i

Esas opiniones desembocan muchas veces, incluso, en una búsqueda de construcción conjunta de la elección:

Interacción 2 (líneas 16-17): *e: y después (la profesora está diciendo que: a los que no hicieron gramática I inglesa que 17 no: les convenía: )i (xxx) (yo la estoy haciendo ahora \)ii (/ será mejor?)iii*

Interacción 5 (línea 23): (*no sé me da lo mismo jueves o viernes* \)i

El ayudante-docente colabora con la decisión dando su punto de vista y ayudando al alumno a hacer su propia elección. En consecuencia, vemos que la aparición de dichas informaciones en el discurso de los estudiantes que, en principio, no son requeridas por el marco genérico del *trámite administrativo* en términos generales y de la configuración del *registro* en términos particulares se vuelve relevante.

#### 8.2.4- El intercambio de bienes y servicios: pedir cosas y responder al ofrecimiento de otras.

Las etapas que identificamos como III y IV surgen del experimento que diseñamos oportunamente para la recolección de los datos (cfr. capítulo 3): recordemos, entregamos para completar la planilla una lapicera que no funcionaba – con el objetivo de promover la realización de la función discursiva *pedir bienes y servicios* – y ofrecemos un *cd* con bibliografía – para observar las reacciones a la función discursiva *dar bienes y servicios*. No en todas las interacciones aparece esta secuencia; sin embargo, como decíamos más arriba, su presencia o ausencia resulta en sí misma significativa. Comencemos por observar la denominada secuencia III, identificada en el 50% (i.e. en 17) de los casos del *corpus* B1. La mitad de los estudiantes intentó desarrollar la tarea que los convocaba con una lapicera que nosotros habíamos dejado a su alcance disimuladamente y que no funcionaba. Cabe señalar que cuando la reacción de los estudiantes apenas se escuchaba el ayudante-docente preguntaba *¿cómo?* con la intención de obtener una segunda intervención. Las cláusulas que involucran la realización de una función discursiva vinculada a la circunstancia que describimos pueden ser divididas en tres grupos: 1- aquellas en las que se realiza el pedido mediante una cláusula en modalidad interrogativa (3 casos en 17), 2- aquellas en las que el pedido se realiza mediante una cláusula en modalidad declarativa (12 casos de 17), 3- aquellas que no explicitan la situación (2 casos de 17). En este último grupo, en el que incluimos las secuencias que aparecen en las interacciones 4) y 15), la reacción al problema involucra una interjección acompañada, en el primer caso, por una cláusula que verbaliza la decisión de continuar con una nueva lapicera:

Interacción 4 (línea 14): *(upa:¡ sigo con esta \)*i

Interacción 15 (línea 4): *(uy)i [risas]*

En las interacciones 7), 17) y 21), la secuencia III involucra la realización incongruente del pedido mediante la modalidad interrogativa, como veremos a continuación:

Interacción 7 (línea 7): *(puede ser que no ande la lapicera?)i //*

Interacción 17 (línea 4): (*me prestás esa lapicera?*)i *porque (esta no: )*ii

Interacción 21 (línea ): [*rayones <7 segs>*] (*tenés otra?*)i [*risas*]

En estos casos, los pedidos no se formulan congruentemente: la modalidad de las cláusulas que realizan la función discursiva *solicitar un bien no verbal* es interrogativa; sin embargo queda claro que dicha modalidad no realiza un pedido de información: en el caso de la recolección de los datos del *corpus* B1, es obvio para los participantes que el ayudante efectivamente tiene una lapicera más (aquella que en la mayoría de los casos se encontraba usando) por lo que dichas intervenciones no pueden constituir nunca un pedido de información real; se trata de pedidos que, aunque incongruentes, designan claramente al destinatario a partir del sujeto gramatical segunda persona de singular realizado en las flexiones verbales de las cláusulas (i) de la interacción 17 y (i) de la interacción 21. En estos casos, los estudiantes piden la colaboración del ayudante-docente para resolver el problema, al tiempo que respetan su libertad de acción.

Predomina en esta secuencia la aparición de cláusulas en modalidad declarativa mediante las cuales, con distintas variantes, el estudiante aporta información sobre la lapicera: básicamente, señala que *no anda*, que *no funciona*.

Interacción 1) (línea 1): (*no anda* \)i

Interacción 2) (línea 2 y 4): [*rayones <4 segs>*] (*ay*)i, [*rayones*] *no anda* \)i (*no sé con esto*\)ii (*no sé:* )iii

Interacción 9) (línea 10 y 12): (*no me escrib-*\)i [*rayones*], (*no escribe* \)i

Interacción 11) (línea 4 y 6): (*uy no anda* \)i, (*que no me:* \)i

Interacción 16) (línea 1 y 3): [*rayones*] (*no anda* /)i, (*no me anda::* /)i

Interacción 23 (línea 4): (*no \ no anda esta* \)i

Interacción 25 (línea 4 y 6): [*rayones*] (*ay no me anda* \)i, (*no me anda!*)i

Interacción 27 (línea 9): (*uy no anda* \)i [*risas*]

Interacción 28 (línea 6): (*no anda* \)i [*riendo*]

Interacción 29 (línea 4): [*rayones*] (*me parece que no anda:* \)i [*riendo*]

Interacción 32 (línea 2): (*ay ///ay no anda* \)i

Interacción 34 (línea 1 y 3): (*no funciona la lapicera*)i // (*ni la que saqué yo ni esta*)ii (*será la mí*)iii, =(*hasta recién funcionó la mía*)i=1 \

Las cláusulas listadas representan distintas variantes para lo mismo; los estudiantes dan información, señalan de la lapicera que no funciona. Ahora bien, esa información parece demandar del interlocutor algo más que su simple reconocimiento. De hecho, en 10 de los 12 casos los estudiantes se quedan esperando del ayudante-docente que les ofrezca una solución al inconveniente (solo en dos casos ellos mismos se procuran una solución). Las cláusulas declarativas parecen realizar, con grados considerables de indireccionalidad, la solicitud de una acción no verbal. Por supuesto que, ya lo decían las teorías de cortesía que reseñamos en el capítulo 1, la formulación incongruente del pedido permite que el hablante no asuma la responsabilidad de pedir una acción no verbal, sino sólo de dar una información, y, al mismo tiempo, no comprometer cien por ciento al receptor de su pedido. Sin embargo, la negociación de dicha información, lejos de contribuir con el distanciamiento entre los interlocutores parece abrir una posibilidad de cooperación, de resolución conjunta del inconveniente – frente a otros posibles caminos a tomar, por ejemplo, la solución individual, como de hecho sucede en 17 casos (esto es, el 50% del total) en los que simplemente continúan con una lapicera propia<sup>129</sup>. Es interesante observar que en 4 casos, los estudiantes se hacen cargo ellos mismos del problema, con el pronombre *me* en primera persona singular: *no me anda* (11, 16, 25) o *no me escribe* (9). En la interacción 29) atribuye el inconveniente a una percepción propia con lo que lo atenúa: *me parece que no anda* y en la 34) hace causa común entre la lapicera ofrecida por el ayudante y la propia: *no funciona la lapicera ni la que saqué yo ni ésta será la mí- hasta recién funcionó la mía*. En estos dos últimos casos identificamos una búsqueda de acercamiento al ayudante al evitar responsabilizarlo por el inconveniente: relativizando que la birrome ofrecida no funciona e indicando la situación curiosa de que la propia lapicera del estudiante tampoco anda.

Entre las reacciones a la dificultad que da origen a nuestra secuencia III no identificamos, por tanto, la realización congruente de la solicitud de un nuevo objeto; sí la aparición de una serie de cláusulas que, atenuando la imposición, buscan hacer participar al ayudante del problema, alejándolo de la responsabilidad del problema y propiciando la construcción discursiva de [COOPERACIÓN].

---

<sup>129</sup> Haremos alusión a las notas del tipo [rayones] y [risas] y a otras cuestiones vinculadas a esta tercera secuencia en el próximo capítulo, en relación contrastiva con el corpus B2.

Resta referirnos al cierre de las interacciones. Decíamos que la secuencia IV tiene dos funciones en nuestro *corpus*: a la de cierre o despedida, que forma parte de la estructura genérica del trámite administrativo, se suma la del agradecimiento por el *cd* recibido, que es específica de nuestra experiencia. Observemos el intercambio del ítem ofrecido, nuevamente en los casos testigos considerados en este capítulo:

**Interacción 7)**

24 A: :-> y (este es un congreso que se hizo en el año 2000 que lo organizó la cátedra)i :->

25 E: (sí \)i

26 A: :-> y (por ahí hay algún trabajo que les sirve para la =cursada \)ii (es=2 para que lo tengan)iii

27 E: (=a: bueno \)i =2 (gracias\)ii | |

**Interacción 21)**

10 (este es un congreso que organizó la cátedra

11 hace unos años)i | | (por ahí hay algún trabajo que te sirve | para la cursada por eso se

12 los están dando \)ii

13 E: (bueno \)i

Como vemos en esa muy pequeña muestra de dos interacciones, el estudiante recibe el *cd* ofrecido pero mientras que uno simplemente lo acepta (interacción 21, línea 13, cláusula (i)), el otro lo acompaña con un agradecimiento (interacción 7, línea 27, cláusula (ii)). Sólo en un caso (interacción 9) la entrega del *cd* no suscita ninguna reacción por parte de los estudiantes. En la tabla que incluimos a continuación mostramos el total de las reacciones realizadas al ofrecimiento<sup>130</sup>:

Tabla 8.6- Opciones involucradas en la reacción al ofrecimiento – estudiantes (*corpus* B1)

Reacción del estudiante	Número de Interacción
<i>gracias</i>	(3), (5), (7), (8), (10), (11), (15), (16), (18), (19), (22), (23), (24), (26), (28), (29), (30), (32)
<i>muchas gracias</i>	(4), (6), (13), (14), (20), (27)
<i>bueno</i>	(3), (4), (5), (6), (7), (13), (14), (17), (18), (19), (20), (21), (23), (24), (25), (27), (28), (29), (30), (32)
<i>ok</i>	(8)
<i>listo</i>	(16), (18), (20), (23), (29)
<i>bárbaro</i>	(3)

<sup>130</sup> Importa señalar que en las interacciones 1), 2), 12), 31), 33) y 34) omitimos entregar el *cd*, por tanto no pueden ser tenidas en cuenta en el análisis de esta secuencia.

<i>muy bien</i>	(4)
<i>buenísimo</i>	(11), (15), (17), (22), (26)
<i>seguro</i>	(14)

La reacción de los estudiantes involucra agradecimiento en 24 casos (i.e., en el 70,58% de las interacciones del *corpus* B1), realizado mediante la fórmula *gracias* en 18 casos y esa misma fórmula intensificada por el modificador en 6 oportunidades, *muchas gracias*; es de destacar que ambas fórmulas son intensificadas por la prosodia exclamativa en 13 de los 24 casos identificados. Observamos también la presencia de las cláusulas menores *bueno*, *ok* y *listo* mediante las cuales los estudiantes indican el reconocimiento del ítem ofrecido. Dichas reacciones, realizadas en 26 oportunidades, no involucran una dimensión evaluativa como sí lo hacen las instancias *bárbaro*, *muy bien* y *buenísimo*, identificadas siete veces en el *corpus*, que no sólo aceptan el ofrecimiento sino que lo valoran positivamente. La única instancia que aparece en la tabla y a la cual no aludimos hasta ahora forma parte de la interacción 14: *seguro*. Esta respuesta construye acuerdo con la información incluida en la intervención inmediatamente anterior del ayudante (*por ahí hay algún trabajo que les sirve para la cursada* (línea 12)). La reacción modifica, así, la modalización: mientras que el ayudante atenúa (*por ahí*), el estudiante apuesta con mayor seguridad a la futura utilidad del *cd* (*seguro*).

Como vemos, en una amplia mayoría de casos la reacción ante el ítem ofrecido involucra algo más que su simple aceptación: en el 90%, los estudiantes agradecen y/o evalúan positivamente el ofrecimiento. En este sentido, el *cd* con material bibliográfico se interpreta como un gesto de simpatía y es valorado en consecuencia. Esto, sin dudas, contribuye con el acercamiento interpersonal en tanto todo “regalo” representa una muestra de interés hacia el otro, y los estudiantes lo reciben como tal<sup>131</sup>.

Las interacciones se cierran con el predominio de dos fórmulas típicas asociadas a la despedida: *hasta luego* y *chau*. Importa destacar los casos en los que aparece, en la intervención de cierre de alguno de los participantes, la cláusula menor *listo*, muchas veces junto a la fórmula *gracias*, que constituye una señal explícita de que el objetivo interaccional ha sido alcanzado y la interacción, por lo tanto, concluida.

<sup>131</sup> Esta interpretación se cargará de sentido cuando contrastemos, en el capítulo 9, un episodio de características similares en el *corpus* B2 (del que participan estudiantes de ELE).

### 8.3- Conclusiones

En este capítulo ilustramos el funcionamiento de nuestra propuesta en los *corpora* conformados por hablantes de español como lengua materna, en dos géneros distintos: conversaciones casuales (*corpus* A1) e interacciones prácticas, orientadas a resolver un trámite administrativo universitario (*corpus* B1). El análisis de los recursos realizados en cada uno de los casos de ambos *corpora* revela la construcción discursiva de ciertas variables interpersonales que contribuyen con el establecimiento de ciertas posturas de +/- acercamiento interpersonal entre los participantes.

En la sección 8.1 mostramos la construcción, la no construcción y la combinación de determinadas variables interpersonales en cada una de las conversaciones del *corpus* A1. El análisis de los casos III, IV, V y VI revela una continuidad con las conversaciones I y II en lo relativo a las posturas asumidas por los interlocutores (familiares y colegas): mediante la construcción de [CONFIANZA], [IGUALDAD], [INTIMIDAD], [AFECTO], [ACUERDO], [COOPERACIÓN] y [AFILIACIÓN] los participantes favorecen el acercamiento mutuo. Tal como señalábamos en el capítulo anterior, dichas variables contribuyen con la conformación de *grupos* a partir de la expresión de ideas, juicios, opiniones ([ACUERDO]) valores, sentimientos ([AFILIACIÓN], [INTIMIDAD], [CONFIANZA], [AFECTO]) e intereses ([COOPERACIÓN], [AFILIACIÓN]) comunes.

En la sección 8.2 nos dedicamos específicamente al *corpus* B1. Observamos la construcción de distintas variables interpersonales en cada una de las secuencias que conforma sus interacciones, definidas a partir del intercambio de informaciones y de acciones y cosas no-verbales (las emociones, *commodity* también susceptible de ser intercambiada, no aparece en estas interacciones *prácticas*). En relación con ellas, reconocimos la construcción de [CONFIANZA], a partir del intercambio de informaciones y bienes y servicios con grados altos de direccionalidad, sin rodeos y con espontaneidad, escapando de la formalidad y cautela esperables, *a priori*, en un género y un registro como éste, el [ACUERDO], a partir de la expresión de opiniones expresadas por los participantes, la [AFILIACIÓN], a partir de la búsqueda de generar comprensión en el interlocutor con el intercambio de ciertas informaciones vinculadas a la esfera personal y la [COOPERACIÓN], a partir de del intercambio de cosas y acciones no verbales en el que los individuos ceden parte de su territorio y su libertad de acción con el fin de alcanzar conjuntamente los objetivos materiales específicos surgidos del intercambio. La combinación de estas variables sugiere posturas de leve acercamiento entre los participantes en la construcción conjunta de la tarea que los convoca.

Los resultados de nuestro análisis muestran, entonces, que en la variedad rioplatense de español se observa una fuerte tendencia a construir desde el discurso posturas interpersonales de *+acercamiento*, no sólo en interacciones informales, como el caso de las conversaciones casuales del *corpus* A1, sino también semiformales, como el caso de las interacciones prácticas orientadas a conseguir un objetivo pragmático del tipo de las que conforman los *corpora* B1 y B2. Esta "impresión" de acercamiento interpersonal en las posturas asumidas por los participantes del *corpus* B1, que da cuenta de un estilo, de un modo de hablar reconocible para el grupo de hablantes observados, debe ser comprobada a partir del contraste con otro grupo de hablantes: el de estudiantes de español como lengua materna que participan de las interacciones del *corpus* B2, contraste que desarrollaremos en el capítulo final de esta tesis.





**Capítulo 9: Espacio interpersonal: el acercamiento en la variedad rioplatense de español.  
Análisis contrastivo con estudiantes de ELE.**

El capítulo 8 muestra la construcción discursiva de posturas de distintos grados de *acercamiento interpersonal* en conversaciones casuales entre hablantes de la variedad rioplatense de español como lengua materna (*corpus A1*) y en interacciones prácticas desarrolladas en contextos semiformales e institucionales (*corpus B1*). Los resultados del análisis muestran que, en la variedad rioplatense de español, se observa una fuerte tendencia a construir desde el discurso posturas interpersonales de *+acercamiento*, no sólo en interacciones informales sino también semiformales, esto es, tanto en conversaciones casuales (del tipo de la conversación I del *corpus A1*) como en registros orientados a conseguir un objetivo pragmático (del tipo de las interacciones que conforman el *corpus B1* (Martin 2000b)). En el capítulo 9, sustentamos esta caracterización específica de la variedad estudiada a partir del contraste con el comportamiento de los estudiantes de español como lengua extranjera de distintos niveles de competencia (es decir, a partir del análisis del *corpus B2* que funciona como grupo control).

#### 9.0- Introducción

Según dijimos, la tendencia al *acercamiento interpersonal* es esperable en un género como la conversación casual (Martin 2000b, Eggins 2004, Martin y Rose 2006; Martin y Rose 2007 [2003]), definido a partir del objetivo de perpetuar la duración del intercambio, evitar los silencios y construir y mantener relaciones de solidaridad entre los interlocutores. Ahora bien, la tendencia al *acercamiento* parece observarse también, como sugerimos en el capítulo anterior, en el desarrollo de interacciones prácticas (Martin 2000b), según demuestra el análisis desarrollado sobre el *corpus B1* de hablantes de ELM compuesto por interacciones que pertenecen al género *trámite administrativo universitario*. En dichas interacciones, los participantes parecen concebir el trámite administrativo que los reúne como una tarea conjunta, como un esfuerzo cooperativo que resolverán juntos en el que el ayudante da instrucciones con grados altos de direccionalidad, los estudiantes hacen preguntas abiertamente que son respondidas también con claridad e incluso hacen participar al otro de decisiones y datos que son ellos mismos quienes deben proporcionar. Se construyen, así, grados altos de *acercamiento*, aún en una situación semiformal, en un ámbito académico y entre participantes que no se conocen previamente. En el *corpus B2*, conformado por interacciones de las que participan hablantes de español lengua materna y estudiantes de español lengua extranjera, la situación es distinta. Como veremos, estudiantes nativos y

extranjeros no reaccionan de la misma manera ante el mismo tipo de comportamiento por parte de los ayudantes-docentes, hablantes ELM.

Una de las hipótesis de Lavandera (1984: 36) sostiene que “es más probable que sean los “modos de hablar” (Hymes 1974), o los “estilos de discurso” los que sean más susceptibles al condicionamiento externo, en cuanto que responden más directamente a actitudes frente a la descripción de la realidad, reglas sociales de cortesía, etc.”. La sociolingüística interaccional (Gumperz 1982, Figueroa 1994, Cameron 2001) ha mostrado que los usuarios del lenguaje no sólo tenemos diferentes maneras de decir “lo mismo” en relación con la gramática y el vocabulario sino también con ciertos aspectos de la interacción sobre los cuales tenemos poca o nula conciencia. Gumperz (1982), entre otros, llamó la atención sobre algunos fenómenos aparentemente sutiles que resultan fundamentales en la organización y el funcionamiento de las interacciones orales: por ejemplo, el reconocimiento de ciertos patrones entonacionales como indicadores de información nueva importante o la interpretación de algunas respuestas mínimas (del tipo de “mhm”, “cierto”, “sí”) como motivadoras frente a otras que suenan desinteresadas. Estos aspectos “sutiles” de la conducta interaccional son también variables, poseen significados diferentes para diferentes grupos de usuarios del lenguaje (Cameron 2001: 107) y, por lo tanto, aparecen involucrados en muchos casos de malentendidos ocurridos en comunicaciones interculturales (es decir, entre participantes de dos “sistemas culturales” (Sollon y Scollon 2001) distintos): los estudios desarrollados por Gumperz (1982) muestran que pequeñas diferencias pueden engendrar graves malos entendidos, y que, como en general tienen su origen en fenómenos sutiles, los mismos hablantes no identifican dónde está el problema; no advierten que el problema puede ser lingüístico o comunicativo y suelen trasladarlo a un estereotipo o a una “forma de ser” de ciertos grupos (Cameron 2001: 107). En este sentido, Sollon y Scollon (2001: xiii) cuentan que

In over twenty years of research on intercultural intra-organizational communication in North America as well as in Taiwan and in Korea, we have seen that most miscommunication does not arise through mispronunciation or through poor uses of grammar, important as those aspects of language learning are. The major sources of miscommunication in intercultural contexts lie in differences in patterns of discourse (...) we have found that frequently intergroup miscommunication and even hostility arise when each group has failed to interpret the intentions of the other group as a result of misinterpreting its discourse conventions.

Las tendencias identificadas en el discurso de un determinado grupo de hablantes vinculadas a la construcción discursiva del significado interpersonal poseen un interés especial por cuanto de ellas pueden derivar, muchas veces, conflictos interaccionales, con diferentes grados de repercusión social, entre grupos distintos.

### 9.1- Una "manera de hablar"

Muchos son los estudios dedicados a observar algunos de esos problemas de comunicación intercultural; entre ellos Gumperz (1982: 168) advirtió profundas diferencias en la interpretación que algunos enunciados recibían en hablantes del inglés de origen británico e hindú. Gumperz (1982) encuentra la explicación de dicha diferencia en la prosodia: concluye que las convenciones prosódicas del inglés asocian los tonos descendentes con los enunciados definitivos y terminantes, mientras que los tonos ascendentes cuentan como enunciados tentativos y tienden a sonar, por eso, más corteses. En este sentido, "please" enunciado con un tono descendente implica molestia o disgusto ante algo que el oyente hizo o está por hacer. Esa era la razón por la cual algunos colectiveros hindúes eran juzgados como descorteses por sus pasajeros británicos, en tanto la prosodia funciona de una manera diferente en la conversación de la India (occidental). Gumperz investigó la prosodia en un grupo de hablantes londinenses de origen hindú y observó que la segmentación de la frase en unidades tonales es diferente, con lo cual la entonación descendente con la que los colectiveros hindúes enunciaban "please" podía deberse simplemente a esto, sin ninguna connotación de fastidio o de ser terminante. Todas estas convenciones influían, e influyen, enormemente en la interpretación. Del mismo modo, el grado de (in)direccionalidad también posee una influencia notable en el efecto de cortesía de los enunciados. Estudios desarrollados, una vez más, por Gumperz (1982) muestran cómo el modo en que los hablantes británicos de inglés son convencionalmente indirectos (como una marca de cortesía) da la impresión a los hablantes asiáticos de inglés de que los "blancos" nunca dicen lo que realmente piensan (es decir, que son deshonestos o, al menos, poco transparentes); en estos casos simplemente hay una diferencia en el grado de indireccionalidad que cada grupo considera "normal". Cameron (2001: 111) destaca los aportes de estas investigaciones en tanto muestran que los problemas de comunicación intercultural suelen ser producto de diferencias (contradicciones y hasta oposiciones) en las normas y convenciones que los hablantes asumen como características propias y naturales de determinados hechos de habla: "Some significant research has been

conducted with a view to helping people who regularly engage in intercultural communication" (2001:107).

Algunas experiencias similares vividas con hablantes extranjeros de español que pasaban una temporada en la ciudad de Mar del Plata y en el contacto con hablantes de español de otras variedades revelan ciertas particularidades de "nuestra" manera de hablar que suelen pasar inadvertidas a los hablantes nativos de nuestra variedad de lengua. Por ejemplo, durante el contacto asiduo con colombianos de la ciudad de Santiago de Cali, llamaba mi atención la respuesta frecuente que recibían algunos de mis imperativos: "¿que te haga el favor de qué?". La frase, con un tono de broma, marcaba una característica en mis pedidos simples: el hecho de que fueran formulados de una manera bastante directa. Así, en el medio de una cena entre amigos a una intervención del tipo "pasame el vaso" seguía la respuesta entre risas "¿que te haga el favor de qué?". Al parecer, esto llamaba tanto la atención como mis "shos" y mis "shaves". Esa misma percepción de que somos demasiado directos suele ser también comentario recurrente entre los extranjeros que año a año, todos los eneros, llegan a Mar del Plata para estudiar español en nuestra Universidad. El comentario de Martha, una de las estudiantes norteamericanas que formó parte de los cursos de español en la UNMdP en enero de 2009, es una buena metáfora de la direccionalidad que parece caracterizar nuestro comportamiento lingüístico, y una muestra clara de que los grados bajos de indireccionalidad llaman la atención de los extranjeros: "¡nadie pide permiso aquí!".

## 9.2- Los datos

Con dichos problemas en mente, decidimos contrastar los dos *corpora*, B1 y B2, recolectados según la misma metodología (cfr. capítulo 3). Según describimos en el capítulo anterior, las interacciones del *corpus* B, inscriptas en el género que denominamos *trámite administrativo universitario* e identificadas como *prácticas*, se caracterizan por el intercambio de *informaciones* aunque también aparece el intercambio de *bienes* y *servicios*, consecuencia de la metodología particular de recolección de los datos ya referida (y descrita en el capítulo 3). Las cuatro secuencias identificadas para el *corpus* B1 aparecen también en las interacciones que conforman el *corpus* B2: I - Saludo/Apertura, II – Instrucciones del ayudante, preguntas del estudiante sobre el trámite y respuestas de los miembros del grupo, III – Pedido de una nueva lapicera para escribir, IV – Recibimiento de un objeto material (en este caso no es un *cd* sino un libro sobre español), Agradecimiento y Despedida.

En las secciones que siguen, tomando como base el análisis del *corpus* B1 desarrollado en 8.2, observaremos contrastivamente las posturas interpersonales adoptadas y negociadas por hablantes nativos de español y estudiantes de español lengua extranjera, en esta misma situación. Existen algunas diferencias, no obstante, entre las interacciones de los *corpora* B1 y B2. En este último caso, dos son los participantes que reciben al estudiante: un ayudante y el coordinador de los cursos de español lengua extranjera, dos miembros del equipo docente a cargo de los cursos. En cuanto a los estudiantes, cabe recordar que los cuarenta y cuatro extranjeros registrados forman parte de grupos con distintos niveles de español: diez estudiantes integran el grupo de nivel más básico (grupo A, nivel inicial), dieciocho el nivel intermedio (grupo B), siete el grupo de español avanzado (grupo C) y nueve el grupo de Literatura, estudiantes que tienen un dominio importante de español. En este contexto, observamos la realización y la combinación de los recursos en cada secuencia de las interacciones.

### 9.2.1- La Apertura y el Saludo

Para cumplir con la tarea, los estudiantes salían también de la clase, como sucedía en las interacciones del *corpus* B1, y se dirigían a un escritorio en el que eran recibidos por los dos miembros del equipo, un ayudante (A) y el coordinador (C). La secuencia I, apertura y saludo, se realiza en 38 interacciones del *corpus* B2, esto es, en el 86,3% del total (en las interacciones 16), 34) y 36), la apertura no fue registrada por razones técnicas).

Tabla 9.1- Opciones involucradas en la realización del saludo (*corpus* B1)

Recursos	(I) – Ayud.	(C) – Ayud.	(R) – Ayud.	(I) – Coord.	(C) – Coord.	(R) – Coord.	(I) – Estud.	(C) – Estud.	(R) – Estud.
<b>Hola</b>	(1), (4), (6), (7), (8), (19), (20), (21), (22), (23), (25), (38), (43)	(2), (13), (14), (21), (24)	(18), (26), (27), (29), (33), (37), (42)	(2), (13), (24), (35)	(14), (20), (25), (27), (43)	(25), (29), (33), (35), (37), (40), (44)	(4), (14), (15), (18), (26), (27), (29), (30), (33), (37), (39), (40), (42), (44)		(1), (7), (8), (21), (23), (24), (32)
<b>Qué tal</b>	(3), (5), (10), (11), (12), (17), (19), (20), (23), (28), (32), (38), (39)	(1), (2), (7), (24), (27)	(35), (37), (44)	(2)	(27)	(29)		(44)	(25)
<b>Cómo estás</b>								(26)	(3)

Como se observa en la tabla anterior, los ayudantes inauguran 20 interacciones y el coordinador 4, es decir, se hacen cargo de la secuencia en el 63,15% del total del *corpus*; los estudiantes, por su parte, abren 14 intercambios (36,84%). Entre dichos movimientos de iniciación, predominan ampliamente las fórmulas tradicionales del saludo, *hola* y *qué tal*. Los estudiantes reaccionan o continúan dichos saludos en 11 casos: con las mismas fórmulas en 9 oportunidades y con el saludo *cómo estás* (con la opción de la segunda persona: vos/tú) en las dos restantes. Esta última pregunta es interpretada en ambas interacciones como un mero saludo, pues ni ayudante ni coordinador otorgan una respuesta sobre su estado de ánimo; sí hay dos estudiantes, participantes de las interacciones 1) y 2), que interpretan la intervención *qué tal* como una pregunta real en tanto responden *bien* (cláusula (i), línea 4, interacción 1) y *muy bien* (cláusula (i), línea 3, interacción 2), respectivamente. En estos dos casos, el espacio se abre a la aparición de [CONFIANZA] y, consecuencia de ella, a un leve acercamiento interpersonal. Ahora bien, esta confianza en el saludo, presente en la primera y la tercera interacción registrada, no vuelve a ocurrir en el resto del *corpus*. El intercambio de saludos deja inaugurada la interacción en 35 de los 38 intercambios; en cuanto a los tres restantes, los participantes van directo a la segunda secuencia (interacciones 9 y 31), en la que se desarrolla propiamente el objetivo del intercambio y en el caso 41), el coordinador no saluda sino que se excusa con el estudiante por haberlo hecho abandonar la clase unos instantes, justificándose en la importancia de la tarea: *perdón Ofelia que los sacamos del curso pero necesitamos verificar los datos*. En este caso, aunque el recurso de llamarlo por su nombre es un signo de acercamiento, el coordinador construye [AUTONOMÍA] en relación con el estudiante en tanto le pide disculpas por interrumpir su clase.

#### 9.2.2- Dar instrucciones e intercambiar de informaciones

Para desandar la segunda de las secuencias de las interacciones, comenzaremos por observar el comportamiento de ayudante y coordinador cuando reciben al estudiante de ELE, tal como hicimos en 8.2.3 tomando las interacciones 1), 7), 21) y 29) del *corpus* B1 como muestras representativas. Como vimos, la secuencia I no presenta mayores diferencias entre B1 y B2. En relación con la secuencia II, los estudiantes extranjeros no deben completar la información sino buscarse en una lista y corroborar que los tres datos que aparecerán en sus certificados sean exactos: nombre y apellido, pasaporte y código de los cursos de la universidad norteamericana que les serán acreditados. Analizaremos las opciones verbales realizadas en las intervenciones de ayudante y coordinador en las interacciones 1), 8), 23) y 26) del *corpus* B2 como casos testigo (incluimos las interacciones y su análisis en términos de las tablas a), b) y c) en el anexo).

Tabla 9.2- Secuencia II- B2 - 1) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos:

Opción realizada (participante, turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Buscate (A: 5 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Revisá (A: 5 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
<Firmá> (A: 5 (iii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Son (C: 7 (i))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
Verificá (C: 7 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Son (C: 7 (iii))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Hay que corregirlo (C: 10 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa ( <i>hay que</i> )
No se puede rehacer (C: 10 (ii))	Material	Dar info - Declarativa / negativa (vbo modal <i>no se puede</i> )
Está (C: 13 (i))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
Es (C: 13 (ii))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
Son (C: 13 (iii))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
Poné (C: 17 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Firmá (C: 17 (iii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Firmá (A: 18 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa

Nueve son los procesos materiales que reconocemos en las intervenciones de los miembros del equipo docente que reciben al estudiante en el caso de la interacción 1). Siete de ellos contribuyen con la realización congruente de la función discursiva *solicitar acciones no verbales* a la segunda persona del singular, *vos*: *buscate*, *revisá*, *firmá*, *verificá*, *poné*, *firmá*, *firmá*. En cuanto a los dos casos restantes, uno forma parte de cláusulas en modalidad imperativa aunque no realizada mediante el modo del verbo en imperativo sino mediante la construcción impersonal “hay que”, *si hay algún error hay que corregirlo ahora* (en lugar de *si hay algún error corregilo ahora*). El otro, integra una cláusula declarativa que desdibuja el sujeto lógico actor mediante la realización de la pasiva con *se*; en este último caso, el responsable de *hacer* la acción expresada en el proceso (rehacer el certificado) es el propio hablante (el coordinador), sin embargo, atribuye la imposibilidad de efectuar la acción a una “ley” que escapa su propia voluntad: *no se puede rehacer el certificado*. La responsabilidad



pasa al estudiante: en caso de no corregir sus datos en ese momento, el certificado quedará mal hecho, cargando, así, de importancia la tarea que están desarrollando; importa que presenten suma atención porque las acciones demandadas son relevantes, para el que las pide (coordinador y ayudante) y para el encargado de desarrollarlas (estudiante). El resto de los verbos de la interacción 1) realizan, en la dimensión ideativa, procesos relacionales – que establecen vínculos entre los datos solicitados (referidos en la tercera persona, singular o plural, expresada por la flexión verbal). Misma tendencia caracteriza el resto del *corpus*, como veremos en los casos testigo 8), 23) y 26):

Tabla 9.3- Secuencia II- B2 - 8) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos:

Opción realizada (participante, turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Buscate (A: 3 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Está (C: 7 (i))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
<Es> (C: 9 (i))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Firmá (A: 11 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa

Tabla 9.4 Secuencia II- B2 - 23) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos:

Opción realizada (participante, turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Revisá (A: 3 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Son (A: 3 (ii))	Relacional	Solicitar info - Declarativa / afirmativa
Revisalo (C: 6 (i))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Van a aparecer (C: 7 (ii))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa

En los casos 8) y 23) identificamos en las intervenciones de coordinador y ayudante procesos materiales, que definen un sujeto lógico, responsable de desarrollar la acción expresada en el proceso, que coincide con el sujeto gramatical en segunda persona singular: *buscate* (interacción 8, línea 3, cláusula (i)), *firmá* (interacción 8, línea 11, cláusula (i)), *revisá* (interacción 23, línea 3, cláusula (i)), *revisalo* (interacción 23, línea 6, cláusula (i)). Una vez más, los procesos restantes son relacionales, contribuyen con la caracterización de los datos

pedidos en el trámite. En el caso de la interacción 8) participan de cláusulas cuyas modalidades integran una zona intermedia entre la interrogativa, en tanto piden información, y declarativa, en tanto dan información: *el nombre está bien escrito no/* (C: línea 7 (cláusula (i)) y *<es> con dos ele \* (C: línea 9, cláusula (i)). Es el coordinador quien realiza dichas cláusulas mediante las cuales insiste en la acción no verbal solicitada al estudiante (que se busque en la lista y revise los datos): pregunta si el nombre está, efectivamente, bien escrito – el estudiante responde *sí* – y busca la confirmación de que va con dos “*le*”. Esta insistencia se reconoce, también, en la interacción 23, *entonces por favor revisalo bien sobre todo los cursos de College porque así van a aparecer en tus trancripts* (C: líneas 6 y 7, cláusulas (i) y (ii)): el proceso relacional forma parte de un argumento que justifica la relevancia del trámite, en términos generales, y de las solicitudes de acciones no verbales, en términos particulares.

Incluimos, como última muestra, el análisis de la interacción 26):

Tabla 9.5 Secuencia II- B2 - 26) Intervenciones de ayudante (A) y coordinador (C) – verbos:

Opción realizada (participante, turno y cláusula)	Tipo de proceso (significado ideativo)	Función discursiva básica - Modalidad / polaridad (significado interpersonal)
Buscate (A: 4 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
Estás (C: 6 (i))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Fijate (C: 6 (ii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa
<Está> (C: 8 (i))	Relacional	Solicitar – Interrogativa / afirmativa
Son (C: 8 (ii))	Relacional	Dar info - Declarativa / afirmativa
Firmá (C: 8 (iii))	Material	Pedir - Imperativa / afirmativa

El sujeto lógico animado de los tres procesos materiales que involucran la dimensión del hacer, *buscate* (línea 4, cláusula (ii)), *fijate* (línea 6, cláusula (ii)) y *firmá* (línea 8, cláusula (iii)), coincide con el sujeto gramatical expresado en la flexión, la segunda persona singular *vos* sujeto con el que los participantes comprometen clara y directamente a su interlocutor en la acción futura. Los otros tres procesos son relacionales; entre ellos nos interesa destacar especialmente la cláusula (i) de la línea 6, *acá estás*, que ubica en la lista a un rol inherente que coincide con la segunda persona *vos*, el estudiante. Es decir, la acción que el ayudante solicitaba directa y claramente en la cláusula (ii) de la línea 4, *buscate*, es realizada por el otro miembro docente, colaborando, así, con el alumno. Aparece otro proceso relacional

involucrado en una cláusula interrogativa mediante la que solicita la confirmación de que las informaciones brindadas por el estudiante son correctas, aún después de responder positivamente a la línea 7: en este sentido, una vez más, observamos el interés por señalar la importancia de hacer una revisión exhaustiva de los datos incluidos en la planilla.

Las características de las intervenciones de ayudante y coordinador identificadas a propósito de las interacciones que tomamos como muestra, 1), 8), 23) y 26), se observan a lo largo de todo el *corpus* B2: las instrucciones, que involucran pedidos de acciones no verbales, son realizadas congruentemente, clara y directamente. Los grados altos de direccionalidad se justifican por la importancia atribuida a la tarea de revisión y confirmación de los datos, (confirmación que queda sellada por la firma de los estudiantes avalando la corrección) en tanto los certificados del curso al que están asistiendo reproducirán dicha información. Así, las intervenciones de ayudante y coordinador presentan características similares a las identificadas en la segunda secuencia del *corpus* B1: el contenido de la solicitud de acciones no verbales cambia levemente (en B1 se solicita que completen informaciones en una lista, en B2 que certifiquen la corrección de los datos incluidos en la planilla) pero su realización, en ambos casos, es congruente. El siguiente cuadro muestra que tanto los estudiantes hablantes de ELM como los de ELE se enfrentan al mismo comportamiento por parte del participante que los recibe (relacionado, por supuesto, con las características del género que busca la eficacia en la consecución del objetivo que justifica la interacción: completar/certificar la planilla con los datos de los estudiantes):

	<i>Corpus</i> B1 ( /34)	<i>Corpus</i> B2 ( /44)
Primera cláusula de la secuencia II en modalidad imperativa, sujeto gramatical segunda persona del singular variedad rioplatense, "vos"	81 %  (fijate, completá, buscá, anotá, inscribite)	65 %  (buscá, fijate, chequealo, revisá, controlá, verificá)

Fig. 9.1- Primera cláusula (secuencia II) en modalidad imperativa – B1-B2

La solicitud de una acción futura concreta se realiza mediante procesos materiales en imperativo segunda persona singular, "vos", con la que los destinatarios son designados directamente como responsables de llevar a cabo el acto, y en lo inmediato. Las informaciones (afirmaciones o precisiones según el caso) son formuladas también con grados altos de direccionalidad, mediante cláusulas declarativas, afirmativas o negativas, en su mayoría sin

modalización o modulación. Ahora bien, nativos y extranjeros no reaccionan lingüísticamente de la misma manera.

En el capítulo anterior, señalábamos que la segunda persona del singular aparece entre las intervenciones de los estudiantes hablantes de ELM en el 41, 17% de las interacciones; en el 100% de esos casos, la opción realizada es el *vos*, recurso que en español permite expresar confianza y cercanía sobre la base de la otra opción disponible en el sistema, *usted*. Sólo en el 20,45% de las interacciones del *corpus* B2 aparece referida la segunda persona del singular en las intervenciones de los estudiantes de ELE: en tres casos (6,81%) la opción realizada es *vos* (interacciones 31, 33, 37), en otros tres aparece el recurso *tú*, que tiene los mismos valores de cercanía en la variedad peninsular de español, (interacciones 2, 3, 6) y en dos casos no es posible determinar si la segunda persona es *vos* o *tú* (interacciones 11 y 26); en una ocasión se emplea *usted* (interacción 44) y en la interacción 26 el estudiante no es consistente con una única forma, usa *vos* y *usted* en distintos momentos del intercambio. Estos datos muestran que la presencia del interlocutor en el discurso de los estudiantes de ELE es mucho menor (la aparición de la segunda persona singular se revela en un porcentaje menor al de las intervenciones de los estudiantes del *corpus* B1): evitar personalizar al destinatario contribuye con la construcción de distancia en el discurso.

En segundo lugar, se observan diferencias en el volumen y el tipo de intervenciones desplegadas por los estudiantes hablantes de E/LM y E/LE. En las tablas que siguen, observamos contrastivamente, en el grupo de interacciones tomadas como casos testigo, los recursos vinculados con las opciones verbales realizados en las intervenciones de los estudiantes, nativos y extranjeros (segunda secuencia)<sup>132</sup>:

Tabla 9.6- B1-1) – B2-1) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos:

B1- 1)			B2- 1) (Nivel C)		
Opción realizada	Tipo de proceso	F.D. <sup>133</sup> - Modalidad / polaridad	Opción realizada	Tipo de proceso	F.D. - Modalidad / polaridad
<Soy> (5 (i))	Relacional	Dar info-	Quieres hacer	Relacional	Solicitar info-

<sup>132</sup> La elección de las interacciones sometidas a contraste es aleatoria: incluimos en una misma tabla una de las interacciones tomadas como caso testigo de cada *corpora* para someterlas a una mirada comparativa.

<sup>133</sup> "F.D." significa "función discursiva básica".

		Decl./afirm.	(6 (i))		Interrog.
No sé (7 (i))	Mental	Dar info- Decl./neg.	Es (16 (i))	Relacional	Dar info- Decl. / afirm.
<Es> (9 (ii))	Relacional	Solicitar info- Interrog.	Firmas (19 (i))	Material	Dar info- Decl. / afirm.
<Son> (11 (ii))	Relacional	Solicitar info- Decl.			
<Es> (14 (i))	Relacional	Solicitar info- Interrog./afirm.			
Conviene (14 (ii))	Conducta	Dar info - Decl./ afirm.			
Falta (16 (iii))	Existencial	Dar info- Decl./afirm.			
Arrancamos (16 (iv))	Material	Dar info- Decl./afirm.			
Tampoco sabemos (16 (v))	Mental	Dar info- Decl./neg.			
<No puedo venir> (17 (vi))	Material	Dar info- Decl./neg. (vbo. modal: poder)			
<Conviene> (20 (i))	Conducta	Dar info- Decl./afirm.			
Pongo (20 (ii))	Material	Dar info- Decl./afirm.			
<Puedo venir> (22 (i))	Material	Dar info- Decl./afirm.			
Está (26 (i))	Relacional	Dar info- Decl./afirm.			
No hay (28 (i))	Existencial	Dar info- Decl./neg.			
Va a ser (28 (ii))	Relacional	Solicitar info- Interrog.			
Va a ser (30 (i))	Relacional	Solicitar info- Interrog.			

Iba a cambiar (30 (ii))	Relacional	Dar info-Decl./afirm. (modaliz. futuro perifrástico)			
-------------------------	------------	--	--	--	--

Tabla 9.7- B1-3) – B2-8) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos

B1- 3)			B2- 8) (Nivel B)		
Opción realizada	Tipo de proceso	F.D - Modalidad / polaridad	Opción realizada	Tipo de proceso	F.D. - Modalidad / polaridad
Era (4 (ii))	Relacional	Solicitar info-Decl./afirm.	<Es> (4 (i))	Relacional	Dar info-Decl./afirm.
No me acuerdo (6 (i))	Mental	Dar info-Decl./neg.	<Es> (4 (ii))	Relacional	Dar info-Decl./afirm.
			<Está> (8 (i))	Relacional	Dar info-Decl./afirm.
			<Está> (8 (ii))	Relacional	Dar info-Decl./afirm.

Tabla 9.8- B1-7) – B2-23) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos:

B1- 7)			B2- 23) (Nivel B)		
Opción realizada	Tipo de proceso	F.D. - Modalidad / polaridad	Opción realizada	Tipo de proceso	F.D. - Modalidad / polaridad
Es (9 (i))	Relacional	Solicitar info Interrog./afirm.			
Son (11 (i))	Relacional	Solicitar info-Interrog./afirm.			
Es (11 (ii))	Relacional	Solicitar info-Interrog./afirm.			
<Es> (14 (i))	Relacional	Solicitar info-Decl.			
No tengo (16 (i))	Relacional	Dar info-Decl./neg.			

Puede ser (18 (i))	Relacional	Solicitar info-Decl. (modal: poder)			
Es (18 (ii))	Relacional	Solicitar info-Interrog./afirm.			
Está (20 (i))	Relacional	Dar info-Decl./afirm.			
Pongo (20 (ii))	Material	Dar info-Decl./afirm.			

Tabla 9.9- B1-21) – B2-26) Intervenciones de los estudiantes (nativo (B1) y extranjero (B2)) – verbos

B1- 21)			B2- 26) (Nivel A)		
Opción realizada	Tipo de proceso	F.D.- Modalidad / polaridad	Opción realizada	Tipo de proceso	F.D - Modalidad / polaridad
No sé (6 (i))	Relacional	Dar info-Decl./neg.	<soy>	Relacional	Dar info-Decl./afirm.
Hay que poner (8 (i))	Material	Solicitar info-Interrog./afirm.	<está>	Relacional	Dar info-Decl./afirm.

A simple vista se observa que el volumen de cláusulas identificadas en las intervenciones de los estudiantes hablantes de ELM y de estudiantes de ELE es dispar: los estudiantes nativos dan pero, sobre todo, piden informaciones. En la interacción 1), 5 de 18 cláusulas realizan la función discursiva solicitar información, 1 de 2 en la interacción 3), 6 cláusulas de 9 constituyen preguntas en la interacción 7) y 1 de 2 en la 21). Esa libertad para preguntar abiertamente, para solicitar incluso informaciones que son personales y datos que ya tenían disponibles porque habían sido proporcionados previamente (como el horario de los prácticos), favorece, a nuestro juicio, la construcción del acercamiento interpersonal, en tanto se interroga al ayudante con libertad y sin excusarse ni justificarse por tener que hacerlo, construyendo [CONFIANZA] interpersonal. En este mismo sentido, como señalábamos en el capítulo 8, el estudiante nativo no sólo pide datos a su interlocutor sino, incluso, opiniones con lo que, además de [CONFIANZA], se busca [ACUERDO] y se construye discursivamente un espacio de [COOPERACIÓN]. Frente a la multiplicación de las interrogaciones, los pedidos de opinión y la afirmación de datos personales que observamos en las intervenciones de los

estudiantes hablantes de ELM, las intervenciones del estudiante de ELE son más restringidas: entre las cláusulas identificadas en las cuatro interacciones que incluimos solo aparece una en modalidad interrogativa (interacción 1, línea 6, cláusula (i)); las restantes son todas de modalidad declarativa, 6 elípticas y solo 2 completas, que confirman la información suministrada por los interlocutores y, como tales, involucran procesos relacionales. Se observa, así, por parte de los estudiantes de ELE, una búsqueda por mantener la distancia interpersonal con la que ingresan al espacio: según muestran los análisis arrojados por las tablas a) y b), no aportan informaciones sobre sí mismos, únicamente reaccionan reconociendo como válidos los datos proporcionados por los miembros del equipo docente y, si tienen preguntas, no las formulan.

Podríamos buscar la explicación de esta “cautela” para preguntar e intervenir en el hecho de que son estudiantes de una lengua extranjera comunicándose en esa lengua, y atribuir a inseguridades o incapacidades derivadas de dicha situación el hecho de que no den ni soliciten información. Sin embargo, algunos indicios nos muestran que la austeridad en la participación no se vincula con un déficit de habilidades en la lengua extranjera sino, más bien, con un “comportamiento” (o “modo de hablar”). Por un lado, es importante señalar que solo el 22,72% de los estudiantes registrados forman parte del nivel inicial (grupo A): el 40,9% ya posee habilidades básicas, que les permiten integrar un grupo de español intermedio (grupo B), y el 36,6% posee un nivel avanzado de español (grupo C y Literatura). De hecho, cuando fue necesario interactuar para resolver algún conflicto o desacuerdo con los datos incluidos, como en las interacciones 37), estudiante del grupo de Literatura, y 5), estudiante de español avanzado, fueron capaces de interactuar, preguntar, explicar y cuestionar. Por otro lado, siempre existió como posibilidad usar el inglés: las interacciones registradas ocurrieron fuera del espacio del aula, en contextos naturales en los que los estudiantes debían interactuar para resolver un problema real (certificar algunos datos personales); aunque ayudante y coordinador proponen el intercambio en español, nada impedía que los estudiantes intentaran usar el inglés de haber sentido que sus herramientas en la lengua extranjera eran insuficientes. Por lo tanto, las intervenciones escasas de los estudiantes de ELE, revelada por el análisis de las interacciones en términos de la tabla a)), deben ser valoradas como un indicador del respeto por la [AUTONOMÍA] de los miembros del equipo docente y del reconocimiento de la [AUTORIDAD] de al menos uno de ellos, el coordinador.

Los *corpora* B1 y B2, dijimos, presentan una diferencia en cuanto a lo que los estudiantes deben *hacer* con la planilla que los recibe: en un caso completarla con datos, en el otro verificarlos. A pesar de esto, es posible establecer un paralelismo entre los datos



involucrados en uno y otro caso: carrera, matrícula universitaria, horario de prácticos (*corpus* B1) - nombre completo, pasaporte, cursos a acreditar (*corpus* B2). Carrera y nombre no suscitan mayores inconvenientes; número de matrícula y número de pasaporte, en cambio, son informaciones que suelen ser objetos de intercambio en las interacciones (ya que, en muchos casos, los estudiantes no los recuerdan); en cuanto a comisión de prácticos y cursos a acreditar existe una diferencia pues en el primer caso se trata de una decisión que debe ser tomada en el momento del trámite, mientras que en el segundo es una decisión que fue tomada antes de viajar a la Argentina (el tipo de intercambio en el cual ambos datos aparecerán involucrados, por lo tanto, será distinto). Esto último es particularmente visible en las interacciones 12) y 31) del *corpus* B1 y en las 5) y 37) del *corpus* B2 en las que la elección de la comisión de prácticos y los cursos a acreditar, respectivamente, se convierten en objetos de conflicto. Observemos de cerca esos casos (cuyo análisis en términos de las tablas a), b) y c) incluimos en el anexo):

#### B1 - Interacción 12)

- 1 E1: (quería saber cuáles eran los horarios)i porque (yo me parece que la voy a tener que dejar)ii  
 2 (porque trabajo \)iii  
 3 A: (martes jueves y viernes de 12 a 15 \)i  
 4 E1: (martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo /)i  
 5 A: (jueves de 12 a 15 =después del teórico \)i=1  
 6 E1: =(jueves y viernes =1 no puedo \)i  
 7 A: (bueno \)i  
 8 E1: (por eso =así que dos materias \)i=2 (te hago un =preguntita)ii=3 (no sé si sabés)iii (está materia 9 yo la puedo hacer en el segundo cuatrimestre?)iv  
 10 A: =(bárbaro=2 =sí)i=3 (no sé si se va a dictar)ii porque (en realidad es un seminario)iii pero (sí 11 gramática castellana probablemente sí)iv (mirá la verdad es que no =sé)v (hablalo con Marta)vi=4  
 12 E1: =(o al otro año)i=4  
 13 A: (sí: claro!)i =(sí:! claro \)ii=5  
 14 E2: =(xxx) =5 pero (todas las materias la vi en el segundo cuatrimestre \)i  
 15 A: (sí/)i (a: bueno bárbaro entonces tenés la respuesta que yo no tenía)ii pero sino (el año que 16 viene seguro)iii | =(no te hagas problema \)iv=6  
 17 E1: =(bárbaro)i=6 (bueno listo \)ii (chau)iii | (no me quedo porque =como no la voy a cursar \)iv=7  
 18 A: =(no tiene sentido \)i=7 (bueno =hasta luego)ii (suerte\))iii=8  
 19 E1: =(chau!)i=8

Como vemos, en este caso el estudiante interactúa para solicitar informaciones que ya habían sido dadas: el horario de las comisiones de prácticos. Inicia el intercambio justificando la pregunta, aportando un dato que pertenece a su esfera personal: *me parece que la voy a tener que dejar porque trabajo* (líneas 1 y 2, cláusulas (ii) y (iii)). La decisión, que pudo, e incluso debió, haber sido tomada individualmente por el estudiante, se construye conjunta y cooperativamente entre las líneas 3 y 7: el ayudante brinda información relativa a los horarios de cada comisión (líneas 3 (cláusula (i)) y 5 (cláusula (i))) y el estudiante aporta sus restricciones a cada propuesta con cláusulas que definen un sujeto gramatical en primera persona singular,

*martes estoy con otra materia justo* (línea 4, cláusula (i)), *jueves y viernes no puedo* (línea 6, cláusula (i)). Una vez que llegan juntos, ayudante y estudiante, a la conclusión de que E no podrá cursar la materia en cuestión, el estudiante insiste en pedir informaciones que podría procurarse por sí mismo con una cláusula en modalidad interrogativa en la que se dirige al interlocutor, clara y directamente con dos cláusulas que anticipan la solcitud: *te hago una preguntita, no sé si sabés* (líneas 8 y 9, cláusulas (ii) y (iii)); efectivamente, el ayudante no sabe, pero lejos de restringir su intervención a la respuesta no esperada (el desconocimiento de lo preguntado) aporta informaciones y da consejos para orientar al estudiante. De hecho, en la línea 14, observamos el ingreso a la interacción de otro participante que escuchó la pregunta y decidió intervenir aportando la información que él sí conocía. Esta “intrusión” es valorada positivamente por los participantes: *bárbaro* dicen el ayudante (línea 14) y el primer estudiante (línea 17). Los participantes construyen, además, [ACUERDO] en las líneas 17 (cláusula (iv)) y 18 (cláusula (i)) – el estudiante señala *no me quedo porque como no la voy a cursar* y el ayudante acuerda inmediatamente en la línea siguiente (incluso antes, solapándose con el turno anterior) indicando que, efectivamente, *no tiene sentido* – y empatía cuando, acompañando al saludo de despedida, el ayudante incluye el recurso *suerte* (línea 18, cláusula (iii)), manifestando interés por el futuro del interlocutor aunque no lo conoce ni tendrá más contacto una vez concluido el intercambio. Algo similar sucede en la interacción 31):

B1 - Interacción 31)

1 E: (te hago una pregunta /)i

2 A: (sí \)i

3 E: (e: hablé con Marta)i y (me dijo que no hacía falta que le entregue el certificado laboral a

4 ella\))ii |

5 A: (sí \)i

6 E: (e: en el pizarrón anotaron al final que va a ser los viernes =el práctico\))i=1

7 A: =(sí)i =1 (los viernes en qué horario de 12 a 15 \)ii

8 E: (de 12 a 15 \)i (yo entro a trabajar justo a las 3)ii (e: dura tres horas el práctico?)iii

9 A: (probablemente nos vayamos un cachito antes)i (si vos tenés que salir diez minutos antes no

10 va a haber problema pienso \)ii:>

11 E: (a: está bien \)

12 A: :> (le voy a consultar de todas formas a ella para no tomar una decisión yo)iii pero (no va a

13 haber problema \)iv

14 E: (a: bueno\))i

15 A: (no no creo que estemos hasta las 3 en punto \)i (no: viste que: :>

16 E: porque sino (tengo que hablar en el trabajo /)i

17 A: :> es muy flexible)ii | (no no en principio no \)iii (no digas nada en el trabajo) [riendo] \

18 cualquier cosa: (xxx) \)iv

19 E: (listo gracias!)i

Nuevamente, el estudiante trae al intercambio una situación absolutamente personal: que entra a trabajar justo a la misma hora en que termina el práctico. En lugar de solucionar

individualmente el problema, busca la [COOPERACIÓN] de su interlocutor con dos cláusulas, una en modalidad declarativa, mediante la que expresa la razón de fuerza mayor que da origen al conflicto, y otra en modalidad interrogativa que parece preguntar algo más de lo que se explicita: *yo entro a trabajar justo a las 3 e: dura tres horas el práctico?* (línea 8, cláusulas (ii) y (iii)). En los papeles, es obvio para los dos participantes que la clase práctica durará, efectivamente, tres horas; la consulta tiene que ver, más bien, con la posibilidad de encontrar una solución al problema de superposición de horarios del estudiante, consulta con la que colabora el ayudante en la línea siguiente: *probablemente nos vayamos un cachito antes si vos tenés que salir diez minutos antes no va a haber problema pienso* (líneas 9 y 10, cláusulas (i) y (ii)). En la primera de estas cláusulas aparece realizada la primera persona plural con la que el propio hablante se incluye en el grupo, sugiriendo la posibilidad, con la debida atenuación expresada por el adjunto modal *probablemente* en la cláusula (i) y la metáfora gramatical interpersonal de modalidad *pienso* en la cláusula (ii), de que pueda retirarse antes y llegar a tiempo al trabajo. Se construye, además, complicidad sobre el final de la interacción cuando, entre risas, el ayudante aconseja al estudiante no solicitar un permiso especial de horario en el trabajo, al menos por el momento (cláusulas (iii) y (iv), línea 17), gesto que el estudiante, inmediatamente, agradece (cláusula (i), línea 18).

La búsqueda de cooperación, confianza, complicidad y acuerdo que se observa ante la situación de conflicto en estas interacciones no aparece en los casos 5) y 37) del *corpus* B2, de los que incluiremos solo algunos fragmentos debido a la longitud de ambas interacciones:

B2 - Nivel C) - Interacción 5) (Fragmento)

7 C: (...) (vas a acreditar- )v (yo tenía problemas con estos cursos)vi (qué fue finalmente  
8 lo que: que arreglaste con Martínez de cuáles son los cursos que vas a acreditar \)vii (el tres  
9 setenta y seis y el tres setenta y uno no es cierto?)viii | |  
10 E: (e: | | no pero yo tenía una problema | antes)i entonces (yo pedí para cambiar \ | estos cursos)ii  
11 entonces (yo pienso eso entonces está correcto eso \)iii  
12 C: = (que esto esta correcto / el tres noventa y: =2 :>  
13 E: =(sí \)i =2  
14 C: :> el: el cuatro noventa y cinco y el tres setenta y uno)i (e: estrictamente con ese curso con  
15 ese curso nosotros tenemos problemas)ii porque (vos tendrías que estar haciendo este para  
16 acreditar esos cursos \)iii entonces (en el curso que vos estás nosotros te podemos acreditar el  
17 dos setenta y seis y uno sólo de estos dos \)iv (el tres setenta y uno o el cuatro noventa y cinco)v  
18 \ (cuál es el que vos necesitás?)vi (tres setenta y uno?)vii  
19 E: (yo pienso que necesito los dos \)i  
20 C: (claro)i pero (no te puedo acreditar los dos ahora \)ii (Martínez me dijo que no podíamos si no  
21 estás haciendo este curso: \)iii  
22 E: entonces (qué a: )i| | |  
(...)  
30 C: (ok vamos a dejarlo: a dejarlo pendiente: Inés)i porque: (e: esos esos cursos con los  
31 contenidos que ustedes están trabajando yo no los puedo acreditar \)ii porque (no están  
32 haciendo cursos dos cursos =de literatura \)iii =3 (están haciendo cursos de lengua y: *readings*)iv

**33** pero (no: )v  
**34** E:=(sí \)i =3 (sí es | es verdad)ii pero (en: la primera semana yo pedí para cambiar)iii porque(necesit)iv  
**35** porque (necesito los créditos para: literatura)v | entonces (no / tengo pidé para cambiar sí?)vi  
**36** pero: (“ah no está bien tu puedes tomar estas clases y ya”)vii y (ahora es un problema \)viii  
**37** C: (no\)\i (es un problema por el el el el: el curso digamos)ii (tenemos que cambiar para  
**38** mantenerte)iii (para que yo te acredite al finalizar el curso esos dos créditos vos tenés que  
**39** hacer en ese curso muchísimo más trabajo de literatura por tu cuenta \)iv (Mariana te tiene  
**40** que dar algún módulo especial de literatura)v (es la única manera que nosotros podemos  
**41** acreditarte los cursos que pedís sí?)vi  
**42** E: (mh)i  
**43** C: (vas a tener que hacer algunos trabajos especiales de literatura para que nosotros  
**44** podamos acreditarte \)i  
**45** E: (muchas gracias \)i  
**46** C: (de acuerdo?)i  
**47** E: (sí \)i (de acuerdo \)ii

En este caso, vemos que el conflicto aparece del lado del coordinador, cuando advierte al estudiante que los cursos que solicitó antes de llegar a la Argentina no pueden ser acreditados en función del trabajo que está realizando en el curso local. Las posturas que asumen los participantes son inflexibles: el estudiante insiste en que necesita acreditar los dos cursos que figuran en la planilla (líneas 10 y 11, cláusulas (ii) y (iii), línea 19, cláusula (i), línea 34, cláusulas (iii) a (viii)) y el coordinador en que, con el trabajo que se encontraba haciendo, no era posible acreditarlos (línea 14, cláusulas (ii), (iii) y (iv), línea 20, cláusulas (ii) y (iii), línea 30, cláusulas (i) a (iv), línea 38, cláusulas (ii) – (vi)). Eventualmente consiguen llegar a un acuerdo; pero dicho acuerdo presupone el mantenimiento de las dos posturas enfrentadas: el estudiante conseguirá los cursos que pide pero deberá modificar (intensificar y aumentar) el trabajo desarrollado en el curso local, posibilidad que el estudiante acepta y agradece en la línea 35 (cláusula (i)).

En el caso de la interacción 37, el estudiante se manifiesta en desacuerdo con los códigos de los cursos que acreditará a partir de su participación en el programa de español local: él necesita el 204, no el 203 (línea 12, cláusula (i)).

B2 - Nivel Literatura - Interacción 37) (fragmentos)

**12** E: (*i need-* no yo necesito *i need two ou four* \)i (es equi- equivalente \)ii  
**13** C: (cuál?)i  
**14** E: (doscientos cuatro \)i  
**15** C: (ese no lo tenemos registrado jamás \)i  
**16** E: (n:: sí no yo sé)i pero (es el equivalente al College de doscientos cuatro \)ii  
**17** C: (a:!)i pero: (a::| en en el: | en el certificado va a aparecer doscientos tres \)ii  
**18** E: (ellos me dijeron que iba a ser doscientos cuatro)i porque (eso es lo que yo necesito \)ii (esa es  
**19** la razón porque vine \)iii  
**20** C: (ajá)i pero (el College te reconoce que el doscientos tres de ellos es equivalente al  
**21** doscientos cuatro?)ii o (Mar del Plata tiene que darte un doscientos cuatro?)iii  
**22** E: (bueno ellos me dijeron- )i (Martínez me dijo que él iba a poner lo que yo necesitaba que es  
**23** un doscientos cuatro \)ii

- 24 C: (ajá bien entonces e: anotalo \)i (anotalo ahí \)ii (poneme doscientos cuatro)iii y (yo después lo =  
 25 voy a verificar con Martínez para ver cómo hacen: \)iv =5  
 (...)  
 29 E: (bueno entonces tengo que poner no aquí \)i [risas]  
 30 C: (poné:- claro \ poné no \)i (poné doscientos cuatro \)ii  
 31 E: (aquí entonces \)i |  
 32 C: y (tres cuarenta y uno \)i (tres cuarenta y uno sí es correcto \)ii  
 33 E: (sí \)i (yo yo hablé con él antes de venir)ii pero (él no sé si se va a acordar)iii pero (si cualquier  
 34 cosa yo hablo con él de nuevo no /)iv  
 35 C: (sí) por que (lo importante es qué es lo que tiene que aparecer en el certificado \)ii  
 36 E: (sí claro \)i  
 37 C: (sí /)i (nosotros como el College no tiene doscientos cuatro = nosotros- )ii =7  
 38 E: = (no el College tiene \)i =7 |  
 39 C: (doscientos cuatro?)i  
 40 E: (el College sí \)i  
 41 C: (sí /)i (nunca le dimos nosotros créditos por- \)ii  
 42 E: porque (es que lo que pasa es que doscientos cuatro es / es que el College tiene el  
 43 español para para gente que no habla \)i pero (también tiene para gente que ya ha hablado  
 44 en casa \)ii = y (eso es lo que es el doscientos cuatro \)iii =8  
 45 C: = (a::: es el =8 el doscientos cuatro)i (es el el *spanish para native speakers* \)ii  
 46 E: (exactamente \)i  
 47 C: (a: correcto \)i  
 48 E: (eso es lo que es \)i  
 49 C: (correcto \ bueno \)i  
 50 E: pero (no sé si tal vez pueden poner doscientos tres)i pero (yo sé que tiene que aparecer  
 51 doscientos cuatro porque es lo que:- )ii  
 52 C: (bien bien \)i entonces (eso eso lo que voy a verificar con con Martínez para estar seguros  
 53 de qué es lo que tenemos que poner en el: en el *transcript* \)ii  
 54 E: (ok cualquier cosa: ya yo hablo con él \)i  
 55 C: (sí sí perfecto)i (estas son las cosas que quiero aclarar \)ii porque (si después vos necesitás el  
 56 doscientos cuatro en el *transcript* y yo te puse en el *transcript* doscientos tres y a vos no te  
 57 sirve el certificado yo después no puedo rehacer el certificado \)iii  
 58 E: (ok bueno)i (está bueno \)ii  
 59 C: y entonces (tenemos que hacerlo antes \)i

Nuevamente, estudiante y coordinador se mantienen en posiciones opuestas: el estudiante pide 204 (línea 12, cláusula (i), línea 14, cláusula (i), línea 16, cláusula (ii), línea 18, cláusulas (i), (ii), (iii), línea 23, cláusula (ii)), el coordinador señala que no está contemplado ese código y ofrece 203 (línea 15, cláusula (i), línea 17, cláusula (ii), línea 20, cláusulas (ii) y (iii)). Eventualmente, como en la interacción 5, llegan a un acuerdo pero dicho acuerdo es el resultado de consultar a otra persona (Martínez), con la que coordinador y estudiante se manifiestan dispuestos a conversar pues de él depende la definición del código que aparecerá, finalmente, en el certificado. Las posturas que asumen los estudiantes nativos y extranjeros ante el conflicto, como vimos, son diferentes. En las interacciones 12) y 31) se observa una búsqueda por solucionar conjuntamente los inconvenientes, se construye [COOPERACIÓN] y se busca el [ACUERDO]; en los casos 5) y 37), las interacciones se construyen en base a la oposición: aunque terminen por encontrar un punto de acuerdo, los participantes deben

ajustar variables por fuera de la interacción, intensificar el trabajo del estudiante en 5), consultar una voz externa en 37).

Observamos nuevamente que, según sugerimos a partir de los recursos descritos en los capítulos 8 y 9, los participantes nativos parecen concebir el trámite como una tarea conjunta, como un esfuerzo cooperativo que resolverán juntos: el ayudante da instrucciones directas, los estudiantes hacen preguntas abiertamente que son respondidas también con claridad e incluso hacen participar al otro de decisiones y datos que son ellos mismos quienes deben proporcionar. Se construyen así posturas de acercamiento interpersonal, aún en una situación semiformal, en un ámbito académico y entre participantes que no se conocen previamente. Los extranjeros, por su parte, parecen construir, y conservar, posturas de distanciamiento: aceptan las indicaciones directas del ayudante, pero no establecen un vínculo con él, no lo hacen participar de situaciones personales (sólo sucede en dos de las cuarenta y cuatro interacciones del *corpus* B2) y simplemente cumplen con lo solicitado, manteniendo la menor cantidad posible de intercambios con el participante que los recibe, privilegiando la impersonalidad y evitando la imposición. Estas conclusiones derivadas de la observación de la secuencia II son consistentes, como veremos, con el análisis de la secuencia III.

### 9.2.3- *El intercambio de bienes y servicios: una lapicera que no funciona*

También en la recolección del *corpus* B2 dejamos al alcance de los estudiantes extranjeros una lapicera que no funcionaba con el objetivo de provocar una situación en la que un bien no-verbal, una nueva lapicera, debiera ser solicitado. Esto dio lugar al reconocimiento de la secuencia que identificamos con el número III. Las condiciones en que fueron registradas las interacciones nos permitieron, así, contrastar la realización del acto *pedir* bienes y servicios en ambos *corpora*. Recordemos, en el *corpus* B1, el problema de la lapicera se convierte en objeto de intercambio en 17 interacciones, en el 50% del total. En el caso del *corpus* B2, la secuencia III aparece en un número mayor de casos, más concretamente en el 68,18% (30 de 44). Observaremos en detalle cómo se representan y a través de qué recursos específicamente dos cuestiones: el acto de pedir (una acción no verbal futura al oyente) y los participantes involucrados en él (el hablante que demanda una acción futura de su interlocutor y el oyente que deberá llevarla a cabo).

### 9.2.3.1- El intercambio de bienes y servicios: análisis cualitativo

El análisis cualitativo de las 30 realizaciones de la secuencia III en el *corpus* B2 permite agruparlas, tal como hicimos con el *corpus* B1, en tres tipos: 1- aquellas en las que el pedido se realiza mediante una cláusula en modalidad interrogativa (6 casos en 30, 20%), 2- aquellas en las que el pedido es realizado encubiertamente por una cláusula en modalidad declarativa (17 casos de 30, 56,6%), 3- aquellas que no explicitan la situación pero en las que puede identificarse una reacción (7 casos de 30, 23,3%). Las diferencias entre ambos *corpora* se advierten en los recursos involucrados en cada uno de estos grupos.

Ente los seis casos incluidos en el primer tipo, encontramos las siguientes cláusulas:

Interacción 1 (C) (líneas 19 y 20): (o: este a: lápiz no funciona \\)i /// (or pluma no funciona \\)ii // (tienes un otro?)iii

Interacción 22 (B) (líneas 3 y 5): <8 segs> [rayones <12 segs>] (se romper \\)i (it's not working\\)ii, (no: \\ [rayones] otra?)i

Interacción 31 (A) (línea 2): [rayones <8 segs>] (tenés a: otro otra lapicera?)i

Interacción 33 (A) (línea 5): (tenés un otro m: bolígrafo?)i

Interacción 37 (LIT.) (línea 26): [rayones]( tenés e: otro?)i

Interacción 44 (LIT.) (líneas 10 y 12): <9 segs> [rayones] (me da otra?), (no puedo escribir \\)i

En estos casos, los pedidos se realizan con cierto grado de incongruencia; se trata del fenómeno referido en el marco de la lingüística sistémico funcional (Halliday 1994, Halliday y Mathiessen 2004, Martin y Rose 2006) como metáfora gramatical interpersonal de modo (cfr. capítulo 6): una función discursiva, como pedir bienes y servicios, no se realiza directamente en la gramática sino mediante cláusulas en modalidad interrogativa. La interpretación discursiva de dichas cláusulas nos permite señalar que lo que el hablante está haciendo con ellas no es pedir una información sino un nuevo objeto para escribir, una nueva lapicera. Según señalan Martin y Rose (2006: 36), "a system with interpersonal grammatical metaphor has an indefinitely larger repertoire of meanings for negotiating social relations than one without"; en este sentido podemos preguntarnos qué consecuencias tienen las realizaciones incongruentes en la negociación de las relaciones interpersonales desarrollada en nuestro *corpus*; en estos casos, la modalidad interrogativa atenúa la imposición sobre el interlocutor y promueve la colaboración mutua: evitar la realización directa del significado *pedir* permite que el interlocutor, mencionado en la segunda persona singular *vos* (31, 33, 37), *tú* (1), *usted* (44),

actúe por sí mismo y tenga la posibilidad, incluso, de negarse respondiendo que no tiene otra lapicera. La libertad de acción del otro se respeta, tanto que en tres de los seis pedidos identificados en este grupo las cláusulas interrogativas son antecedidas o sucedidas por otras en modalidad declarativa que los justifican: *este lápiz no funciona* (interacción 1, línea 19, cláusula (i)), *se romper, it's not working* (interacción 22, línea 3, cláusulas (i) y (ii)), *no puedo escribir* (interacción 44, línea 12, cláusula (i)). En uno de los casos, incluso, el interlocutor no es siquiera mencionado: *otra?* (interacción 22, línea 5, cláusula (i)). La elisión del proceso existencial, impersonal *hay* revela la búsqueda de desdibujar las figuras de quien recibe el pedido y debe actuar en consecuencia, respetando la distancia y la [AUTONOMÍA] individual de los participantes ayudante y coordinador.

La mayoría de los casos en los que se realiza la secuencia III (17) pertenecen al grupo 2, aquel que definimos a partir de la aparición de cláusulas declarativas que aluden a la situación: con variantes, se predica de la lapicera que no funciona o del propio alumno que no puede escribir. Tales ofrecimientos de información, con cláusulas declarativas, habilitan su interpretación como realizaciones indirectas de la función discursiva *pedir un bien no verbal*. Observemos los casos listados:

Interacción 3 (B) (líneas 18 y 19): *[rayones <20 segs>] no sirve \ [risas] no tiene: yo no sé cómo se dice \ cómo se dice ink \*

Interacción 4 (B) (línea 12): *[rayones] yo necesito un: éste \ <7 segs>*

Interacción 5 (B) (línea 53 y 55): *[rayones] este no sirve \, este no: funciona \ gracias \*

Interacción 7 (B) (línea 17): *[rayones] no funciona \ no // / bolígrafo no funciona \ / gracias \*

Interacción 12 (B) (líneas 2 y 4): *[rayones <10 segs>] no escribe: \ no:, no escribe lápiz \*

Interacción 13 (B) (línea 7): *sí \ [rayones] no a: acá: / funciona?*

Interacción 15 (B) (líneas 4 y 6): *sí \ [rayones] a: necesito: escribir?, [rayones] a: no \*

Interacción 16 (B) (línea 1): *ay esto no escribe \ [riendo] ay thank you \*

Interacción 18 (B) (línea 7): *[rayones] this is wrong \ [rayones] oh my god \ [suspirando]*

Interacción 23 (B) (línea 8): *[rayones <7 segs>] no anda \ [rayones] gracias \*

Interacción 26 (A) (líneas 9 y 11): *[rayones] a: no \ no puedo: \, no \ no funciona \*

Interacción 27 (A) (líneas 8 y 10): *[rayones] no a: no trabaja \ [rayones], it's not working \*

Interacción 28 (A) (líneas 7 y 9): *[rayones] I don't have any pen (xxx) working \, éste \ [rayones]*

Interacción 32 (A) (líneas 8 y 10): *[rayones <7 segs>] no es=cribe más, no \ [riendo] //gracias \*

Interacción 36 (LIT.) (líneas 1 y 3): *no escribe \, no escribe \*



Interacción 38 (LIT.) (líneas 5 y 7): *[rayones] no escribe \, no escribe el lapicero: \*

Interacción 39 (LIT.) (línea 6): *[rayones] no funciona \*

En cuatro casos se enuncia de una primera persona singular que no es capaz de hacer lo que tiene que hacer, concretamente que “no puede escribir” (interacciones 4, 15, 26, 28); en los restantes, la mayoría, se afirma de una tercera persona singular (el objeto ofrecido) que no funciona: “éste” (interacción 5), el “lapicero” (interacción 38), el “lápiz” (interacción 12), la “pluma” (interacción 1) o el “bolígrafo” (interacción 7) no “escribe” (12, 16, 32, 36, 38), no “trabaja” (27), no “anda” (23), no “funciona” (5, 7, 13, 26, 39), no “sirve” (3, 5). En estos casos, se evita el sujeto gramatical en segunda persona del singular para referir al destinatario, de la queja (por ofrecer una lapicera que no funciona) o el pedido (de un objeto con el cual sí pueda completar la tarea); las opciones realizadas permiten, en un alto grado, evitar responsabilizar directamente al interlocutor por haber ofrecido un elemento deficiente y de tener que actuar, en consecuencia, para solucionar el inconveniente. Sin embargo, tal como señalábamos a propósito del *corpus* B1, la verbalización abre la posibilidad de colaboración, de resolución conjunta del inconveniente. Como vemos, los estudiantes no eligen caminos directos para realizar sus solicitudes; antes bien, el grado de indireccionalidad de estas intervenciones es muy alto en la medida en que el sugieren, con la modalidad declarativa, un motivo para que el interlocutor les entregue una nueva lapicera aunque podrían negar haber efectuado, en última instancia, una solicitud.

El tercer grupo incluye siete casos en los que se observa una reacción al inconveniente pero dicha reacción no explícita, ni siquiera con grados altos de indireccionalidad, un pedido o una queja:

Interacción 8 (B) (línea 12): *a: [rayones] es to \*

Interacción 10 (B) (línea 9): *esto: (xxx) [rayones] (xxx) sí it's like \*

Interacción 20 (B) (línea 9): *<4 segs> [rayones <7 segs>] <17 segs> (usa su lapicera)*

Interacción 29 (A) (línea 10): *[rayones] <16 segs>*

Interacción 34 (A) (línea 13): *[rayones] no \, no: \ [rayones]*

Interacción 41 (LIT.) (línea 8): *<4 segs> [rayones <6 segs>] n-: (xxx)*

Interacción 42 (LIT.) (línea 8): *firno? ay!*

En estos casos, algunos de los cuales ni siquiera involucran la realización de una cláusula, es todavía más difícil atribuir a los estudiantes la responsabilidad de solicitar a sus interlocutores una acción o un bien. Sus reacciones parecen buscar que la situación por la que están atravesando sea advertida espontáneamente por ayudante o coordinador. En algunos casos (interacciones 20 y 29), los estudiante resuelven solos el inconveniente, buscando una nueva lapicera por sí mismos. La voluntad de no interferir en la tarea de ayudante y coordinador, en estos casos, es muy alta lo que nos conduce a proponer la construcción discursiva de la variable [AUTONOMÍA].

En este punto, es importante destacar dos reacciones de los estudiantes frente a la situación de la lapicera que no son lingüísticas pero que, sin embargo, resultan relevantes desde el punto de vista interpersonal: los *rayones* y las *risas*, incluidos en los *corpora* como notas analíticas entre corchetes. En el caso particular de nuestros datos, la acción de *rayar la hoja* ostensiblemente es una señal relevante en tanto mediante ella se busca que el interlocutor advierta por sí solo el problema y lo solucione, sin necesidad de hacerlo explícito ni de demandarle un acto futuro que lo mejore. Mediante *rayones* ostensibles, que a veces se sostienen incluso por más de 4 segundos como señalamos oportunamente en la transcripción, el estudiante busca llamar la atención sobre el hecho de que la lapicera no funciona y de que, en consecuencia, no puede completar o firmar el formulario, sin explicitarlo: de esta manera evita comprometer el espacio de su interlocutor quien, en todo caso, deberá advertir la situación por él mismo y evita, además, hacerse responsable de una intromisión en el territorio ajeno. Así, se construye la variable [AUTONOMÍA] en tanto se respeta la libertad de acción de cada individuo. Las *risas*, por su parte, contribuyen con el acercamiento interpersonal en tanto aflojan la posible tensión surgida del conflicto entre la necesidad de completar/firmar una planilla y tener, para hacerlo, una lapicera que no funciona. Son muchos los investigadores que han observado las consecuencias de la risa y el humor en interacciones diversas (Jefferson, Sacks y Schegloff 1987, Mulkay 1988, Adelsward 1989, Bravo 1996, Eggins y Slade 1997); somos conscientes de que las risas pueden ser interpretadas tanto positiva como negativamente, pero partimos del supuesto de que "el valor de interpretación no marcado o habitual para las ocurrencias de la risa será la positiva en cuanto al efecto social" (Bravo 1996: 13). En el caso de nuestras interacciones, la risa está vinculada con la construcción de [AFILIACIÓN] en tanto su presencia expresa cierta complicidad entre los participantes y distiende la situación.

Es interesante observar el modo en que se distribuyen las dos señales en los *corpora*. En el *corpus* B1, aparecen 6 instancias de [rayones] y 6 de [risas]; dichas señales son realizadas,

entonces, por el 35,29% de los estudiantes. En el B2, son 25 las instancias de [rayones] y solo 3 de [risas], esto es, el 83,3% y el 10% respectivamente. Los resultados son consistentes con las tendencias que venimos observando en el capítulo 8 y lo que va del 9: los extranjeros adoptan posturas de distanciamiento interpersonal, conservan la distancia con la que ingresan al espacio, construyendo [AUTONOMÍA] y [DEFERENCIA]. Los nativos, por su parte, orientan su comportamiento hacia el acercamiento interpersonal, construyendo [COOPERACIÓN] y [CONFIANZA].

#### 9.2.4- El intercambio de bienes y servicios: un libro

El cierre de las interacciones del *corpus* B2 involucra también el ofrecimiento de un bien, tal como sucedía en el *corpus* B1: en este caso, se les ofrecía a los estudiantes un libro con temas de gramática del español. En la tabla que incluimos a continuación mostramos el total de las reacciones realizadas al ofrecimiento<sup>134</sup>:

Tabla 9.10- Opciones involucradas en la reacción al ofrecimiento – estudiantes (*corpus* B2)

Reacción del estudiante	Número de Interacción
<i>gracias</i>	(2), (3), (5), (8), (12), (17), (21), (23), (24), (26), (27), (30), (33), (34), (35), (36), (37), (38), (41), (43), (44)
<i>muchas gracias</i>	(1), (11), (12), (26), (32),
<i>bien</i>	(39)
<i>ok</i>	(38)

En once de los treinta y seis casos (interacciones (13), (14), (15), (18), (20), (22), (25), (28), (31), (40), (42)) en los que se realiza el ofrecimiento, la entrega del libro no suscita ninguna reacción de parte de los estudiantes. Es decir, en el 30,55% de los casos, un porcentaje muy alto, no reconocen ni agradecen el libro recibido. Entre las reacciones, predominan la fórmula convencional de agradecimiento, *gracias* (92%), intensificada por la prosodia exclamativa en ocho casos y por el modificador *muchas* en cuatro casos. Importa

<sup>134</sup> En las interacciones (4), (6), (7), (9), (10), (16), (19), (29), el libro no fue entregado o la secuencia no registrada por razones técnicas con lo cual tomamos en cuenta para analizar esta secuencia las 36 interacciones en las que sí se realiza.

señalar que, entre las reacciones de los estudiantes al ofrecimiento, no encontramos ninguna evaluación realizada léxicamente (como muestra la tabla c)) sobre el libro recibido.

### 9.3 – Corpus B1 y B2 - contraste

Hemos señalado, a lo largo de la presentación de las instancias analizadas en los *corpora* B1 y B2, algunas diferencias entre ambos en la construcción del significado interpersonal en interacciones concebidas según los mismos parámetros y cuyas secuencias resultan comparables.

En cuanto a la secuencia I que corresponde al saludo entre los participantes, es decir, a una primera instancia de reconocimiento interpersonal antes de abordar la tarea que los vincula, no parece haber diferencias importantes entre las interacciones de las que participan solo hablantes de ELM y aquellas en las que intervienen también estudiantes de ELE: los participantes realizan el saludo, en el 87% de las interacciones del *corpus* B1 y en el 90% de las interacciones del *corpus* B2. Ahora bien, una mirada más detenida permite ver que los estudiantes de ELM participan en el 85,5% de los saludos totales (23 estudiantes de 27) mientras que los estudiantes de ELE, en cambio, se involucran solo en el 57,14% (20 estudiantes de 35). Esto es, casi la mitad de los estudiantes extranjeros no responde al saludo recibido.

En relación con la segunda secuencia, señalamos que no hay diferencias en el comportamiento con el que ayudante (*corpus* B1) y ayudante-coordinador (*corpus* B2) se dirigen a los estudiantes: en todas las interacciones, las instrucciones para dar inicio al trámite se realizan congruentemente, dicho de otro modo, con grados altos de direccionalidad (mediante pedidos formulados en modalidad imperativa, segunda persona del singular, *vos*). Las diferencias aparecen en la reacción de los estudiantes ante el mismo tipo de comportamiento: en los tipos de intercambios de los que participan estudiantes de ELM y ELE – los primeros piden y dan informaciones, los segundos evitan al máximo la función discursiva preguntar y sólo dan informaciones cuando es solicitada por ayudante o coordinador – y en las *commodities* intercambiadas – en las intervenciones de los estudiantes de ELM aparecen informaciones fácticas (no sólo relativas al trámite que están desarrollando sino también a la esfera privada) y opiniones, mientras que los estudiantes de ELE convierten en objeto de intercambio exclusivamente los datos involucrados en la tarea. Ejemplos representativos en este sentido constituyen las interacciones 34) del *corpus* B1 y la 5) del *corpus* B2: en la

transcripción de la interacción 34) señalamos la exclusión, por razones de privacidad, de un fragmento del intercambio en el que el estudiante formula la pregunta que queda anunciada en la línea 4 pero que no transcribimos porque incluía una opinión negativa sobre una persona, con nombre y apellido, conocida en nuestra Universidad. Más allá del contenido de la opinión, es relevante hacer alusión a ella en tanto revela hasta qué punto los estudiantes de ELM convierten una interacción semiformal con un participante al que no conocen previamente en un espacio en el que se pueden dar opiniones, con confianza. En el extremo opuesto ubicamos la actitud asumida por el estudiante de ELE en la interacción 5); molesto por estar en desacuerdo con uno de los datos incluidos en la planilla comienza, en la línea 29, una queja que interrumpe inmediatamente: *entonces si está preguntando ahora por qué escribí? / o: no nada* \. En este caso, el estudiante extranjero se auto interrumpe indicando, así, que no considera el espacio adecuado para desarrollar ese comentario evaluativo. La adopción de posturas de mayor acercamiento y mayor distanciamiento interpersonal, respectivamente, queda en evidencia en los casos aludidos. Otro índice de mayor acercamiento/distanciamiento al otro es la representación del interlocutor en el discurso de los estudiantes mediante la segunda persona: en el *corpus* B1, 14 estudiantes de 34 (41,17%) realiza en sus intervenciones la segunda persona singular *vos*, índice de confianza; en el *corpus* B2, la segunda persona aparece en las intervenciones de 10 de 44 estudiantes (el 22,72%, la mitad del porcentaje observado en el *corpus* B1) – y entre ellas solo 7 (el 15,90% del total) realizan el recurso *vos* o *tú*. En este sentido, si entre los estudiantes nativos advertimos la construcción de la variable [CONFIANZA], entre los extranjeros parece observarse la variable [DEFERENCIA].

La secuencia III revela diferencias en el número de interacciones que buscan llevar al mínimo la intromisión sobre la libertad de acción del interlocutor en la reacción al hecho de que la lapicera no funciona: 2 de 17 interacciones (11,76%) en el *corpus* B1 pertenecen al grupo que identificamos como el tercer tipo de reacción, aquellas que no explicitan el inconveniente; 7 de 30 (23,33%) son los casos identificados en el *corpus* B2 en el que se multiplica, además, la señal no lingüística [rayones] (advertida en más del 80% de los casos) que interpretamos como una búsqueda de que ayudante y coordinador adviertan por sí solos el problema, sin que el estudiante deba interferir en sus territorios individuales. Del lado de los estudiantes nativos, por su parte, antes que los [rayones] se destaca la aparición de [risas], que contribuyen, como dijimos, con la afiliación, la complicidad, en definitiva, con el acercamiento antes que con el respeto por la autonomía del interlocutor.

La misma tendencia de mayor respeto por el territorio ajeno entre los estudiantes de ELE se observa en el análisis de los solapamientos en los que la voz del estudiante se

superpone con la del hablante en curso (ayudante o coordinador): en el *corpus* B1, sobre un total de 75 solapamientos identificados, 38 son responsabilidad del estudiante que habla cuando su interlocutor lo está haciendo (es decir, ocurre en poco más del 50% de los casos totales), no sólo reaccionando a la intervención en curso sino también proponiendo nuevos movimientos de iniciación (13 casos, 34,21%); en el *corpus* B2, identificamos un total de 70 solapamientos y, entre ellos, 27 (es decir, el 38%, un porcentaje menor) están a cargo de los estudiantes; en 24 oportunidades constituyen reacciones al saludo, al agradecimiento o señales de comprensión de la intervención en curso; sólo 2 solapamientos (7,4%) intentan ocupar el turno del hablante en curso con un movimiento de iniciación.

Finalmente, la secuencia IV (definida por la aceptación de un bien no verbal) presenta también algunas diferencias en ambos *corpora*: solo uno de los estudiantes nativos no reacciona ante el ofrecimiento del *cd*; once son, en cambio, los estudiantes extranjeros que reciben el libro sin hacer ningún comentario. Por otro lado, como vimos, las reacciones del *corpus* B1 involucran, en muchos casos, valoraciones positivas del objeto recibido (*bárbaro*, *muy bien*, *buenísimo*) junto al agradecimiento, cosa que no ocurre en ninguna de las interacciones del *corpus* B2.

Así, del análisis contrastivo del modo en que cada secuencia es realizada en ambos *corpora*, podemos desprender algunas conclusiones que nos permiten ensayar una primera caracterización de la dimensión interpersonal en el comportamiento de estudiantes nativos y extranjeros, interactuando en español. Estas conclusiones afectan al grupo de hablantes de español como lengua materna (estudiantes, ayudante y coordinador), por un lado, y al grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, por otro – independientemente del grado de competencia en español que pueda atribuirse a cada uno de ellos. Tenemos razones que nos permiten considerar al grupo de extranjeros como un solo grupo. Tal como muestra el análisis de cada una de las secuencias en el *corpus* B2, no se observan diferencias importantes en el discurso de los estudiantes del nivel A (inicial) y del grupo Literatura, aún cuando sus habilidades en español difieren notablemente: si observamos los casos testigos analizados en 9.2.2 y 9.2.3, encontramos el mismo tipo de intervenciones y de reacciones en el desarrollo de la secuencia II – para la cual incluimos, entre los casos testigos, la interacción 1) en la que interviene un estudiante del nivel C, avanzado, (la 8) y (la 23), cuyos estudiantes pertenecen al nivel B, intermedio, y (la 26), integrada por un estudiante del nivel A, inicial – y de la secuencia III – recordemos, en las reacciones ante “la lapicera que no funciona” incluidas en el grupo 1 encontramos a un estudiante del nivel C, avanzado, uno del nivel B, intermedio, dos del nivel A, inicial, y dos de Literatura; en el grupo 2 intervienen tres estudiantes del “B”, dos del “A” y

dos de "Literatura"; en el grupo 3, diez del "B", cuatro del "A" y tres de "Literatura). Esto nos lleva a pensar que las tendencias identificadas en las interacciones del *corpus* B2, en relación con la realización del significado interpersonal, pueden ser atribuidas al grupo de hablantes que, más allá de sus orígenes diversos, estudian y habitan en Nueva York hace años y usar ese grupo como medida de contraste para caracterizar al grupo de hablantes de español lengua materna que habitan, y estudian, en la ciudad de Mar del Plata.

En cada una de las secuencias advertimos, entonces, diferencias sutiles, pero no por eso menos relevantes, en los significados interpersonales construidos discursivamente por estudiantes nativos y extranjeros ante la misma situación y ante el mismo comportamiento discursivo de quien los recibe. Esas diferencias sutiles en el intercambio de significados interpersonales deben ser advertidas, como decíamos al comienzo del capítulo, en tanto contribuyen con la caracterización de nuestras "maneras de hablar" y, por lo tanto, de nuestras maneras de relacionarnos.

#### 9.4- Conclusiones

El análisis de los *corpora* B1 y B2 muestra tendencias en la preferencia por la adopción de posturas de acercamiento y distanciamiento interpersonal entre los participantes hablantes de E/LM (variedad rioplatense) y estudiantes de E/LE en un mismo género. En este sentido, Eggins señala que,

Our ability to make predictions about genres illustrates that, as members of this culture, we have somehow acquired the knowledge about how people use language to achieve different things. When called upon, we find ourselves familiar with not only the schematic structure of many genres, but also the typical realisations: the typical types of meanings that get made in each stage of a genre, the typical words and structures that get used to express them. Genre theory is about bringing this unconscious cultural knowledge to consciousness by describing how we use language to do things, and reflecting critically on just what our cultural life involves. (Eggins 2004: 84)

En relación con nuestros intereses, entendemos que, en tanto miembros de una cultura, conocemos, y, en consecuencia, esperamos, determinados comportamientos

interaccionales que resultarán adecuados en el marco de un género específico. De acuerdo con nuestro planteo, al momento de participar de una interacción, esperaremos – o entenderemos como problemáticas de no encontrarlas – ciertas posturas interpersonales de +/- acercamiento sobre la base de las coordenadas de ingreso definidas para el espacio interpersonal. Así, los análisis que desarrollamos permiten explorar, confirmar y extender impresiones intuitivas (Eggins y Slade 1997: 115) con respecto a lo que los hablantes hacemos en nuestras interacciones y a las consecuencias que ese hacer tiene en la configuración de nuestras relaciones interpersonales. De este modo, podemos ver de dónde vienen las impresiones aludidas al principio del capítulo sobre la manera de hablar de “los argentinos” (de un grupo de hablantes de la variedad rioplatense de español, en realidad): la “imposición” revelada en la respuesta de los amigos caleños en el *qué te haga el favor de qué*, la “confianza excesiva” en el comentario de la estudiante norteamericana, Martha, “*nadie pide permiso aquí*”, la sensación de otra estudiante de origen norteamericano, Jessica, de que “*todos hablan a la misma vez*” derivan de nuestras “maneras de hablar”. Esas “malas” impresiones, o, al menos, cuestionadas impresiones, pueden ser atribuidas a diferencias en el los grados de acercamiento interpersonal que cada grupo considera “normal”, adecuado en un determinado registro y para un determinado género.

Una tabulación de las opciones realizadas en diferentes niveles de análisis con distintas unidades lingüísticas – turnos y movimientos para la estructura conversacional, cláusulas para el análisis gramatical e ítems léxicos para el análisis de la valoración (Eggins and Slade 1997) – hace posible explorar la construcción discursiva de distintas variables interpersonales que revelan el modo en que los participantes adoptamos posturas de acercamiento a los otros en nuestra variedad, enfatizando la cooperación, la reciprocidad y la confianza, valores entendidos positivamente en nuestra cultura. Así, la direccionalidad, la reciprocidad, la no deferencia buscan el acercamiento interpersonal y la construcción de una pretendida cercanía, familiaridad, confianza aún entre participantes donde, en principio, no las hay.



## Capítulo 10 - Conclusiones generales

Los comentarios finales de esta tesis están orientados a tres tipos de contribuciones que esperamos haber realizado: una teórica, una empírica y una instrumental.

Desde el punto de vista teórico, hemos examinado el recorrido marcado por las investigaciones dedicadas a observar la configuración de las relaciones interpersonales y sociales en el lenguaje, tomando como punto de partida las teorías de cortesía. La revisión de los estudios más relevantes sobre el fenómeno nos permitió identificar una serie de problemas que persisten como tales al día de hoy. En función de ellos, introdujimos el marco de la lingüística sistémico-funcional en tanto su concepción del lenguaje hace posible abarcar dichos problemas, lidiar con ellos y desarrollar una propuesta alternativa. Nuestra propuesta teórica introduce la noción de *espacio interpersonal* que refiere metafóricamente el vínculo que se establece toda vez que dos individuos interactúan y construyen, consecuencia de dicha interacción, una relación interpersonal. La metáfora del *espacio* habilita la consideración de coordenadas que llamamos de ingreso y su mantenimiento, modificación o reconfiguración conforme avanza la interacción. Coincidimos con Carranza (2000: 66) en que "hay rasgos que son sin duda estructurales, institucionales y macrosociales, pero es posible construir continuamente y modificar el equilibrio de la relación interpersonal a cada paso de la interacción". En este sentido, nuestra propuesta permite identificar y caracterizar la negociación de las relaciones interpersonales, mediante la configuración de las distintas posturas de +/- acercamiento – +/- distanciamiento construidas discursivamente por los participantes, sobre la base de las coordenadas de ingreso al espacio interpersonal. Concretamente, propusimos que las combinaciones de recursos léxico-gramaticales construyen distintas variables interpersonales que son las que definen y redefinen posturas interpersonales de +/- acercamiento. La ausencia de conflictos en el marco del espacio interpersonal, la evaluación positiva por parte de los participantes de los comportamientos que se desarrollan en dicho espacio, contribuye con la creación y/o mantenimiento de un espacio interpersonal afable y adecuado, dicho de otro modo, cortés. Así, nuestra propuesta teórica permite dar cuenta de los condicionamientos mutuos entre contexto y texto, déficit que advertimos en las teorías sobre cortesía reseñadas en los primeros capítulos.

Sobre la base de dicha propuesta, analizamos un *corpus* de conversaciones casuales (A1) y de interacciones prácticas (B1) entre hablantes de nuestra variedad de español, a la que identificamos como rioplatense, y mostramos la construcción discursiva de distintas *variables* cuya combinación configura *posturas interpersonales* particulares. En términos empíricos, los

resultados del análisis muestran que la postura no-marcada en la variedad rioplatense de español es la tendencia al *acercamiento interpersonal*, en situaciones con distintos grados de formalidad.

En relación con el *corpus* A1, de conversaciones casuales entre colegas o familiares, hombres y mujeres de distintas edades (cfr. capítulo 3), identificamos la construcción y combinación de las variables interpersonales [IGUALDAD] (conversaciones I, III, IV), [CONFIANZA] (conversaciones I, II, III, IV, V, VI), [INTIMIDAD] (conversación II), [ACUERDO] (conversaciones I, II, III, IV, V, VI), [AFECTO] (conversaciones II, V, VI), [COOPERACIÓN] (conversación III) y [AFILIACIÓN] (conversaciones II, III, IV, V, VI), todas orientadas al acercamiento interpersonal. También el análisis del *corpus* B1, de interacciones que denominamos prácticas, muestra la tendencia al acercamiento interpersonal. En ellas, se combinan las variables [IGUALDAD], [CONFIANZA], [COOPERACIÓN], [ACUERDO] y se destaca la no presencia de otras, como [AUTONOMÍA], [DEFERENCIA] o [AUTORIDAD], habilitadas, en principio, por las coordenadas de ingreso al espacio interpersonal de los participantes. Esta característica se ve reforzada en el contraste con las posturas de mayor *distanciamiento* construidas discursivamente por los estudiantes de ELE que participan de las interacciones del *corpus* B2. Observamos, así, el alcance específico de las conclusiones sobre la variedad rioplatense de español, dando una muestra del alcance sociocultural de las realizaciones discursivas de los significados interpersonales. La figura que sigue a continuación presenta los casos de los *corpora* en relación con el *continuum* *+acercamiento*  $\longleftrightarrow$  *+distanciamiento*:

<b>+Acercamiento →</b>	<b>← +/- Acercamiento →</b>	<b>← +Distanciamiento</b>
<b>Corpus A1</b>	A1-Conversación I (fase II) A1-Conversación IV (fase II)	
	<b>Corpus B1</b>	<b>Corpus B2</b>

Fig. 10.1 – *Corpora* en relación con el *continuum* *+acercamiento* – *+distanciamiento*.

En el *continuum* que presentamos, las interacciones del *corpus* A1 se ubican cerca del polo *+acercamiento*; en dos de sus conversaciones, identificamos la negociación de posturas de mayor *distanciamiento*, lo que nos lleva a ubicar las denominadas “fase II” de los casos I y IV

promediando el *continuum*<sup>135</sup>. El análisis de las interacciones del *corpus* B1, por su parte, revela también posturas de +/- acercamiento mientras que el del *corpus* B2 muestra que, aún cuando los participantes hablantes de ELM conservan el mismo tipo de comportamiento que el desplegado en las interacciones de B1, los estudiantes de ELE mantienen el distanciamiento que caracteriza las coordenadas de ingreso al espacio interpersonal. En la variedad rioplatense de español, la tendencia al acercamiento interpersonal parece observarse, entonces, no sólo en el marco de conversaciones casuales sino también de registros y géneros orientados específicamente a conseguir objetivos prácticos.

Es importante notar que las conclusiones que se desprenden de nuestros resultados sobre el análisis de los datos de hablantes de ELM (variedad rioplatense) van en la misma dirección que otros trabajos e investigaciones desarrollados en marcos teóricos alternativos y con intereses particulares<sup>136</sup>. Rigatuso (2000), por ejemplo, observa la coocurrencia funcional de las formas de tratamiento *señor-señora*, títulos de cortesía, con el pronombre *vos*, de confianza, en el discurso de vendedores hacia sus clientes, y vincula dichas observaciones con

aspectos que hacen a la evolución general del sistema de tratamientos bonaerenses, tal como el avance producido en las últimas décadas hacia la cercanía e informalidad en los usos, con el empleo cada vez más frecuente del pronombre de confianza *vos* en diferentes ámbitos interaccionales (...) en concomitancia con un proceso de retracción del formal *usted*. (Rigatuso 2000: 336, el subrayado es mío)

Esto es, la tendencia hacia el mayor empleo de *vos*, sobre la base de la otra opción disponible en el sistema, más formal, *usted*, da cuenta de una tendencia hacia el acercamiento en distintos contextos interaccionales, no solo familiares o amistosos. Junto al pronombre de segunda persona del singular, *vos*, tal vez el otro elemento privilegiado que distingue claramente nuestra variedad de español es la expresión pragmática (Carranza 1998) *che*. Carranza (2000), en un artículo que presenta “contribuciones y desafíos para la comparación y enseñanza de lenguas”, distingue entre los usos de *che* significados asociados a la construcción

---

<sup>135</sup> Aunque todavía un poco más cerca del polo *+acercamiento* que *+distanciamiento*, razón por la cual identificamos con ese nombre la segunda columna.

<sup>136</sup> Así, es posible asignar a las conclusiones un grado más alto de generalización que el que podríamos otorgarles solamente a partir del trabajo con nuestro *corpus*, evidentemente, muy acotado.

de solidaridad, intimidad e interés<sup>137</sup>: así, la expresión pragmática *che* es identificada como una realización de cortesía positiva (cfr. capítulo 1), orientada a la proximidad social. Ya en el marco de estudios sobre cortesía, muchos han cuestionado la universalidad de la noción de imagen (Brown y Levinson 1987) específicamente en relación con el español: Haverkate (2003), sobre la base de su propia reformulación del modelo de Brown y Levinson (1987 [1978]), propone una categorización pragmlingüística de las culturas española y holandesa y concluye que “la cultura española forma parte de la clase de las culturas en las que la cortesía positiva constituye el centro de gravedad” (Haverkate 2003: 70). Hernández Flores (2002, 2003), a partir del análisis de conversaciones entre amigos y familiares en España y de la implementación de tests de hábitos sociales, coincide en atribuir a los deseos de imagen de la cultura española la confianza y la afectuosidad, valores vinculados con la imagen positiva, por encima de los deseos de tener libertad de acción, asociados a la imagen negativa. Por su parte, Bravo (2002) concluye que, en conversaciones entre académicos argentinos, el territorio personal importa menos que la posibilidad de compartir experiencias e interactuar con confianza, valor que también reconoce en situaciones de negociación entre españoles (Bravo 1999). Concluye, en el marco de su propuesta, que el comportamiento cortés de los grupos de españoles y argentinos que observa parece orientarse a la afiliación, antes que a la autonomía (cfr. capítulo 1). Boretti (2000, 2003), trabajando en el marco de la pragmática sociocultural propuesto por Bravo (1996, 1999, 2004), cuestiona la asociación entre descortesía e indireccionalidad a partir del análisis de pedidos y ofrecimientos en la variedad de español de Rosario sobre la base de la consideración de contenidos de imagen ligados a la afiliación (confianza, disponibilidad, sinceridad) y a la autonomía (autoafirmación y autoestima). Más allá de las críticas desarrolladas sobre el modelo de Brown y Levinson (1987) en los capítulos 1 y 2, y los puntos en los que nos distanciamos de la propuesta teórica de Bravo (2003, 2004), retomada en Boretti (2003)<sup>138</sup>, nos interesa marcar la valoración positiva de la direccionalidad

---

<sup>137</sup> Incluye, además, un cuarto uso de *che* asociado a la expresión de posiciones jerárquicas en el contexto del acto de habla ordenar y acompañado por determinadas características prosódicas. Concluye, así, que “la forma *che*, señal de intimidad, puede aparecer como reforzador en emisiones que realizan una orden u otros actos amenazantes para la imagen social del destinatario.” (Carranza 2000: 66)

<sup>138</sup> La crítica más fuerte que hicimos a este planteo (cfr. capítulo 1, sección 5) se relaciona con la adopción como punto de partida del análisis de premisas que, según lo indica su nombre, son *previas* al análisis mismo: “las siguientes premisas, subyacentes a la imagen del grupo y asumidas por el individuo, involucran aspectos de una imagen social que acusa tendencias más o menos extendidas en la nación (Bravo 2002)” (Boretti 2003: 112). Recordemos que estas premisas surgen no solo del análisis de *corpora* sino también de otras fuentes como los *tests* de hábitos sociales, los estudios antropológicos y sociológicos y las entrevistas que determinan contenidos de imagen *a priori*.

y frontalidad del comportamiento lingüístico en nuestra cultura, ligados a grados considerables de cortesía (obviamente determinados en función del contexto de aparición). Los estudios mencionados<sup>139</sup>, como decíamos más arriba, destacan la búsqueda de proximidad y cercanía en el discurso de hablantes de distintas variedades de español, en diferentes contextos: así, el uso extendido del *vos*, de expresiones como *che*, de realizaciones de ciertos actos con altos grados de direccionalidad, no pueden ser definidas ni interpretadas como amenazas (Brown y Levinson (1987 [1978]) sino que caracterizan una forma de comportarnos interaccionalmente en tanto hablantes de la variedad rioplatense de español<sup>140</sup>, orientada a construir o reforzar cercanía con nuestro/s interlocutor/es.

Dijimos, y mostramos, que las posturas propuestas y asumidas por los participantes serán consideradas como más o menos corteses (+/- valoradas axiológicamente como positivas o negativas) en contextos situacionales y socioculturales específicos: en nuestro caso, observamos que el acercamiento (en distintos grados) es la postura que predomina entre hablantes de la variedad rioplatense de español, en conversaciones casuales e interacciones semiformales. Ahora bien, esta tendencia al acercamiento no necesariamente debe ser compartida en otros contextos, como se observa en el análisis del *corpus* B2, especialmente en los discursos de los estudiantes de ELE. De hecho, como señala Arundale (2009: 43), “connectedness and separateness will be understood differently at different times, in different relationships, and in different cultures”. Los significados interaccionales intercambiados dependerán en gran medida de los valores culturales específicos implicados en los modos de interacción. En este sentido, Watts (2003: 75) sostiene que “developing the feel for appropriateness in sociocommunicative verbal interaction is a function of the development of a *habitus* (Bourdieu 1990)”. Lo que nos interesa destacar de este planteo es que en la medida en que los hablantes participamos durante toda la vida en distintos tipos de interacciones vamos desarrollando, modificando y construyendo comportamientos esperables y adecuados a cada uno de ellos (al tiempo que reproducimos o modificamos también esas prácticas). Para quienes no han participado de dichas prácticas, por formar parte de otra sociedad/cultura (quienes estudiamos lenguas extranjeras por ejemplo), la cortesía es “something we have to learn and be socialised into” (Watts 2003:9). Esta consideración sugiere la tercera de las contribuciones que mencionábamos más arriba: la instrumental. La preocupación por la

---

<sup>139</sup> Insistimos, enmarcados en diferentes perspectivas teóricas y promulgados por intereses diversos.

<sup>140</sup> Como señalábamos en el capítulo 1, esto supone una crítica fuerte a los estudios sobre el uso del lenguaje desarrollados en la tradición de la pragmática anglosajona que favorecen interpretaciones etnocéntricas, pretendidamente universales pero formuladas sobre la base de lo que ocurre en inglés.

realización de los significados interpersonales, y de sus alcances particulares en términos de la cortesía, debe tener una presencia fuerte en el ámbito de la enseñanza del español, mejor dicho, de las variedades de español, como lengua segunda y extranjera. En este sentido, Carranza (2000: 68) previene que “no se trata solo de que los materiales didácticos deben incorporar las expresiones más generalizadas sino también que los alumnos necesitan información sobre la expresión de la cortesía y la manifestación de las relaciones interpersonales”. Es importante señalar que existen en la Argentina varios centros de enseñanza de ELE que incorporan estas preocupaciones en sus programas y materiales<sup>141</sup>, entre ellos, el Programa Mar del Plata de Español para Extranjeros” (Menegotto 1999, Menegotto y Cortés 2005). En dichos programas se pone de manifiesto la necesidad de “hacer explícitos para el alumno extranjero aquellos supuestos presentes en la interacción que no estarían en una interacción similar en su propia comunidad lingüística” (Acuña, Menegotto, y Fernández Silva 1998: 3). El conjunto de fenómenos considerados en el estudio de la llamada “cortesía”, en definitiva, el intercambio de significados interpersonales, están más que incluidos entre estos supuestos. Esperamos, entonces, que esta investigación constituya un aporte con vistas a la enseñanza de E/LE en tanto permite volver conscientes ciertos contenidos socioculturales específicos vinculados con la configuración de las relaciones interpersonales y la realización de significados interpersonales en nuestra variedad y en situaciones concretas. Como señalamos en el capítulo 9, algunas características definitorias de nuestra “manera de hablar” son reconocidas rápida y fácilmente por los extranjeros (hablantes de otras variedades de español o de otras lenguas); los comentarios e impresiones de los estudiantes extranjeros procedentes de Nueva York, por ejemplo, encontrarán su explicación en los esfuerzos de los participantes hablantes de ELM (variedad rioplatense) por acortar la distancia interpersonal, reivindicando supuestos compartidos y enfatizando la cooperación y reciprocidad, en definitiva, en la búsqueda de acercamiento interpersonal mediante la construcción discursiva de variables asociadas a la confianza, la igualdad, el acuerdo, el interés,

---

<sup>141</sup> A comienzos de la década del '90, de la mano de los investigadores del Laboratorio de idiomas de la UBA, por ejemplo, se planteó la necesidad de preparar “material propio que refleje el uso del español rioplatense, nuestra variedad dialectal” (Acuña, Menegotto y Fernández Silva 1998: 1). La idea de base sostiene que “las variedades lingüísticas acompañan diferentes culturas. Cada comunidad lingüística se identifica a través de su lengua con una serie de valores y supuestos culturales no explícitos (...) la comunicación requiere mucho más que el conocimiento de la situación (...) Hay mucho más que transmitir que el contenido proposicional de los diálogos: qué dijo sin decirlo, qué conocimientos previos tiene, cuáles son sus intenciones, qué imagen de sí mismo quiere transmitir con lo que dice, qué imagen tiene del otro (...) esas razones lingüísticas hacen necesario incluir lo cultural en textos y cursos de E/LE” (Acuña, Menegotto y Fernández Silva 1998: 3).

el apoyo. Esperamos, entonces, hacer una pequeña contribución al objetivo de propiciar que los estudiantes extranjeros sean capaces de reconocer e interpretar dichas características, disminuyendo así la posibilidad de malentendidos interculturales.





### **Referencias bibliográficas**

- Acuña, L. Menegotto, A. y Fernández Silva, C. 1998. "El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales" en *Actas IX Congreso ASELE*. Santiago de Compostela (disponible *on line* en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0146.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0146.pdf)).
- Adelsward, V. 1989. "Laughter and dialogue: the social significance of laughter in institutional discourse" en *Nordic Journal of Linguistics* 12: 107-136.
- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alba Juez, L. 2007. "An Overview of Politeness Studies on Argentinean and Uruguayan Spanish" en Placencia, M.E. y García, C. (eds.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Erlbaum, 35-57.
- Arndt, H. y Janney, R. 1985a. "Politeness revisited: Crossmodal supportive strategies" en *International Review of Applied Linguistics* 23: 281-300.
- 1985b. "Improving emotive communication: Verbal, prosodic, and kinesic conflict avoidance techniques" en *Per Linguam* 1: 21-33.
- 1987. *Intergrammar: Toward an Integrative Model of Verbal, Prosodic, and Kinesic Choices in Speech*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Arundale, R. 2006. "Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework and politeness" en *Journal of Politeness Research* 2: 193-216.
- 2009. "Face as emergent in interpersonal communication: an alternative to Goffman" en Bargiela-Chiappini, F. y Haugh, M. (eds.) *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, 33-54.
- 2010. "Constituting face in conversation: Face, facework, and interactional achievement" en *Journal of Pragmatics* 42: 2078-2105.
- Austin, J. 1962. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press (edición en español: Austin, J. 1982. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós).
- Bajtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: The University of Texas Press.
- 1997 [1952-1953]. "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 248-291.
- Bally, Ch. 1944. *Linguistique générale et linguistique française*. Berna: Francke.
- Bargiela-Chiappini, F. 2003. "Face and politeness: new (insights) for old (concepts)" en *Journal of Pragmatics* 35: 1453-1469.
- Bargiela-Chiappini, F. y Haugh, M. (eds.). 2009. *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox.
- Bello, A. 1970 [1847]. *Gramática de la lengua castellana*. BsAs: Sopena.

- Benveniste, E. 1977 [1974]. *Problemas de lingüística general 2*. México: Siglo XXI.
- Bergmann, J. 1985. "Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie" en Bonss, I. y Hartmann, H. *Entzauberte Wissenschaft*. Göttingen: Otto Schwartz.
- Berry, M. 1981. "Systemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure" en Coulthard, M. y Montgomery, M. (eds.) *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 120-145.
- Blas Arroyo, J.L. 2001. "'No digas chorradas...': La descortesía en el debate político cara a cara: Una aproximación pragma-variacionista" en *Oralia 4*: 9-45.
- 2003 "Perdoneme que se lo diga, pero vuelve usted a faltar a la verdad, Señor González. Form and function of political verbal behaviour in face-to-face Spanish political debate" en *Discourse and Society 14*: 395-423.
- Blum-Kulka, Sh. 1996. "Variaciones en la formulación de peticiones" en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 179-194.
- 2005 [1992]. "The Metapragmatics of Politeness in Israeli Society" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. (eds.) *Politeness in Language: Studies in its History, Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 255-280.
- Blum-Kulka, Sh., Danet, B. y Gherson, R. 1985. "The language of requesting in Israeli society" en Forgas, J. (ed.) *Language and Social Situations*. New York: Springer-Verlag, 113-139.
- Blum-Kulka, Sh., House, J. y Kasper, G. (eds.) 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Boretti, S. 1997. *Estructuras interrogativas. Análisis de actos de habla coloquiales*. Bs.As.: A-Z editoras.
- 1999a. "A propósito de ¿me entendés? en el español de Argentina" en *Oralia 2*: 139-154.
- 2000. "Cortesía y contexto sociocultural en el español coloquial de Argentina" en Menéndez, S.M., Menegotto, A., Cortés, A. y Cócora, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la SAL*. Mar del Plata: UNMDP (edición electrónica).
- 2001. "Aspectos de la cortesía lingüística en el español coloquial de Argentina" en *Oralia 4*: 75-102.
- 2002. "Formas de aproximación al hecho lingüístico. Perspectivas teóricas y resultados" en *Actas del IX Congreso de la SAL*. Córdoba: UNC.
- 2003. "Tests de hábitos sociales y la investigación de la cortesía" en Bravo, D. *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 198-210.

- Boretti, S. y Rigatuso, E. 2004. "La investigación de la cortesía en el español de Argentina. Estado de la cuestión" en Bravo, D. y Briz, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 137-167.
- Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 volúmenes). Madrid: Espasa Calpe – RAE.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bousfield, D. 2008. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bravo, D. 1996. *La risa en el regateo: Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Estocolmo: Akademi Tryck AB, Universidad de Estocolmo.
- 1999. "¿Imagen "positiva" vs imagen "negativa"? Pragmática sociocultural y componentes de *face*" en *Oralia 2*: 155-184.
- 2002. "Actos asertivos y cortesía: imagen del rol en el discurso de académicos argentinos" en Placencia, M.E. y Bravo, D. (eds.) *Actos de habla y cortesía en español. Studies in Pragmatics 05*. E.C: Lincom Europa.
- (ed.) 2003. *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo (edición electrónica).
- 2003 "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción" en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo (edición electrónica), 98-108.
- 2004a. "Introducción. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico" en Bravo, D. y Briz, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 5 -11.
- 2004b. "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de cortesía" en Bravo, D. y Briz, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 15 -37.
- (ed.) 2005. *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo/Bs.As.: EDICE/Dunken.
- 2005. "Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la "cortesía comunicativa"" en Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-BsAs: EDICE-Dunken, 21-52.
- 2008 "Las implicaciones del estudio de la cortesía en contextos del español. Una discusión" en *Pragmatics 18* (4): 577-603.

- Bravo, D. y Granato, L. 2002. "Aspectos de la imagen social y la cortesía: la negociación de roles en la conversación" en SIIS III, 5, Universidad de Estocolmo (versión *on line* disponible en <http://www.ispla.su.se/iis/Siisesp.htm>)
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A., Hidalgo, A., Albelda, M., Contreras, J. y Hernández Flores, N. (eds.). 2006. *Actas del III Coloquio del Programa EDICE*. Valencia: Universidad de Valencia /EDICE (edición electrónica).
- Brown, R. 1965. *Social Psychology*. London: Collier-Macmillan.
- Brown, P. 2001. "Politeness and language" en Smelser, N. y Baltes, P. (eds.) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 17. Oxford: Elsevier Science, 11620-11624.
- Brown, R. y Gilman, A. 1960. "Pronouns of power and solidarity" en Sebeok, T. (ed.) *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, 253-276. Reimpreso en 1972. Gigliogli (ed.) *Language and Social Context*. Harmondsworth: Penguin, 252-282.
- 1989. "Politeness theory and Shakespeare's four major tragedies" en *Language and Society* 18: 159-212.
- Brown, P. y Levinson, S. 1978. "Universals in language usage" en Goody, E. (ed.) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-289.
- Brown, P. y Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (edición en español: Brown, G. y Yule, G. 2005. *Análisis del discurso*. Madrid: Visor).
- Bucholtz, M. 2000. "The politics of transcription" en *Journal of Pragmatics*, 32: 1439-1465.
- Bybee, J. y Fleischmann, S. 1995. *Modality in Grammar and Discourse (Typological Studies in Language 32)*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Caffarel, A., Martin, J. y Matthiessen, Ch. (eds.) 2004. *Language Typology. A functional perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cameron, D. 2001. *Working with spoken discourse*. Londres: Sage.
- Carranza, I. 1998. *Conversación y deixis del discurso*. Córdoba: UNC.
- 2000. "Contribuciones y desafíos para la comparación y la enseñanza de las lenguas" en *Oralia* 3: 53-73.

- 2007. "Face, Social Practices, and Ideologies in Courtroom" en Placencia, M.E. y García, C. (eds.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Erlbaum, 167-190.
- Cegarra, J.J. 2012. *El Tema del Discurso: definición y análisis desde una perspectiva sistémico-funcional*. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Inédita.
- Chareaudeau, P. 2000. "Las problemáticas de base de una lingüística del discurso" en *Lengua, Discurso, Texto (I Simposio internacional de Análisis del Discurso)*. Madrid: Visor, 37-52.
- Clemente, I. 2008 "Recording Audio and Video" en Wei, L. y Moyer, M.G. (eds.) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. London: Blackwell, 177-191.
- Coulmas, F. 1981. *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Athenaion.
- Crystal, D. 2008 [1980]. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics. Sixth Edition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Culpeper, J. 1996. "Towards an anatomy of Impoliteness" en *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.
- Culpeper, J. 2011. *Impoliteness. Using Language to Cause Offense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Apresian, I. 1966. *La lingüística estructural soviética*. Madrid: Akal Editor.
- Davisdon, R. 1992. "Prolegomenon to the structure of emotion: Gleanings from neuropsychology" en *Cognition and Emotion* 6: 245-268.
- Du Bois, J. 1991. "Transcription Design Principles for Spoken Discourse Research" en *Pragmatics* 1: 71-106.
- Duck S. 1994. *Meaningful relationships: talking, sense and relating*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DuFon, M.A., Kasper, G., Takahashi, S. y Yoshinaga, N. 1994. "Bibliography on Linguistic Politeness" en *Journal of Pragmatics* 21: 527-578.
- Duranti, A. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, A. 2006. "Transcripts, like shadows on a wall" en *Mind, Culture and Activity* 13 (4): 301-310.
- Durkheim, E. 2001 [1912]. *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Eckert, P. y McConell-Ginet, S. 1992. "Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community Based Practice" en *Annual Review of Anthrology* 21: 461-490.

- Edmondson, W. 1981. *Spoken Discourse: a Model for Analysis*. London: Longman.
- Edward, J. y Lampert, M. (eds.) 1992. *Talking Data: transcription and coding in discourse research*. Hillsdale Nj.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eelen, G. 2001. *A Critique of Politeness Theories*. Manchester/Northampton: St. Jerome Publishing.
- Egins, S. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Grammar. 2<sup>nd</sup> Edition*. New York/London: Continuum.
- Egins, S. y Martin, J. 2003. "El contexto como género: una perspectiva lingüística funcional" en *Revista Signos*, 36 (54): 185-205.
- Egins, S. y Slade, D. 1997. *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Ehlich, K. 2005 [1992]. "On the historicity of politeness" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición: Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 71-108
- Englebretson, R. (ed.) 2007. *Stancetaking in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Englebretson, R. 2007. "Stancetaking in discourse. An introduction" en Englebretson, R. (ed.) *Stancetaking in discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-25.
- Escandell-Vidal, M.E. 1995. "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Llingüística*, 25 (1): 36-66.
- 1996. "Towards a cognitive approach to Politeness" en *Language Sciences* 18 (3-4): 629-650.
- Fant, L. 1989. "Cultural mismatch in conversation. Spanish and Scandinavian behaviour in negotiariion settings" en *Hermes Journal of Linguistics*, 3: 247-265.
- 2007. "Rapport and Identity Manegement: A Model and its Application to Spanish Dialogue" en Placencia, M.E. y García, C. (eds.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Erlbaum, 335-365.
- Fant, L. y Granato, L. 2002. "Cortesía y Gestión Interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual" en SIIS, IV (disponible *on-line* en <http://www.ispla.su.se/iis/Siisesp.htm>)
- Ferrer, M.C. y Sanchez Lanza, C. 1996. *La coherencia en el discurso coloquial*. Rosario: UNR.
- 1998. "Diálogo coloquial: la atenuación" en *Oralia* 1: 213-222.
- 2001. *El realce en el diálogo coloquial*. Rosario: UNR.
- 2002. *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario: UNR.

- Félix-Brasdefer, C. 2005. "Métodos de recolección de actos de habla. Peticiones en el discurso natural y simulado de hablantes mexicanos" en Murillo Medrano, J (ed.) *Actas del Segundo Coloquio del Programa EDICE*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica/EDICE, 221-245.
- Ferguson, Ch. 1976. "The Ethiopian Language Area" en Ferguson et al. *Language in Ethiopia*. Oxford: Oxford University Press, 63-76.
- Figueroa, E. 1994. *Sociolinguistic Metatheory*. Oxford: Elsevier Science.
- Firth, J. R. 1957 [1950]. "Personality and language in society". Reimpreso en *Papers in Linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press, 177-189.
- Fontanella de Weimberg, M.B. 1970. "La evolución de los pronombres de tratamiento en el español bonaerense" en *Thesaurus*, XXV: 12-22.
- 1999. "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico" en Bosque, I. y Demonte, V. (coords.) *Gramática descriptiva de la lengua española I*. Madrid: Espasa-Calpe, 1399-1425.
- Fraser, B. 1990. "Perspectives on Politeness" en *Journal of Pragmatics* 14 (2): 219-236.
- Fraser, B. y Nolen, W. 1981. "The association of deference with linguistic form" en Walters, J. (ed.) *The Sociolinguistics of Deference & Politeness*. The Hague: Mouton, 93-111.
- French, J. y Raven, B. 1959. "The bases of social power" en Cartwright, D. (ed.) *Studies in Social Power*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Gallardo, S. 2005. *Los médicos recomiendan. Un estudio de las notas periodísticas sobre salud*. Bs.As.: Eudeba.
- García, C. 2007. "Establishing and Maintaining Solidarity: A Case Study of Argentinian Invitations" en Placencia, M.E. y García, C. (eds.) *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Erlbaum, 261-301.
- García Negroni, M. M. y Ramírez Gelbes, S. 2004. "Politesse et alternance vos / tú en espagnol du Rio de la Plata. Le cas du subjonctif" en *Actas del "Colloque pronoms de deuxième personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe"*. París: Instituto Cervantes (versión disponible on line en [http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio\\_paris](http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris)).
- García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- García Vizcaíno, M.J. 2005. "La utilización de corpus orales en estudios contrastivos sobre cortesía verbal" en Murillo Medrano, J (ed.) *Actas del Segundo Coloquio del Programa EDICE*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica/EDICE, 247-275.
- Geyer, N. 2008. *Discourse and Politeness. Ambivalent face in Japanese*. New York/London: Continuum.

- Ghio, E. y Fernández, M.D. 2008. *Lingüística sistémico funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL.
- Gibson, R. 2010. "What the Eye can Hear", 5th International Conference on Multimodality, University of Technology, Sydney, diciembre 2010 (Plenaria).
- Goffman, E. 1955. "On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction" en *Psychiatry* 18: 213:231.
- 1967. *Interaction rituals: Essays in face-to-face behaviour*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- 1971. *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Gregory, M. 1967. "Aspects of varieties differentiation" en *Journal of Linguistics* 3 (2): 177-198.
- Grice, H.P. 1957. "Meaning" en *Philosophical Review* 67: 377-388.
- 1975. "Logic and conversation" en Cole, P. y Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press.
- Grisolía, M.B. 2006. "Cortesía lingüística: relaciones entre direccionalidad y familiaridad" en *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta: UNSalta.
- 2008<sup>a</sup>. "Cortesía lingüística y contexto sociocultural: análisis contrastivo de las opciones del sistema de modo en hablantes de español lengua materna y extranjera" en *Texturas. Estudios Interdisciplinarios sobre el Discurso*, 8. Santa Fe: CESIL, UNL , 105-120.
- 2008b. "Cortesía verbal: interpretación de la indireccionalidad en contextos de familiaridad en español variedad rioplatense" en *Actas del III Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística"*. Bs.As: UBA.
- 2009. "La construcción discursiva del par acercamiento-distancia interpersonal como estrategia orientada a la cortesía: análisis contrastivo entre hablantes de español lengua materna y extranjera" en *Actas del IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso*. Córdoba: UNC (versión *on line* disponible en [www.fl.unc.edu.ar/aledar](http://www.fl.unc.edu.ar/aledar)).
- 2010. "La construcción de las relaciones sociales en la interacción desde una perspectiva sistémico-funcional: opciones del sistema de Modo para el español (variedad rioplatense)" en VI Congreso ALSFAL (Asociación lingüística sistémico-funcional de América Latina), Universidad de Ceara, Fortaleza (ponencia).
- Grisolía, M.B. y Cegarra, J. 2007. "La relación cortesía-direccionalidad en intercambios cotidianos de español variedad rioplatense" ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Sociolingüística y Lingüística histórica, Bahía Blanca: UNS.
- Gu, Y. 1990. "Politeness phenomena in modern Chinese" en *Journal of Pragmatics* 14: 237-257.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.



Hall, E. 1964. "Silent assumptions in social communication" en *Discorders of communication* 42:41-55.

----- 1966. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.

Halliday, M.A.K. 1975 [1970]. "Estructura y función del lenguaje" en Lyons, J. (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.

-----1978. *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold. (edición en español: Halliday, M.A.K. 2001. *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. BsAs: FCE).

-----1979. "Modes of meaning and modes of expression: types of ramatical structure, and their determination by different semántica functions" en Allerton, D., Carney, E. y Holdcroft, D. *Function and Context in Linguistic Analysis: essays offered to William Haas*. Cambridge: Cambridge University Press, 57-79.

----- 1989 [1985]. "Context of situation" en Halliday, M.A.K. y Hasan, R. *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 3-14.

----- 1994. *An Introduction to Functional Grammar, 2<sup>nd</sup> edition*. London: Edward Arnold.

-----2000. "La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado" en Menéndez, S.M., Menegotto, A., Cortés, A. y Cócora, A. (eds.) *Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo. Actas del VIII Congreso de la SAL*. Mar del Plata: UNMdP (edición electrónica; traducción al español de Menéndez, S., Menegotto, A. y Álvarez, Z.)

-----2008. *Complementarities in Language*. Beijing: The Commercial Press.

-----2009. "Methods – techniques – problems" en Halliday, M.A.K. y Webster, J. (eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum, 59-85.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London/New York: Longman.

-----1989 [1985]). *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A. y Strevens, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, Ch. 1997. *Systemic Functional Grammar: A first step into the theory*. (faltan datos)

-----1999. *Construing Experience through Meaning: a Language-Based Approach to Cognition*. London: Continuum.

----- 2004. *An Introduction to Functional Grammar. 3<sup>rd</sup> Edition*. London, Edward Arnold.

- Halliday, M.A.K. y Webster, J. (eds.) 2009. *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum.
- Hanks, W. 1996. "Elements of communicative practice" en *Language & Communicative Practice*. Boulder, CO: Westview.
- Hasan, R. 1989 [1985]. "The Structure of a Text" en Halliday, M.A.K. y Hasan, R. *Language, Context and Text: a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 52-68.
- Hasan R. y Martin, J. (eds.) 1989. *Language Development: learning language, learning culture*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Haugh, M. 2004. "Revisiting the Conceptualization of Politeness in English and Japanese" en *Multilingua* 23 (1/2): 85-109 (versión on line disponible en <http://www98.griffith.edu.au/xmlui/bitstream/handle/10072/16161/33411.pdf?sequence=1>)
- 2009. "Face and interaction" en Bargiela-Chiappini, F. y Haugh, M. (eds.) *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, 1-30.
- Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- 2003. "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española" en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 60-70.
- Hays, R. 1984. "The development and maintenance of friendship" en *Journal of Social and Personal Relationships* 1: 75-98.
- Held, G. 2005 [1992]. "Politeness in linguistic research" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. 2005 [1992]. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 131-154.
- Hernández Flores, N. 1996. "Invitations and offers in Spanish colloquial conversation" en *The 5th International Pragmatics Conference*. México D.F. (ponencia)
- 1999. "Politeness ideology in Spanish colloquial conversations: The case of advice" en *Pragmatics* 9: 37-49.
- 2002. *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos. La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo/Programa Edice (edición electrónica)
- 2003. "Los tests de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía: una introducción" en Bravo, D. (ed.) *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 186-197.
- Hidalgo, A. 2005. "La transcripción de un corpus de lengua hablada. El sistema de transcripción del grupo Val.Es.Co." en Murillo Medrano, J (ed.) *Actas del Segundo Coloquio del Programa EDICE*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica/EDICE, 275- 318.

- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki, A. y Ogino, T. 1986. "Universals of linguistic politeness: Quantitative evidence from Japanese and American English" *Journal of Pragmatics* 10: 347-371.
- Hill, B., Carnes, E., Ogino, T., Kawasaki, A. y Ide, S. 1992. "The concept of Politeness: an empirical study of American English and Japanese" en Watts, D. R., Ide, S. y Ehlich, K. *Politeness in language: studies in its History, Theory and Practice*.
- Hjelmslev, L. 1961. *Prolegomena to a Theory of Language*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Ho, David Yao-Fai. 1994. "Face dynamics: From conceptualization to measurement" en *The challenge of facework*, Ting-Toomey, S. (ed.), 269-286. New York: State University of New York Press.
- Hood, S. y Martin, J. 2005. "Invocación de actitudes: el juego de la gradación de la valoración en el discurso" en *Revista Signos* 38 (58): 195-220.
- Holmes, J. 1990. "Apologies in New Zealand English" en *Language in Society* 19: 155-199.
- 1991. Review Blum-Kulka, Sh., House, J. y Kasper, G. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* en *Language in Society*, 20, 119-126.
- 1995. *Women, Men and Politeness*. New York: Longman.
- Holmes, J. y Meyerhoff, M. 1999. "The community of practice: theories and methodologies in language and gender research" en *Language in Society* 28 (2): 173-183.
- Holtgraves, T. 2005. "Social Psychology, Cognitive Psychology and Linguistic Politeness" en *Journal of Politeness Research* 1: 73-93.
- House, J. y Kasper, G. 1981. "Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen" en *Die Neueren Sprachen*, 80, 42-55.
- Hymes, D. H. 1972. "On communicative competence" en Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- 1974. "Ways of speaking" en Baumann, R. y Sherzer, J. (eds.) *Explorations in the ethnography of speaking*. New York/London: Cambridge University Press.
- Ide, S. 1989. "Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness", *Multilingua* 8 (2-3): 223-48.
- 1992. "On the notion of *Wakimae*: Towards an Integrated Framework of Linguistic Politeness" en *Mosaic of Language: Essays in Honour of Professor Natsuko Okuda*. Mejiro Linguistic Society (MLS), 298-305. (versión *on line* disponible en <http://www.sachikoide.com/OntheNotionofWakimae.pdf>)

- 2002. "The speaker's viewpoint and indexicality in a high context culture" en *Culture, Interaction and Language*. Tokyo:Hutuzi Syobo, 2-30 (versión *on line* disponible en <http://www.sachikoide.com/Thespeakersviewpoint.pdf>).
- Janney, R. y Arndt, H. 1993. "Universality and relativity in cross-cultural research: A historical perspective" en *Multilingua* 12 (1): 13-50.
- 2005 [1992]. "Intracultural tact versus intercultural tact" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. 2005 [1992]. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 21-41.
- Jefferson, G. 1983. "Issues in the Transcription of Naturally-Occuring Talk: Caricature versus Capturing Pronunciational Particulars" en *Tilburg papers in language and literature*, 34.
- 2004. "Glossary of transcript symbols with an introduction" en Lerner, G. *Conversation Analysis. Studies for the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 13-31.
- Jefferson, G. Sacks, H, y Schegloff, E. 1987. "Notes on laughter in the pursuit of intimacy" en Button, G. y Lee, J. (eds.) *Talk and Social Organization*. London: Multilingual Matters, 152-205.
- Johnstone, B. 2000. *Qualitative methods in Sociolinguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- 2008. *Discourse analysis* (2nd ed.). Malden: Blackwell.
- Kasper, G. 1990. "Linguistic politeness: current research issues" en *Journal of Pragmatics* 14 (2): 193-218.
- Kasper, G. 2000. "Data collection in pragmatic research" en Spencer-Oatey, H. (ed.) *Culturally Speaking: Managing Rapport through talk among cultures*. London: Continuum, 316-369.
- Kaul de Marlangeon, S. 2003 [1992]. "La fuerza de Cortesía-Descortesía y sus Estrategias en el Discurso Tanguero de la década del '20" en *Revista RASAL* III (3): 7-38. (versión electrónica disponible en [www.edice.org](http://www.edice.org))
- Kaul de Marlangeon, S. 2005. "Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad" en Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-BsAs: EDICE-Dunken, 299-318.
- Kelley et al. 1983. "Analysing close relationships" en Kelley et al. (eds.) *Close relationships*. New York: Freeman, 20-67.
- Kerbrat-Oreccioni, C. 1994. *Les interactions verbales*, III. Paris: Armand Collin.
- 1997. "A multi-level approach in the study of talk-in-interaction" en *Pragmatics*, 7 (1): 1-20.

- 2004. "¿Es universal la cortesía?" en Bravo, D. y Briz, A. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 39-53.
- Kovacci, O. 1990. *El comentario gramatical. Teoría y práctica. Tomo I y II*. Madrid: Arco.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. 2006 [1996]. *Reading images. The grammar of visual design*. London/New York: Routledge.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press (edición en español: Labov, W. 1983. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra).
- Lakoff, R. 1973. "The logic of politeness; or, minding your p's and q's" en *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- 1979. "Stylistic strategies within a grammar of style" en Orasanu, J., Slater, M. y Adler, L. (eds.) *Language, sex and gender: does la difference make the a difference?* New York: New York Academy of Science, 53-80.
- 1990. *Talking power: The Politics of Language in Our Lives*. Scranton, PA: Harper Collins.
- Lakoff, G. y Johnson, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago (edición en español: Lakoff, G. y Johnson, M. 2007. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra).
- Lavandera, B. 1984. *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- 1986. "Decir y aludir: una propuesta metodológica" en *Cuadernos del Instituto de Lingüística 1 (1)*: 1-14.
- 1988. "The social pragmatics of politeness forms" en Ammon, U., Dittmar, N. y Mattheier, K. (eds.) *Sociolinguistics. An international handbook of the Science of Language and Society II*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1196-1205.
- 1992 [1988]. "El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural" en Newmeyer, F. (ed.) *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje en su contexto socio-cultural*. Madrid: Visor.
- Lavid, J., Arús, J. y Zamorano-Mansilla, J.R. 2010. *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. London/New York: Continuum.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Lee-Wong, S. 1999. *Politeness and Face in Chinese Culture*. Frankfurt: Peter Lang.
- Levinson, S. 1979. "Activity types and language" en *Linguistics 17 (5/6)*: 365-399.
- Levinson, S. 1989 [1983]. *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Lim, T. y Bowers, W. 1991. "Facework, solidarity, approbation, and tact" en *Human Communication Research 17 (3)*: 415-450.

- Locher, M. 2004. *Power and Politeness in Action: Disagreements in Oral Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Locher, M. 2006. "Polite behaviour within relational work: the discursive approach to politeness" en *Multilingua* 25 (3): 249-267.
- Locher, M. y Watts, R. 2005. "Politeness theory and relational work" en *Journal of Politeness Research* 1: 9-33.
- Lyons, J. 1980. *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Madfes, I. 2004. "Autonomía y afiliación. El rol de los marcadores conversacionales como "índices" de género" en Bravo, D. y Briz, A. (eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 323-339.
- Malinowsky, B. 1923. "The problema of meaning in primitive languages" en Ogden, C.K. y Richards, A.I. (eds.), *The Meaning of Meaning*. London: Kegan Paul, 451-510.
- 1935. *Coral Gardens and Their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. London: Allen & Unwin (2 vols.)
- Mao, L.R. 1994. "Beyond Politeness Theory: "Face" revisited and renewed" en *Journal of Pragmatics* 21: 451-486.
- Marquez-Reiter, R. 2000. *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay. A Contrastive Study of Requests and Apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. 1984. "Mode" Linguistics Department, University of Sydney (faltan datos).
- 1985. "Process and Text: Two Aspects of Human Semiosis" en Benson, J. y Greaves, W. (eds.) *Systemic Perspectives on Discourse 1: Selected Theoretical Papers from the 9th International Systemic Workshop*. Norwood, N.J.: Ablex, 248-274.
- 1992. *English text. System and Structure*. Amsterdam: Benjamins.
- 1997. "Analysing genre: functional parameters" en Christie, F y Martin, J. (eds.) *Genre and institutions*. London: Continuum, 3-39.
- 2000a. "Beyond exchange: Appraisal systems in English" en Hunston, S. y Thompson, G. *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford, Oxford University Press, 142-175.
- 2000b. "Factoring out exchange: types of structures" en Coulthard, M. (ed.) *Working with Dialogue*. Tübingen: Niemeyer.
- 2009. "Discourse studies" en Halliday, M.A.K. y Webster, J. (eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum, 154-165.
- Martin, J. y Rose, D. 2006. *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.

- Martin, J. y Rose, D. 2007 [2003]. *Working with Discourse. Meaning beyond the clause*. London/ New York: Continuum.
- Martin, J. y White, P. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martín Zorraquino, M.A. y Portolés Lázaro, J. 1999. "Los marcadores del discurso" en Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (volumen 3). Madrid: Espasa Calpe – RAE, 4051-4213.
- Matthiessen, Ch. 1995. *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- Matsumoto, Y. 1988. "Reexamination of the universality of face: politeness phenomena in Japanese" en *Journal of Pragmatics* 12(4): 403-426.
- Meier, A.J. 1995. "Passages of politeness" en *Journal of Pragmatics* 24 (4): 381-392.
- Menegotto, A. 1999. "Del aula a la calle: la integración de objetivos y la transferencia de habilidades en el Programa Mar del Plata" en Jiménez Juliá, T. Losada Aldrey, M. y Márquez Caneda, J. (eds.) *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Ed. Xunta de Galicia.
- Menegotto, A. y Cortés, A. 2005. "El Programa Mar del Plata de español para extranjeros" en *Segundas Jornadas de Extensión Universitaria*. Mar del Plata: UNMdP.
- Menéndez, S. M. 1997. *Hacia una teoría del contexto discursivo*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires. Inédita.
- 2000. "Estrategias discursivas: principio metodológico para el análisis pragmático del discurso" en de Bustos, J. y Chareaudeau, P. (eds.) *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*. Madrid: Visor, 926-945.
- 2005. "Gramática, análisis del discurso e interpretación crítica: las relaciones no tan evidentes" en *Proceedings of the International Conference on Critical Discourse Analysis*. Valencia: Universidad de Valencia (edición electrónica).
- 2006. *¿Qué es una gramática textual?* Bs.As.: Littera ediciones.
- 2008. "Paradigmas, registros y géneros: los condicionamientos mutuos" Conferencia plenaria ofrecida en el marco del XI Congreso de la SAL (Santa Fe: UNL), 9 al 12 de abril de 2008.
- 2009. "Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia" en *Actas del IV Coloquio de ALEDar*. Córdoba: UNC (versión *on line* disponible en <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar>).
- Meurer, J.L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (orgs.). 2010. *Gêneros. Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Mills, S. 2003. *Gender and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2011. "Discursive approaches to politeness and impoliteness" en Mills, S. et al. *Discursive Approaches to Politeness*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter, 19-56.
- Mills, S. et al. 2011. *Discursive Approaches to Politeness*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Milroy, L. 1987. *Observing and analysing natural language. A critical account of sociolinguistic method*. Oxford: Blackwell.
- Mondada, L. 2002. "Pratiques de transcription et effets de catégorisation" en *Cahiers de praxématique. Transcrire l'interaction*, 39: 45-75.
- Mondada, L. 2008. "La transcription dans la perspective de la linguistique interactionnelle" en *Données orales. Les enjeux de la transcription*, 37: 78-110.
- Motta Roth, D. y Heberle, V. 2010. "O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqaiya Hasan" en Meurer, J.L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros. Teorias, métodos, debates*. Sao Paulo: Parábola Editorial, 12-28.
- Mulkay, M. 1988. *On humour*. London: Polity Press.
- Murillo Medrano, J. 2005. *Actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica/EDICE. (edición electrónica).
- Ochs, E. (ed.) 1989. *The Pragmatics of Affect. Text (Special issue) 9 (1)*.
- 1999 [1979]. "Transcription as theory" en Ochs, E. y Schieffelin, B. (eds.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 43-72.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. 1989. "Language has a heart" en *Text 9(1)*: 7-25.
- O'Driscoll, J. 1996. "About face: A defence and elaboration of universal dualism" en *Journal of Pragmatics 25 (1)*: 1-32.
- 2007. "Brown and Levinson's face: How it can—and can't—help us to understand interaction across cultures" en *Intercultural Pragmatics 4 (4)*: 463-492.
- Orletti, F. y Mariottini, L. 2010. *Actas del IV Coloquio Internacional del Programa EDICE*. Roma/Estocolmo: Univesità degli Studi Roma-Tre/EDICE. (edición electrónica).
- Olshtain, E. 1989. "Apologies across languages" en Blum-Kulka, Sh. House, J. y Kasper, G. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, N.J.: Ablex, 155-173.
- Olshtain, E. y Blum-Kulka, S. 1985. "Degree of approximation: non-native reactions to native speech act behavior" en Glass, S. y Madden, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 303-325.
- Olshtain, E. y Cohen, A. 1990. "The Learning of Complex Speech Act Behaviour" en *TESL Canada Journal (Revue TESL du Canada)*, 7 (2), 45-65.



- Pato de Valdez, E. 1997. "Formas de atenuación de la aserción" en Villarino, M., Scarano, L., Fiadino, G. y Romano, M. (eds.) *Actas del IV Congreso Argentino de Hispanistas. La cultura hispánica y occidente*. Mar del Plata: UNMdP, 443-447.
- 2002. "Marcadores de conexión, discurso y oralidad. Algunos aspectos discursivos de "o sea"" en Quiroga Salcedo, C. et al. (eds.) *Hispanismo en la Argentina en los portales del siglo XXI*, VI. San Juan: UNSJ, 67-81.
- Payrató, L. 1995. "Transcripción del discurso coloquial" en Cortés, L. (ed.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería: Universidad de Almería, 45-70.
- Placencia, M.E. 1996. "Politeness in Ecuadorian Spanish" en *Multilingua* 15 (1): 13-34.
- Placencia, M.E. y García, C. (eds.) 2007. *Research on Politeness in the Spanish Speaking World*. New Jersey: Erlbaum.
- Portolés Lázaro, J. y Martín Zorraquino, M.A. 1999. "Los marcadores del discurso" en Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (volumen 3). Madrid: Espasa Calpe – RAE, 4051-4213.
- Poynton, C. 1985. *Language and Gender: making the difference*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- 1990. *Address and the Semiotics of Social Relations. A systemic-functional account of address forms and practices in Australian English. PhD Thesis*. University of Sydney (disponible on line en <http://opac.library.usyd.edu.au/record=b3537422~S4>)
- Real Academia Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española. 2 Volúmenes*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española. 2010. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reid, T.B.W. 1956. "Linguistics, structuralism and philology" en *Archivum Linguisticum* 8 (1): 28-37.
- Ridruejo, E. 1999. "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas" en Bosque, I. y Demonte, V. *Gramática descriptiva de la lengua española* (volumen 2). Madrid: Espasa Calpe – RAE, 3209-3253.
- Rigatuso, E. 1997. "Algunos problemas teóricos en el estudio de las formas de tratamiento" en *Actas del V Congreso Internacional de Lingüística*, II. Mendoza: FFyL-UNCuyo, 423-440.
- 1999. "Variación en el uso de los tratamientos: un problema de elección funcional" en *Primeras Jornadas de Lingüística Beatriz Lavandera*. Mar del Plata: UNMdP.
- 2000. "Señora (...)¿no tenés más chico? Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense" en *Revista Argentina de Lingüística*, 16: 293-344.

- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. 1974. "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" en *Language* 50: 696-735.
- Schegloff, E. 1992. "In another context" en Duranti, A. y Goodwin, C. (eds.) *Rethinking Context: Language as an interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 191-227.
- Schiffrin, D. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1994. *Approaches to Discourse*. Cambridge: Blackwell.
- Schmidt, R. 1980. Review of Esther Goody, ed. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* en *Regional English Language Centre Journal* 11: 100-114.
- Schrader-Kniffki, M. (ed.) 2006. *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Shibamoto, J. 1985. *Japanese Women's Language*. London: Academic Press.
- Scollon, R. y Scollon, S. 1983. "Face in Interethnic Communication" en Richards, J. y Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman.
- 2001 [1995]. *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. 2<sup>da</sup> edición. Massachusetts/Oxford: Blackwell Publishers.
- Searle, J. 1969. *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 1975. "Indirect Speech Acts" en Cole, P. y Morgan, J. (eds.) *Syntax and Semantics. Volumen 3: Speech Act*. New York: Academic Press.
- 1979. "A taxonomy of illocutionary acts" en Searle, J. *Expression and Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sell, R. 2005 [1992]. "Literary texts and diachronic aspects of politeness" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. 2005 [1992]. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 109-130.
- Sifianou, M. 1992. "The use of diminutives in expressing politeness, Modern Greek versus English" en *Journal of Pragmatics*, 17 (2): 155-173.
- Sinclair, J. y Coulthard, R. 1975. *Towards an Anatomy of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slugoski, B y Turnbull, W. 1988. "Cruel to be kind and kind to be cruel: sarcasm, banter, and social relations" en *Journal of Language and Social Psychology* 7 (2): 101-121.
- Spencer-Oatey, H. 1996. "Reconsidering power and distance" en *Journal of Pragmatics*, 26 (1), 1-24. (version on line disponible en <http://wrap.warwick.ac.uk/3265/>)

-----2000. "Rapport management: A framework for analysis" en Spencer-Oatey, H. (ed.) *Culturally Speaking: Managing Rapport through talk among cultures*. London: Continuum, 11-46.

-----2002. "Managing interpersonal rapport: using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations" en *Journal of Pragmatics* 34: 529-545.

(versión disponible en <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/staff/teaching/furtherpubs>)

-----2003. "Developing a Framework for Non-ethnocentric "Politeness" Research" en Bravo, D. *Actas del primer coloquio del programa EDICE*. Estocolmo: Universidad de Estocolmo, 86-96.

-----2005 a. "(Im)politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpacking their Bases and Interrelationships" en *Journal of Politeness Research* 1: 95-119.

-----2005 b. "Rapport Management Theory and Culture" en *Intercultural Pragmatics* 2-3: 335-346.

-----2008. *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Continuum (1<sup>st</sup> edition 2000 *Culturally Speaking: Managing Rapport through talk among cultures*)

Spencer-Oatey y Franklin, P. 2009. *Intercultural Interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Spencer-Oatey, H. y Xing, J. 2008. "Issues on Face in a Chinese Business Visit to Britain" en Spencer-Oatey (ed.) *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory*. 2<sup>nd</sup> edition. London: Continuum.

Tannen, D. 1993. "What's in a frame?: Surface evidence for underlying expectations" en Tannen, D. (ed.) *Framing in Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 14-56.

Terkourafi, M. 2001. *Politeness in Cypriot Greek*. PhD dissertation, Cambridge University.

Terkourafi, M. 2007. "Toward a universal notion of face for a universal notion of cooperation" en Kecskes, I. y Horn, L. (eds.) *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin: Mouton de Gruyter, 307-338.

----- 2008. "Toward a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness." en Bousfield, D. y Locher, M. (eds.) *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 45-74.

-----2009. "Finding face between *gemeinschaft* and *gesellschaft*: Greek perceptions of the in-group" en Bargiela-Chiappini, F. y Haugh, M. (eds.) *Face, Communication and Social Interaction*. London: Equinox, 269-288.

- Thompson, G. y Collins, H. 2001. "Entrevista con M. A. K. Halliday, Cardiff, julio de 1998" en *D.E.L.T.A. (Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada)*, 17,(1): 131-153 (traducción Federico Navarro).
- Ventola, E. 1987. *The structure of Social Interaction: a systemic approach to the semiotics of service encounters*. London: Frances Pinter.
- Verschueren, J. 2002 [1999]. *Para entender pragmática*. Madrid: Gredos.
- Vian Jr., O. y Lima-Lopes, R. 2010. "A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais" en Meurer, J.L., Bonini, A. y Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros. Teorias, métodos, debates*. Sao Paulo: Parábola Editorial, 29-45.
- Vygotsky, L.S. 1986 [1934]. *Thought and Language. New edition*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- Watts, R. 1989. "Relevance and relational work: Linguistic politeness as politic behavior", *Multilingua* 8/2-3: 131-166.
- 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2005. "Linguistic (Blas Arroyo 2001, 2003) politeness research: *Quo vadis?*" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. 2005 [1992]. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, xii-xxvii.
- Weber de Kurlat, F. 1941. "Fórmulas de tratamiento en la lengua de Buenos Aires" en *RFE*, III: 105-139.
- 1966/67. "Fórmulas de cortesía en la lengua de Buenos Aires" en *Filología*, XII: 137-192.
- Webster, J. 2009. "Introduction" en Halliday, M.A.K. y Webster, J. (eds.) *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Continuum, 1-11.
- Wenger, E. 2001 [1998]. *Community of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Harvard: Business Press.
- Werkhofer, K. 2005 [1992]. "Traditional and Modern Views: The Social Constitution and Power of Politeness" en Watts, R. Ide, S. y Ehlich, K. 2005 [1992]. *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. 2<sup>da</sup> edición. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 155-202.
- White, P. 2004. Presentación *website* <http://grammatics.com/appraisal/index.html>.
- Wierzbicka, A. 1991. *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wood, L. y Kroger, R. 1991. "Politeness and forms of address" en *Journal of Language and Social Psychology* 10 (3): 145-168.

Zimmermann, K. 1978. "Indirekte Sprachakte im sozialen Kontext" en Bergerfurth, W., Diekmann, E. y Winkelmann, O. (eds.) *Festschrift für Ruprecht Rohr zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Gross, 595-613.

----- 1984. "Die Antizipation möglicher Rezipientenreaktionen als Prinzip der Kommunikation" en Rosengren (ed.) *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1984*. Estocolmo: Almqvist, 131-159.

-----1985. "Bemerkungen zur Beschreibung der interaktiven Funktion höflichkeitsmarkierender grammatikalischer Elemente" en Gülich, E. y Kotschi, T. (eds.) *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983*. Tübingen: Niemeyer, 67-81.

Corpus A1Conversación I<sup>142</sup>

- 1 A los voy a destruir en || lo voy a mandar a lo de rial [risas]
- 2 B mientras no lo encontremos después esas boludeces que decíamos colgadas en la
- 3 red viste [risas]
- 4 C = (xxxx) =1
- 5 A = yo subo todo =1 al *fotolog* [risas]
- 6 Camarera hola:: /
- 7 D hola muy buen día | : >
- 8 B [risas] te mato
- 9 D : > un café solo /
- 10 Camarera si /
- 11 D y:: algo que tenga pastelera \
- 12 Camarera bueno / = dale / | cómo andás \
- 13 C que tal \ e:: un café /
- 14 Camarera sí /
- 15 C (xxxx) y un alfajor puede ser de::
- 16 Camarera un alfajor puede ser de chocolate /
- 17 C de chocolate \ =2
- 18 B = los otros días me dijeron cambiá la foto del *facebook* que estás horri- que no te
- 19 favorece | qué querés que haga un *book* /
- 20 A cla::ro! tal cual \ nos vamos al estudio =2<sup>143</sup> de cómo se llama esta fotografía de de
- 21 = norma cesar esas que sacan =3
- 22 B = no tengo ni cámara =3 digo mis únicas fotos son con la camarita de la de la : >
- 23 D de la máquina
- 24 B : > por lo tanto siempre son fotos así [riendo] mirando la camarita || pero parece
- 25 que ahora tengo que entrar ahora que soy la mujer libre tengo que entrar al mundo del : >
- 26 D *click* = de la (xx) =4
- 27 A = sí ayer estaba- =4
- 28 B : > = de cambiar la=4 imagen
- 29 A ayer estaba con mi vieja = viendo unas- =5
- 30 C = tener una fotoproducción =5
- 31 B : > hay que poner-
- 32 A no\ estabas muy bien en la foto que nos sacamos del *College*<sup>144</sup> porque mi mamá me
- 33 dice ay esta quien es chica que linda que es qué sé yo le digo es Bianca Pérez esa es Bianca Pérez /?
- 34 [risas] si:: le digo justo ayer \ una foto así de = todos que habían hecho \ = 6
- 35 D = a:: =6
- 36 B cuál la la la:: grande \
- 37 A la que estamos todos en:: : >

<sup>142</sup> Los cinco participantes de la conversación son Bianca (B), Ana (A), Esteban (E), Dani (D) y Carlos (C). Interviene, además, la camarera (tal como aparece oportunamente indicado).

<sup>143</sup> las líneas 11 a 17 se superponen con las 18 a 20 (fragmentos que aparecen entre guiones).

<sup>144</sup> Nombre modificado por razones de privacidad.

- 38 B la que estamos todos \ = en la playa /? =7
- 39 A : > = en el aula de arriba =7 no = no no en el aula =8 de este año:>
- 40 B = a: en el aula de este año = 8
- 41 A : > que nos sacamos todos una foto y salimos todos re bien la verdad \
- 42 B sí una linda foto = sí \ =9
- 43 A = sí y:: =9 no sé = quién la mandó / =10
- 44 D = curiosamente =10 porque siempre hay alguno que
- 45 A si:: / aparte somos un montón /
- 46 B mirá a mi me asusta un poco el tema del *facebook* vos que estás en *facebook*
- 47 fijate |los:: pibes han cargado muchas fotos = nuestras \ =11
- 48 A = a: vos sabes que yo no entré =11 no vi nada
- 49 B e:: yo tengo::
- 50 E buenas /
- 51 B hola Esteban qué tal \
- 52 A = qué tal buen día / =12
- 53 B = tengo uno dos =12 de amigos pero los chicos los chicos se han hecho amigos de-
- 54 A = sí:: =13
- 55 B = de:: =13
- 56 A sí a mí me llegó un par por medio de = Fernando Paula =14
- 57 B = Fernando Ariel claro =14 exacto bueno por eso | este:: y
- 58 ahí han cargado unas fotos || y hay otras que no quiero saber!
- 59 A no:: /
- 60 B = no quiero saber \ =15 [riendo]
- 61 A = no claro yo vi un par =15 pero eran perfectamente pasables digamos \
- 62 B qué sé yo por ejemplo vi una de una bañera llena de botellas de cerveza \ |
- 63 A cla::ro \
- 64 B qué sé yo = está bien no dice - =16
- 65 A = y pero eso es difícil =16 de manejar / :>
- 66 B = cla- es imposible =17
- 67 A = : >porque eso no es el programa :> =17
- 68 B no es = difícil es imposible =18
- 69 A : > =pero lo hicieron estando acá ! / =18
- 70 E vi que está = re hecho el Lincoln : >
- 71 A =están renovándolo todo /! | sí / =19
- 72 E :>pero ya no se llama más Lincoln =19 creo =que tiene nombre de fecha también
- 73 como=20 15 de =ma:yo o algo así \ =21
- 74 B = a: le le le cambiaron / =20
- 75 A =lo que pasa es que es de un sindicato =21 claro
- 76 B =porque es de un sindicato=21
- 77 B de:: esperate que me acuerde es = de obras sanitarias de Buenos Aires =22
- 78 A = es de yo lo vi el otro día =22
- 79 E =el otro día pasé por la puerta=22 y estaba = ya levantado=23
- 80 A = sí yo también=23
- 81 pero: = miré para adentro digamos =24 y estaba como bastante = modernoso =25 :>
- 82 E = a: no yo no \ =24 =a: sí sí =25
- 83 A :>nada que ver con lo que era antes
- 84 E sí no no lo hicieron como más = *cool* sí=26
- 85 A = más moderno sí \ =26 <4segs.>
- 86 B bueno no sé
- 87 E pero yo la última vez que había pasado por ahí estaban viste los-
- 88 A no = no era =27
- 89 D era = cómodo =27 era piola divertido

- 90 A y era un hotel: así físicamente medio como tradicional / no era:: moderno
- 91 B sí era mejor que el "17 de agosto" para tener a tantos pibes juntos | "17 de agosto" ya es
- 92 incontrolable [suspirando]
- 93 D y daba más | e::
- 94 B para juntarse ahí para o sea
- 95 A sí en las = mesitas =28
- 96 D = sí más hostería =28 que o: o dormitorio:: <4secs>
- 97 B sí | pero bue: bueno pero sí de vez en cuando me aparecen en el *facebook* así |
- 98 E a alertas
- 99 B alertas y digo ay hoy sí = contesto voy a mirar las fotos [riendo] =29
- 100 A =es raro porque por un lado vos querés ver qué hay como
- 101 para quedarte tranquilo=29 pero : >
- 102 B vos sabés que = yo no quería = 30
- 103 A = : > por otro lado no querés verlo = 30
- 104 B claro yo no quería incluir en el *facebook* yo | me costo mucho abrir la página una vez
- 105 que la abris ya no tiene retorno = pero =31
- 106 A=no no =31 tiene retorno yo creo que el que se salió de
- 107 ahí fue Leo es la única persona que conozco que lo cerró / : >
- 108 B a: lo cerró /? = qué loco = 32
- 109 A : > = teniéndolo = 32
- 110 E pero existe la opción cerrar /?
- 111 A sí \
- 112 E sí /?
- 113 B sí lo que pasa que te queda la duda de si = lo que habias cargado : >
- 114 E = si efectivamente lo cierran claro claro \=33
- 115 B : > no está en algún lado =33 pero bueno
- 116 A seguramente alguien lo tiene porque con eso de etiquetar = fotos=34 y qué sé yo
- 117 siempre en algún lugar quedaste \
- 118 E = obvio=34 = sí sí sí sí
- 119 B claro el tema es el etiquetar las fotos queda en todos lados una vez que las etiquetás
- 120 queda en todos lados \
- 121 E yo por suerte (risa) = o por desgracia =35 [risas]
- 122 A = ay ay =35 yo = no tengo *facebook* =36
- 123 B = el es libre el es libre =36
- 124 E no tengo ni voy a tener \
- 125 A pero estás etiquetado en un = montón de fotos! =37 [risas]
- 126 B = pero exactamente =37 = eso no significa que no estés =38
- 127 E = que querés que haga no no obvio =38 eso ya lo sé =yo ya lo sé pero=39
- 128 B = estás en un montón =39 de fotos:>
- 129 A = Fernando dice mirá las caras d García ja ja ja =40
- 130 B :>es más = la cantidad de fotos =40 de ustedes que hay : >
- 131 E sí sí sí
- 132 B : > con los pibes del = *College*<sup>145</sup> \ =41 es impresionante
- 133 E =sí sí =41 pero yo :>
- 134 B es impresionante |||
- 135 E :> no soy el actor [risas] yo soy la meta [risas]
- 136 A claro vos sos la meta || yo soy la meta [riendo]
- 137 E y bue- || sí mi hermano también tiene y cuando saca una foto : >
- 138 A= la sube =42

<sup>145</sup> Nombre modificado por privacidad.



- 139 E = : > las etiqueta =42 = todo =43
- 140 A = claro = 43 estás
- 141 E y sí yo sé que en el *facebook* tengo que estar digamos yo creo que todo el mundo
- 142 está = digamos =44 : >
- 143 A y sí = yo creo que sí \ = 44
- 144 E : > porque eso es una cosa | rizomática \
- 145 A mirá que yo te pue- yo te puedo incluir e:/ [risas]
- 146 E claro el punto es que no depende de vos estar o no \
- 147 A no no depende de vos es recontra /
- 148 E es es así \
- 149 D es como estar en el álbum de fotos de = una amiga =45 nada más que -
- 150 A = claro \ =45
- 151 B exactamente \
- 152 A lo que pasa es que tiene otra publicidad \
- 153 E claro tiene otra publicidad \
- 154 B es es es terrible \
- 155 D yo lo único que me imagino es si estuvieran las fotos de las fiestas de quince a las
- 156 que yo fui cuando tenía 15 \
- 157 B están están porque seguramente = alguna compañera tuya =46
- 158 D = por dios \ =46
- (xxx)
- 159 B te juro te juro que están / te juro que están / porque seguramente alguna compañera
- 160 tuya=está abrió un *facebook* y está =47 buscando a sus compañeras de curso y entonces
- 161 está cargando las fotos y está poniendo escaneando esas fotos = y poniéndole color =48
- 162 A = si en un album que dice éramos tan chicas =47
- 163 D [riendo] =se usaban los volados! =48
- 164 B = no sabes está lleno de eso = 49
- 165 A = (xxx) bancatelá hacete cargo de los volados!/ =49 [risas]
- 166 B está lleno de eso no sabés : >
- 167 C Sara Kay \
- 168 B : >no sabés! /
- 169 D dios /
- 170 E yo te quiero hacer una pregunta del cronograma porque estoy medio perdido \ | vos
- 171 esta semana | esta semana das el práctico de Benveniste / el último \
- 172 D sí \
- 173 E y la que viene / = es consulta? / =50
- 174 A =arrancas vos =50
- 175 D = arrancan ustedes =50
- 176 E no no ya arrancamos = nosotros / =51 ah eso es lo que yo te dig-
- 177 A =no !/ =51
- 178 B o: parcial el este jueves yo empiezo con Chomsky = supuestamente =52
- 179 A = mañana =52
- 180 D lo que yo no sé es que harás vos el jueves / | |
- 181 B y el jueves tenemos parcial /
- 182 E yo voy a dar el práctico\ no/
- 183 A sí \
- 184 D sí deberías | | el tema es = si se quedan\ =53
- 185 A = sí: después del parcial =53 y bueno\
- 186 E vos leíste el mail que yo te mande a vos Carlos sí? / estás de acuerdo con eso que te
- 187 puse que vos el martes yo el jueves y el viernes bueno no sé ya te digo eso lo:: lo
- 188 =como vos quieras =54 :>
- 189 C = no no hay problema por el viernes =54

- 190 E :> yo nos podemos turnar || los podes agarrar vos si tenés ganas | los puedo agarrar  
191 yo /  
192 A sí o podés dar la introducción esas era otra  
193 E sí sería en el caso de repartir la del viernes \ que yo dé la primera parte y vos des- o  
194 sea la la introducción y después vos des la la parte del análisis que ahí es donde yo me  
195 siento más incómodo y por ahí vos más cómodo /  
196 C bien  
197 E podés /  
198 B entonces esta semana todavía no empiezan con los prácticos de chomsky \  
199 E sí sí sí = no no esta no está =55 Dani todavía  
= (xxxx) =55  
200 D estoy yo terminando :>  
201 E Benveniste  
202 D :> Benveniste \  
203 B podemos arrancar en este teórico con Chomsky /? = o vale que =56 hagamos  
204 repaso de:/  
205 D = sí sí =56  
206 E D = no no no no =57  
207 B = no?/ arranquemos (xxx) =57  
208 E no porque está el cronograma tan ajustado /  
209 A no:/ y aparte que hablaron bah no sé me parece que estuvo bien toda la parte de  
210 estructuralismo o sea que llegaron-  
211 D sí lo único que puede pasar || es | digamos están un poco esponjados como  
212 siempre con leerse Hjelmslev y:: =Bloomfield=58 porque Miguel sacó Troubetskoy  
213 =aparentemente=59  
214 A = Bloomfield =58  
215 E =sí vi=59 vi el mail de Miguel sí  
216 A sí yo lo vi también \

## Conversación II<sup>146</sup>

- 1 G: =(xxx) de: = 1  
2 F: =estaba en lo de Pili \=1 no tuve el cumpleaños de Pili mi amiga al m- mediodía / y:: me fui  
3 a lo de Mari que tuvo la bebé \  
4 G: sí!=la vi!=2 porque vi que habías comentado una foto /  
5 F: =estaba-=2 sí:: \ estaba embobada \  
6 G: y: vi a la: beba /  
7 H: qué tiene unos días \  
8 F: y:: nació el martes /  
9 H: =este martes?=3 u::! =cinco días\  
10 F: =cinco días sí \=3 =así que:-=4  
11 G: cuántos días tiene?  
12 F: cinco \ nació el martes \  
13 H: cinco días \ [risas]  
14 G: nada \ sí yo vi la fotito \  
15 I: y ya está en la casa sí \  
16 F: sí le dieron el alta el- le hicieron cesárea pero el jueves le dieron el alta para que vaya a  
17 tranquilizarse a la casa porque había tenido muchas visi:tas todo y :>  
18 I: a:: cla::ro \  
19 F: :> le dijo como estás bien y la bebé está bien andate \  
20 I: a:: cla:ro \  
21 G: claro \ ay mirá:vo:s \  
22 F: así que re bien sí \\  
23 I: a:: \\  
24 G: cómo se llama?  
25 F: Mara \  
26 G: Mara? me gusta el nombre \  
27 I: ay a mí me encanta!  
28 F: y es la única: al final es a la única que vi porque al resto:: como:: ella ayer le comentó a  
29 una ="che viene Florencia a casa"=5 :>  
30 I: =sentate Florencia=5 \  
31 F: :> me dice "y cómo qué viniste de Buenos Aires" qué sé yo yo no le avisé a nadie \ le  
32 avisé solo a ella \ porque venía verla a ella nada más \  
33 I: cla:::ro!  
34 G: vos llegaste el =sábado a la mañana /=6  
35 F: =llegué el viernes a la noche \=6  
36 G: a::! y ya: =hoy te vas?=7  
37 F: =a la seis salí=7 no\ mañana me voy \  
38 G: a: o sea q maña-  
39 F: tengo que hacer el trámite de la moto mañana que la vendí\  
40 G: no::! la vendiste?  
41 F: sí \ así que:  
42 I: a: no te dije\ me había dicho el tío \ | que la vendió \  
43 F: la vendí \ | así que: re bien por suerte \  
44 G: bueno menos mal Flor o sea sí: por eso \  
45 F: vino una: vinieron cuando vinieron Mario y Esteban dos amigos míos a tom- bueno | a: | a:  
46 tomar- a comer un asado la primera vez que vine: | viene uno Tobías y me dice "che: y esta  
47 moto?" le digo "es mía está a la venta \ " me dice "tengo un amigo que necesita una moto

<sup>146</sup> Los cuatro participantes de la conversación II son Flor (F), Gaby (G), Hugo (H) e Inés (I).

48 así \ " bueno \ | así que enseguida al tiempito me llamó qué sé yo y bueno y el pibe vino a  
 49 verla la otra vez que yo vine / || y:: le re gustó qué sé yo / bueno y ya me dijo bueno dice  
 50 "cuánta plata querés que te deje?" \ así que bueno le dije- :>  
 51 G: ay joya!  
 52 I: =ay qué suerte Florencia! =8  
 53 F: :> =me dejó plata así que cuando bueno "cuando yo venga=8 hacemos los trámites" \ y  
 54 por eso me pedí el día para ir ahora \  
 55 G: a porque vos tenés que dar clase cuándo \  
 56 F: martes y viernes por eso no me vine el viernes \  
 57 G: claro\  
 58 F: martes y viernes \ || así que el martes lleg- o sea viajo a la noche / porque me conviene  
 59 viajar a la noche y llegar \ llego a las seis /:>  
 60 G: =claro y te vas de ahí \=9  
 61 F: :> =me tomo el colectivo=9 y me voy a lo d- llego a las siete \ así que: me conviene \ en  
 62 lugar de: sino tengo que llegar a capital y el: martes igual levantarme = cinco y media y:  
 63 para qué al cuete=10 :>  
 64 G: claro =sí no no no no: es una locura=10  
 65 I: cla:ro =claro=10  
 66 F: :> duermo un poco me:nos porque duermo- subo a las doce y media al micro | pero  
 67 bueno \  
 68 G: claro \  
 69 F: después la piloteo todo el día: [riendo] y después:>  
 70 G: y después dormís \  
 71 F: :> me acuesto temprano el martes y ya está \ [riendo] | pero: sí por suerte: -  
 72 G: claro este viaje fue como re rápido después hay otro fin de semana largo a fin de mes \  
 73 F: a! ese tengo que venir porque bautiza a Mara \ y ya me dijo \  
 74 G: =ya la bautiza tan rápido?=11  
 75 I: =a::!=11  
 76 F: sí porque viene mucha familia a conocerla \ de Santiago: y eso entonces me dice como  
 77 vienen todos :>  
 78 I: el fin de semana del primero\  
 79 F: :> sí me dice "ya está la bautizo ahí y listo" si total para el pibe es lo mismo \  
 80 I: cla:ro \ |  
 81 G: para quién para =el: papá?=12  
 82 F: =para el bebé=12 o sea es lo mismo que:\  
 83 I: sí!  
 84 G: a! para el: el pibe no me sonó a ver \  
 85 F: no no no no: \  
 86 G: el pibe es una nena! [risas]  
 87 F: para el nene boluda yo siempre- [risas] para el nene o sea es lo mismo \  
 88 I: es lo mismo claro \  
 89 F: es lo mismo así que bueno e: | está: ahí \  
 90 G: justo ese fin de semana vos sabés que: creo que es el fin de semana que bautizan a  
 91 Micaela/  
 92 I: a::  
 93 G: la hija de: Cin \ =mi amiga  
 94 F: =a sí la que estaba en el cumpleaños=13  
 95 G: claro\=13 ella la bautizan al año porque cumple justo años el: treinta creo: el primer  
 96 añito \ y el bautismo =es el día antes=14  
 97 I: =a::=14  
 98 F: =aprovechan \=14

99 I: y capaz que aprovechan la gente un poco por eso \ (xxx)  
 100 F: y claro es más fácil que venga la gente \  
 101 I: cla:ro \  
 102 F: Pili me dice no sé cuándo viene la abuela de e:lla así que:-  
 103 G: claro \  
 104 F: me dijo es la bisnieta número trece que tiene la abuela \  
 105 G: trece!  
 106 I: a:  
 107 F: trece \ [riendo]  
 108 I: a: bue:-i  
 109 F: así que bueno viene la bisabuela qué sé yo vienen un montón de parientes así que  
 110 bueno ya está hacemos todo y: así están todos así que bien / | bien por suerte pero me  
 111 quedé ahí-  
 112 I: vos a ella la conocías de dónde del colegio /  
 113 F: del secundario \  
 114 I: a: del-  
 115 F: del Secundario \  
 116 I: del Secundario \ no sabía si del Secundario o:-  
 117 F: claro pero ella viste que trabajó un tiempo con mi mamá en la ofici:na :>  
 118 I: claro \  
 119 G: a: no me acordaba \  
 120 F: :> antes de que vaya Caro:la \ sí \  
 121 G: creo que no sabía \  
 122 F: sí \  
 123 I: a mí creo que me dijo el otro día la tía \ por eso \  
 124 F: claro por eso es que ellos con mis papás ella tiene como adoración con mis papás \ y:  
 125 mis papás me dice "qué le podemos regalar" "le digo no sé qué sé yo" le pregunto \ | y: le  
 126 regalaron el porta infant viste/ para :>  
 127 I: a:: s::  
 128 F: :> sacarla de clínica le digo "tenés?" me dice tengo pero tengo dos prestados le digo  
 129 bueno le digo te van a regalar eso así tenés el tuyo bue- uno viole:ta qué sé yo \  
 130 I: a:!  
 131 G: qué bue:no!  
 132 F: "se lo puse y le quedaba tan lindo!" [con voz simulada]  
 133 I: a:!  
 134 F: y yo ayer le llevé \ =yo le decía=15 :>  
 135 I: =conte:nta=15  
 136 F: :> me fui la otra vez a la casa cuando todavía estaba embarazada y le digo "m: voy a ver  
 137 qué te regalo voy a mirar a ver qué no tenés" =qué sé yo=16 y le pregunté / y: | le  
 138 pregunté si tenía viste ahora viene un almohadón que es como una banana para  
 139 amamantar / =que te lo apoyás acá para apoyar al bebé \ =17 :>  
 140 G: =claro=16 ay no:! =mirá vos!=17  
 141 I: no no sabía \  
 142 F: :> y también después es para apoyártelo en la espa:lida viste =para que la mamá=18 se  
 143 acueste y duerma bie:n \ :>  
 144 G: =sí \ =18  
 145 F: :> después es como una bananita que lo ponés así y podés sentar al bebé: o sea tiene  
 146 varias-  
 147 I: a:! utilidades \  
 148 F: me dice "ay" me dice "sí no lo tengo bue: pero no gastes" bueno lo fui a ver en Buenos  
 149 Aires y:: como sabía dónde lo vendían acá para no =traérmelo de Buenos Aires que era  
 150 una cosa más=19 ayer se lo fui a comprar y se lo llevé \ :>

151 G: =cla:ro sí ya:=19  
 152 F: :>hoy me dijo "Flor no sabés lo que me regalaste" [riendo] me dice "lo uso todo el día" \  
 153 G: oro en polvo \ cla:ro! [riendo]  
 154 F: se sentó en un sillón / lo puso acá y la bebé para: para porque =para que no te canse el  
 155 brazo viste \=20  
 156 G: =mirá vos=20 a: claro!  
 157 F: es bárbaro para descansar \ =o sea:- | =así que la re pegué: \=21  
 158 G: =qué bueno Florencia! qué bueno que le conseguiste algo=21 porque además re útil o  
 159 sea aparte de lindo /  
 160 I: re útil!  
 161 F: así que- encima es todo color coral viste \  
 162 G: sí hermo:so ay qué bue:no!  
 163 F: así que encima que yo me descontrolo | para comprando =esas cosas\ =22  
 164 G: =y sí: obvio\=22  
 165 F: le llevé a: e: le llevé le digo "te los traigo a vos porque seguro te van a venir a ver"  
 166 porque las otras dos que están embarazadas yo siempre cuando quedan embarazadas  
 167 alguna cosita les comprás \  
 168 G: pensé que era una más! =la rubia que estaba en tu despedida=23  
 169 F: =Pame:la claro ella- ella está como de=23 cinco ya tiene en agosto\  
 170 G: pero tenía panza: \  
 171 F: apenas \ no sí/sí apenas ahora dicen que está re panzona porque-  
 172 G: o será que era tan exagerada =que me=24 pareció como que yo le notaba más la  
 173 panza\  
 174 F: =sí:!=24 y: después Marisa quedó embarazada otra que también estaba en mi fiesta que  
 175 está de tres meses ahora el veinte va a hacer tres meses \  
 176 G: o:: [con calidad de voz de ternura]  
 177 F: también\ así que les compré dos conjuntitos así uno Pamela ya sabemos que es nena / |  
 178 Milagros no me gusta \  
 179 G: y: más o menos a mí mucho tampoco \  
 180 F: y después e:: bueno Marisa todavía no sabe así que le compré: un conj- el mismo  
 181 conjuntito pero uno rosa y:- no uno violeta y uno amarillito \ =para Marisa que no  
 182 sabe\=25 :>  
 183 G: =o:=25 [con calidad de voz de ternura]  
 184 F: :> así que se lo dejé a Pili y le dije cuando vengán daselós porque yo no las voy a ver \  
 185 G: cla:ro \  
 186 F: y después mañana voy a ir a ver a la hermana de Gonzalo que la hermana de Gonzalo  
 187 está esperando un varón \  
 188 G: [sonido de sorpresa]  
 189 F: está de creo que cinco: también /y me- ya me dijo el otro día que es varón así que le dije  
 190 te voy a ir a ver cuando vaya a Mar del Plata\ también está panzona \  
 191 G: mirá vos!  
 192 F: así que: =estoy rodeada \=26 [riendo]  
 193 G: =o sea que esta=26 es una recorrida sí: por todos lados!  
 194 F: y porque la otra vez vos sabés que al final por quedarme en casa esperando que la  
 195 gente venga no vino nadie\ [riendo]  
 196 G: claro: no viste a nadie \ cla:ro\  
 197 F: entonces agarré y dije chau \ esta vez agarro: empiezo a salir yo y:- | =y eso hice \=27  
 198 G: =sí / =27  
 199 I: Flor vos te teñís la parte de abajo:?  
 200 F: me hice \ | el color abajo\ sí\  
 201 I: ay qué bonito! se usa así

202 G: queda re lindo viste que ahora se usa:  
203 F: ahora ya me lo quiero sacar \  
204 I: me encant- estaba mirando el pullover \  
205 G: lo tenés larguísimo \  
206 I: =viste el suéter Gabriela?=28  
207 F: =a: me lo compré allá /=28  
208 G: ay mirá!  
209 F: me lo compré para el casamiento el otro día que no sabía qué ponerme \  
210 G: ese es el que me habías dicho? =te pusiste la pollera al final?=29  
211 F: =compré esté:=29 y una pollera larga =del: mismo marrón y negro \=30  
212 I: =sí el cabello me encanta \=30 me encanta! (xxx)  
213 F: le dije a- el otro día la fui a ver a Gina y le dije "ay tía no me cortás un poco?" y me dijo  
214 "no\ sí lo tenés lindo no no te lo voy a cortar\" [riendo]  
215 I: a:!!  
216 G: ay =no te puedo creer que no t- qué raro!=31  
217 I: =va a llover va a llover \=31  
218 F: sí: \ porque yo que- no me- me lo quería cortar un poco para sacarme este rubio de  
219 abajo :>  
220 I: sí \  
221 F: :> y hacerme unas mechas o algo\ | me dijo "no flor lo tenés lindo \ lo tenés lindo así  
222 que dejateló así" \ bueno tía dejate de hinchar \  
223 G: [risas] qué aparato esta Gina!  
224 F: encima fui el día que había ido al casamiento que me lo había plancha:do el pelo \  
225 G: a: o sea que estabas  
226 F: estaba claro \  
227 G: cla:ro!  
228 F: re largo lo tengo al pelo\ no no no \ así que dije "bueno está bien tía como vos  
229 digas"\[riendo] ||  
230 G: qué aparato esta Gina \  
231 F: la tía Gina: /

### Conversación III<sup>147</sup>

- 1 J: no- pero hay gente que dice piropos agradables \ |  
2 N: yo- =es una situación que genera:=-1  
3 L: =a mí hay algunos que me=1 generan como risi:ta como:  
4 T: es que muchos están trillados los piro-\  
5 N: cla:ro =están muy trillados \=2  
6 J: =o que te dirán qué bonita estás=2 o qué lindo ojos tenés \ supongo que eso es agradable \  
7 N: el piropo de calle está muy trasnochado \  
8 T: un piropo menos percutido por el uso \  
9 N: cla:ro [risas] un piro- [riendo]  
10 L: (xxx) la historieta<sup>148</sup> a: hay algunas historietas que son tan li::ndas!  
11 T: bueno esa de: "te parto al medio" la hice \  
12 L: bueno no y también =hiciste "te hecho un polvo" \ hiciste un montón\=3  
13 N: =en serio gritaste eso en la calle?=3  
14 T: =no no=3 la hice- hice la historieta \  
15 L: de esas me parecían un poco fuertes para el *College*<sup>149</sup> por ejemplo \ la de: (xxx) -ta  
16 buena pero:-  
17 T: esta la voy a trabajar /  
18 L: esta es mu:y linda!  
19 K: está muy linda sí\  
20 L: esta la elegimos \ elegimos esta-  
21 J: pará pará \ qué están eligiendo para el *College*<sup>150</sup>?  
22 L: para el *College* \  
23 M: las cosas de:- =las cosas *College* \ =4  
24 J: =me tenés que mostrar \ cuál es la página? =4  
25 T: =es esa historietas punto com<sup>151</sup> =4  
26 L: =mirá acabo de hacer actividades con con seis o siete de estas \=4  
27 J: =a: después la tengo:- =5  
28 M: =sí: tenemos que hablar=5 Tincho \  
29 K: son divinas \  
30 M: tenemos que hablar \  
31 T: y: quería trabajar el tema de: sí usen las que quieran de esas yo no =tengo ningún  
32 problema\=6  
33 M: =no no porque:=6 estamos trabajando con el laboratorio =(xxx)=7  
34 J: =[risas] esas las- esas son las que hacés vos / están muy bien!=7  
35 L: y son expresiones =que usamos todo el tiempo \ || no sabés hay mil \=8  
36 T: =bueno cualquier cosa que necesiten me piden yo no tengo ningún problema: \  
37 M: entonces quería ver =8 lo de la página tuya que la verdad me encantaron las cosas que  
38 tenés: \  
39 T: están en la revista \ en: -  
40 M: en la /  
41 T: en Básica- Básicamente \ ahí están los =(xxx)=9 usaron blanco y negro y: \  
42 J: =mirá qué bien! e:  
43 L: no: son: alucinantes! =9

<sup>147</sup> Los seis participantes de la conversación III son José (J), Kari (K), Laura (L), Moni (M), Nico (N) y Tincho (T).

<sup>148</sup> Nombre modificado por razones de privacidad.

<sup>149</sup> Ídem anterior.

<sup>150</sup> Ídem anterior.

<sup>151</sup> Página web modificada por razones de privacidad.



44 J: pero hagan una impresión sino de eso no / porque realmente \

45 K: están buenísimas \ |

46 J: porque =inclusive para un libro para:=10

47 L:= y a nosotros nos re sirve porque cuando hablamos del lunfardo /=10

48 T: = y yo las publico en una revista \ =10 || | =pero bueno sí yo =me contó Pablo\=11

49 L: ="estar hecho percha"/=11 sí: \ estuvimos trabajando ayer con eso \ <9 segs> [risitas] son

50 muy lindas \

51 T: yo lo que quería trabajar bueno era la metáfora y después contraponerlo: a: esto \ |

52 explicar el efecto humorístico de eso /a partir de las diferentes explicaciones de metáfora/ ||

53 K: -tas hablando de tu examen =ahora?=12

54 T: =sí \=12

55 L: del examen!

56 J: muy ingenioso! muy ingenioso \ aparte es muy inge-

57 N: =-tas dando la metáfora ahora? [risas]=13

58 L:= y está muy bien hecho también \=13

59 T: =no estoy dando lo que quiero \ (xxx)=13

60 K: [risas] en serio digo \ sí!

61 J: no de verdad! vos date cuenta que si un extranjero puede: entender esto \ q- dice quien

62 es Natalia Pérez le sale siempre la expresión el otro día no me acuerdo a quién le

63 estábamos tomando un examen<sup>152</sup> y dice "porque el católico" suerte que eran todos católicos

64 porque ella usa la palabra católico con una-

65 K: a:!

66 J: es decir \ un día (xxx) <8 segs> valencia: | rompemos relaciones con Tincho y vemos

67 (xxx)\|

68 T: no era / trabajar la metáfora-

69 L: "comerse el mundo" esa también la usamos /

70 K: sí: claro \

71 L: porque está en un texto de tango / "cuando el tango se comía el mundo" entonces

72 pusimos esa ilustración \ | pusimos un montón \ "cómo pega el sol" que los pibes están

73 siempre blancos y se ponen rosas al segundo día y está el solcito así con los guantes de: de

74 box :->

75 J y K: [risas]

76 L: :->y una actitud agresiva viste / "cómo pega el sol" están buenísimos \

77 J: [risas]

78 T: bueno así usen las que quieran \ yo no tengo ningún problema \

79 J: las tengo que ver =tengo que entrar a la página \=14

80 M: =no eso y- =14 desde ya te digo que algunos de esos los vamos a usar para el: si vos

81 estás de acuerdo | empiezo a: seleccionar para las clases de español pero no voy a avisar

82 para el:

83 K: a: para el material del curso \

84 L: material del curso!

85 M: para el material del curso \ pero no voy a avisar que es de un alumno \ voy a seleccionar

86 eso y se los voy a dar a Zeta libros<sup>153</sup> para que pidan los derechos \ entonces ellos tendrían

87 que llamarte para pedirte los derechos de uso de eso \

88 J: =entonces cobrás \=15

89 L: =buenísimo! =15

90 M: entonces lo tenés que cobrar \

<sup>152</sup> Ídem nota al pie 147.

<sup>153</sup> Ídem anterior.

91 T: yo tengo los- todos los números de las revistas que ya tiene más de un año la revista \  
92 M: =pero la revista es tuya \= 16  
93 J: =pero qué la revista tiene: *copyright*?=16  
94 T: no no tiene \ y no: no es mía es de unos amigos \  
95 L: pero vos lo tenés todo eso registrado no /  
96 T: no tienen el *copyright* la revista\  
97 J: pero no tiene registro?  
98 L: pero vos sí!  
99 T: no no \  
100 L: ay pero hazelo!  
101 N: te lo van a afanar:: \=17  
102 M: =justamente=17 justamente registralo ya =porque esto te va a complicar \ =18  
103 J: =ya registrarlos=18 a tu nombre \  
104 T: (xxx)  
105 J: no no registrarlos para que los puedas cobrar e\  
106 M: empezalo esta semana para que cuando-  
107 T: es que no: es todo un trámite registrar\  
108 J: =no importa \=19  
109 M: =bueno por eso empezalo \=19 cuando vos me decís ya está registrado yo les digo esto  
110 lo queremos \ para que te lo paguen sino no te lo van a pagar \ =sino no te lo van a pagar  
111 \=20  
112 K: claro \ =y por ahí lo registra otro \=20  
113 J:= queda queda no queda en depósito de la ley tanto=20 y iniciado el depósito aunque si  
114 ya iniciás el trámite:>  
115 L: ya no hay nadie =que lo pueda hacer!=21  
116 J: = :> sabés a con quién podés hablar=21 quién puede hablar con eso / que le pregunte a  
117 Mario \ Mario en un minuto le dice cómo es el trámite- el tipo es el abogado que trabaja.  
118 con en el proyecto \ inmediatamente porque sino esto te lo levanto yo y lo pongo en mi  
119 nombre :  
120 L: bueno viste que yo te decía en el mensaje que lo íbamos a poner a nombre de Pablo y  
121 mío: \ no te acordás/  
122 T: sí \ [riendo] =igual yo lo tengo hace: =22 cuatro años así que:  
123 L: =yo pensando que ya lo tenías hecho\=22  
124 J: no importa por suerte =nadie: se avivó \=23  
125 K: =no importa pero=23 yo te lo puedo =afanar en diez minutos!=24  
126 T: =yo tengo todo:=-24  
127 N: claro \  
128 T: pero yo tengo todo el registro de que es mío\ o sea yo- y tengo:-  
129 N: pero puede ser que te lo afano ahora Tincho \  
130 M: qué hacés y: pero tenés que hacer un juicio \  
131 T: bueno sí \  
132 M: durante años \  
133 J: claro pero ponele-  
134 K: y mientras tanto yo ya cobré por ahí \  
135 N: cla:ro \  
136 J: vos pensá que alguien lo levante si es que no lo levantaron =esperemos que no\ =25  
137 L: =ay no:=25 ya me estoy poniendo nerviosa \  
138 T: no:: [riendo]  
139 L: Tincho andá a hacer eso dónde está Mario ahora? llamen a Mario!  
140 N: qué hacés acá todavía?  
141 K: [risas] corré! |  
142 T: bueno pero pará que tengo que hacer una cosa\ [risas] y no bueno: \

- 143 J: lo que pasa es que es un artista!
- 144 T: claro no me interesa: \
- 145 M: no porque por ejemplo todas esas cosas las publicaste en una revista que no es tuya \
- 146 T: pero la revista igualmente es de distribución gratuita así que no: \ | |
- 147 M: eso hay que verlo: \
- 148 K: pero por ahí tiene ISSN \
- 149 T: no no tiene \
- 150 N: no no tiene \
- 151 K: no tiene?
- 152 M: no pero no importa \
- 153 N: no no tiene \
- 154 J: no pero igualmente-
- 155 N: no entiendo por qué no tiene \
- 156 K: es una boludez \
- 157 T: eso es lo que yo les iba a decir de este mes: \
- 158 K: se hace acá y es una boludez atómica \
- 159 J: no porque ahora por ejemplo \ yo me acuerdo cuando yo trabajaba en el Colegio de
- 160 Escribanos<sup>154</sup> que yo levantaba e: ilustraciones y por supuesto no pagaba nada \ pero e:
- 161 siempre pasaba lo mismo \ e: los ilustra- los e:: los diseñadores gráficos me decían
- 162 "levantá-" porque yo levantaba de: en ese momento no había internet \ levantaba de:
- 163 millones de lados menos de ninguna ilustración que fuera norteameri- que tuviera
- 164 =copyright norteamericano\ =26
- 165 K: =claro= 26
- 166 J: porque los norteamericanos lo detec- que (xxx) lo detectan al instante \ y te mandan
- 167 directamente la cuenta si no les pediste autorización \ :>
- 168 K: ajá!
- 169 J: :> porque existen bancos de publicación- bancos de:: imágenes son \ *image bank*\ y de
- 170 acuerdo ellos tienen catalogados el nivel de publicación \ por ejemplo para una
- 171 publicación de tres mil ejemplares la imagen cuesta: :>
- 172 K: equis \
- 173 J: :> quinientos dólares \ para la revista Gente cuesta | diez mil \
- 174 K: claro \
- 175 J: para canal 13 cuesta quinientos mil \ es la difusión \
- 176 K: claro \
- 177 J: y si no lo pagás te hacen juicio \

---

<sup>154</sup> Ídem anterior.

#### Conversación IV<sup>155</sup>

- 1 B: estaba [riendo] leyendo la Cosmopolitan \ lo único que tiene: de:-  
2 A: te habrás hecho todos los tests! [riendo] |  
3 C: leyendo qué?  
4 B: la Cosmopolitan [riendo] porque /en la sala ahí mientras esperaba / una serie de revistas y  
5 tenía la Cosmopolitan [riendo] =la la la la =1 :>  
6 A: =claro en ese momento lo mejor que podés agarrar es eso \ la Cosmo \=1  
7 B: :> la siento a mi madre y le digo "vení madre vamos a divertirnos un rato \ leete esto \"  
8 [risas]  
9 A: el horóscopo \  
10 B: la cara de mi vieja! no: no sólo horóscopo \  
11 A: no sí sí hay nota:s sí\  
12 C: muy femeninas \ [riendo]  
13 A: sí muy femeninas sí \ | |  
14 B: yo te diría | que son muy mas=culinas=2 en realidad \ [riendo]  
15 C: =bueno!=2 | =te iba a preguntar femeninas con respecto a qué \=3  
16 A: =sí la cosmo es recontra=3 machista \  
17 E: sí \ no/  
18 A: sí totalmente \ =sí es re: \=4  
19 B: =pero es terrible=4 es terrible por favor yo no podía creer | | | terriblemente machista!  
20 E: che y en el Colegio<sup>156</sup> a vos te: fue bien?  
21 A: sí me fue re bien! sí \  
22 E: se coparon =los chicos=5?  
23 B: =qué hiciste?=5 hiciste una suplencia?  
24 A: no: \ me realidad me pidió Laura ella está dando el taller de comunicación con José Pérez  
25 \ y: entonces me había dicho que por los temas que estaban hablando cuadraba una clase  
26 de cortesía si yo quería ir a darla y como era un talle:r viste eran pocos chicos dije sí yo me-  
27 pero- | le decía a Esteban y a Dani como es un público al que ya no estoy tan acostumbrada  
28 viste digo bueno-  
29 B: vamos a ver qué pasa: \  
30 A: vamos a ver qué resulta porque no puedo hablar tres horas \ | | pero tuve que explicar un  
31 montón de cosas y:  
32 E: se la bancaron \  
33 A: se la bancaron sí porque vas charlando =obvio \=6  
34 E: =sí sí sí=6  
35 A: pero aparte poniendo ejemplos de cortesía viste que ellos se sentían re identificados  
36 ponían ejemplos ellos también \ | así que: salió re bien Laura estaba contenta  
37 E: sí a: buenísimo \ =che y el mail=7 lo leíste \ cuadró para leerlo o no lo leíste al final?  
38 A: =sí \=7 no:: me lo había dejado para lo último y después miro así y ya me había pasado  
39 =cinco minutos=8 y dije- pero encima los pibes me decían: "profe vas a volver a dar otra  
40 clase?" :>  
41 E: =bue:=8 [risas]  
42 A: :> y yo decía "bueno sí vemos" y Laura "si vos querés \ vení cuando quieras!" [riendo] así  
43 que digo el mail ya lo tengo como corpus para la próxima por las dudas \  
44 B: qué: qué mail?  
45 A: un mail =desopilante \=9  
46 E: =un mail=9 que: | | una vez nos juntamos en una de esas reuniones familiares y un primo

<sup>155</sup> Los cuatro participantes de la conversación IV son Brenda (B), Analía (A), Ezequiel (E) y Cristian (C).

<sup>156</sup> El nombre fue modificado por razones de privacidad.

**47** mío que trabajaba en inmobiliaria =había recibido un mail=**10** de una persona preguntando  
**48** para hacer una reserva por un departamento en: =para=**11** la temporada esta que pasó \>  
**49 A:** =es buenísimo ese mail \=**10**  
**50 B:** =ajá=**11**  
**51 E:** :> y el lo leyó y se murió de risa / y: y y y cuando nos íbamos a reunir lo llevó impreso  
**52** para decirme “vos que estudiás esto del lenguaje tomá esto porque yo no sé qué =podés  
**53** decir=**12** pero está buenísimo ” [risas]  
**54 B:** =qué hacer con esto\**12**  
**55 A:** y Esteban ya lo usó para un montón de cosas \  
**56 E:** claro entonces digamos por ahí viste no no representa exactamente nada pero cuadra  
**57** =para explicar=**13** algunas cosas\ || porque es una mujer viste que: realmente para pedir un  
**58** departamento: \  
**59 B:** =claro\**13** =da más vuelta que:=**14** [riendo]  
**60 E:** =escribe un mail: increíble \=**14**  
**61 A:** =o sea hay que hay que leerlo \=**14** porque: aparte cuando vos sabés que es verdad \o  
**62** sea que no es un =chiste \ que es cierto /=**15**  
**63 E:** =claro \ no no sí sí \=**15**  
**64 B:** claro es:  
**65 A:** y ese lo tenía ya: hice las copias y todo pero bue:- \  
**66 B:** [risas]  
**67 E:** entonces nosotros pensab- una de las maneras digamos de enganchar al público  
**68** =adolescente viste por ahí aunque no sea demasiado riguroso=**16** en términos de mostrar  
**69** =exactamente el fenómeno=**17** una cosa divertida simpática \  
**70 A:** =cla:ro! es con buenos ejemplos\ =**16**  
**71 B:** =claro sí: sí sí sí\**17**  
**72 A:** no!: si yo rigurosa justamente no fui \ [riendo] =yo decía algunas cosas que digo “ay me  
**73** llega a escuchar alguien hablar de esto así” pero bueno era:=-**18**  
**74 B:** =no: pero además con los chicos \ pero con los chicos es:=-**18**  
**75 E:** [risas] y sí se puede porque: te tenés que adecuar también viste a:-  
**76 A:** sí totalmente \  
**77 B:** es fundamental \ claro\ | totalmente \  
**78 A:** m:: pero lo que me llamó la atención porque yo les di algunos ejemplos era la conciencia  
**79** de los recursos que tenían \  
**80 E:** claro \  
**81 A:** porque yo- eso era lo que no sabía si iba a funcionar-  
**82 E:** quizás más de la que tienen los [riendo] los de acá \  
**83 A:** yo te lo juro pero estaba sorprendida porque yo les expliqué lo de la imagen y la  
**84** amenaza una imagen a la otra pero no les- no me puse a explicar las estrategias \ bueno:>  
**85 E:** sí sí\  
**86 A:** :>me decían “no porque acá hay condicional en la primera persona la tercera persona”  
**87** yo decía mirá vos! porque bueno- =también es Laura la profesora =**19** es lo que yo decía\ ||  
**88 E:** =y bueno pero es Laura la profesora claro\ =**19**  
**89 A:** pero: ella también estaba sorprendida viste de cómo reconocían los recursos =para: |  
**90** para cada cosa \ no sí sí=**20**  
**91 E:** =sí sí sí | a: bueno entonces te fue bien \=**20** y cuánto duró la clase? dos horas?  
**92 A:** dos horas \ dos horas y: un cachito más porque yo pensé que era hasta las- tres y veinte  
**93** y:-  
**94 E:** y es así una especie de cuestión optativa extracurricular o =sí \ = **21**  
**95 A:** =sí sí \=**21** =sí es optativa pero:- =**22**  
**96 E:** =o sea que iban los que=**22** querían estar ahí digamos \

97 A: tienen dieciséis personas que es bastante parece para un taller \ ese día había catorce \ |  
 98 y::  
 99 E: y los chicos de qué edad eran de: tipo polimodal?  
 100 A: diecisiete \ tercero \  
 101 E: a: sí\  
 102 A: y después sí me presentó a la vicedirecto:ra qué sé yo y: empezaron a hablar de los  
 103 talleres\ viste o sea Laura le pone bocha de pilas \ porque los defendía un montón a los  
 104 pi:bes viste \ la directora decía "bueno claro hay que ver si se enganchan" "no sí" decía  
 105 Laura "se enganchan un montón\ con el taller van re bien\" || así que: | estuvo bueno\  
 106 C: te cambio de tema el herrero todavía sigue: =buscando presupuesto?  
 107 B: sí \  
 108 C: y: cómo se hace? cómo es el procedimiento?  
 109 B: el procedimiento hay que- hay que fijarlo=23 hay que ir un día con el tipo y mostrarle  
 110 el::  
 111 A: =me ponía más nerviosa eso que la clase de ayer por las tapas estaba re pesada! aparte  
 112 porque estaba Laura \ (xxx)=23  
 113 C: lo: hay un planito algo?  
 114 B: hay un planito \ Mariana lo tiene \  
 115 C: bueno \  
 116 B: Mariana lo tiene \  
 117 C: y la llave: no hay \  
 118 B: e:: y por ahora no hay llave hasta que no pongamos reja no hay llave ni hay nada así que  
 119 está abierto \ | e: sí \ habíamos dicho que: Daniela: y Mariana se iban a ocupar de eso pero  
 120 no: no hicimos nada \  
 121 C: bueno no yo me pongo en contacto con ellas entonces y: \  
 122 B: así que: sí\  
 123 C: Daniela me dijo que estaba media:-  
 124 B: sí que está apestada sí \ |  
 125 A: ayer me comentaban los chicos de:l martes porque yo arranqué con halliday que con  
 126 ustedes habían visto muy poco la: habían llegado apenitas a ver: teoría de x con barra/ |  
 127 porque cuando yo =llegué me dijeron a mí=24 que los iba a terminar o sea si yo iba a  
 128 terminar con ese tema \ le digo "no no\ yo hoy empiezo con otra cosa" \ [riendo]  
 129 C: =los del martes? sí\=24 el tema lo: lo que pasa es viste la clase del martes es la que está  
 130 antes del teórico \  
 131 E: claro!  
 132 B: claro \ (xxx)  
 133 A: claro! es un garrón \ sí:: es un garrón \  
 134 E: la del martes es muy problemática \  
 135 C: y:: en realidad lo vimos lo que no alcanzamos a ver fue \ || por ejemplo movimientos de  
 136 pregunta\ eso no vimos \  
 137 E: no no \ nosotros tampoco e\  
 138 A: no!  
 139 B: bueno e:: =pregunta de: para mañana\=25  
 140 A: =yo para que nos pusiéramos de acuerdo con Brenda para mañana \=25  
 141 B: porque: Miguel me dijo o sea- que vieran terminaran con Chomsky\ que vieran a  
 142 Chomsky \ pero e: estábamos viendo que le quedan sólo dos teóricos para =Halliday  
 143 después\=26  
 144 A: =para Halliday \=26 sí\  
 145 B: e:: yo no sé si vos querés usar parte del teórico para dar Halliday /  
 146 A: lo que pasa que yo-  
 147 B: o-

**148 A:** sí yo ya me organi- digamos me organicé-  
**149 B:** ya lo diste para: práctico \  
**150 A:** claro\ porque yo ayer lo que hice fue dar una clase de introducción que es la que  
**151** pensaba dar jueves y viernes en el práctico \  
**152 B:** bien \ entonces termino las cuatro horas con Chomsky? =no hay problema?=27  
**153 A:** =sí:! lo que yo=27 le había dicho a Miguel que había hablado el otro día es que yo me  
**154** animaba a hacerlo si él se m- me: prometía que la primera clase llegaba hasta función  
**155** ideativa \ [riendo] y él me dijo que sí \ que me quede tranquila que sí así que: por ahí corta  
**156** más la primera parte: / no sé le voy a decir para qué: | pero sí mañana supuestamente y lo  
**157** que me decían los chicos es que e: justamente-  
**158 B:** pero por ejemplo teoría temática lo vieron lo dio Miguel los otros días en:?  
**159 A:** no no\ Miguel llegó hasta:-  
**160 E:** no \ describió el léxico \  
**161 A:** describió bien el léxico y: dijo algo de:-  
**162 E:** enunció algún principio el principio de etnocentricidad el principio de proyección me  
**163** acuerdo\ y después yo eso lo retomé en el práctico\ yo en el práctico di | sintagmas y  
**164** después tres- dos o tres casos de sintagmas flexionales digamos \ entonces lo que yo les  
**165** expliqué e- más allá de la x con barra fue | el: filtro del caso la enunciación del filtro del  
**166** caso la enunciación de lo del: criterio temático como para que vean cuándo por qué =el  
**167** SN=28 se genera: =primero abajo=29 y después se va para arriba /:>  
**168 A:** =por qué se movía \=28  
**169 B:** =se mueve sí=29  
**170 E:** :> por las restricciones de caso y temáticas \ y: bueno\  
**171 C:** mj: =eso del caso /=30  
**172 B:** =bueno por eso=30 pero teoría temática =algo vieron entonces que no sean las  
**173** restricciones o sea/=31  
**174 E:** algo sí =tienen una idea=31 tienen una idea de la estructura argumental =de papel  
**175** temático eso=32 tienen la idea \ ahora yo tampoco ahondé porque: digamos-  
**176 B:** =de los roles=32 eso eso como para-  
**177 A:** =para: digamos para liberarte a vos mañana \=33  
**178 C:** =eso con la del martes=33 quedó muy \ lo vimos pero digamos-

## Conversación V<sup>157</sup>

- 1 C: así que: estoy viste: || limpiando un po:co y: \  
2 M: está bien!  
3 C: preparando las co:sas \  
4 M: así que cuarenta y cinco años =yo pensé que cuarenta y tres\=1  
5 J: =qué hacés tío?=1  
6 M: cómo te va?  
7 C: no Silvia cuarenta y tres \ || yo cua-  
8 M: es un bolazo nena \  
9 C: yo cuarenta y cinco cumplí \  
10 M: es un bolazo \  
11 C: y viste y este año como estoy tan: bie:n en el lugar<sup>158</sup> y todo digo bueno | las voy a invitar  
12 a comer unas pizzas \  
13 M: -tá bien! qué vas a- qué vas a hacer?  
14 C: unas empanadas / unas pizzas /  
15 M: a:! -tá bien \  
16 C: algo así frugal \  
17 M: pero no t- pero está perfecto \ no te vas a poner a complicar a- qué vas a hacer\ ||  
18 =bueno\=2  
19 C: =unos sánguches /=2 y alguna pavada \ | de esos que me gustar hacer a mí \ || nene y  
20 ustedes cómo andan?  
21 M: bien \  
(...)<sup>159</sup>  
22 M: así que bueno nos quedamos \ nos quedamos el:: el jueves a la noche / | porque  
23 Mariano quería que le lle- que le lleve una mesada a la casa<sup>160</sup> nueva le entregaron la casa  
24 =nueva \=3  
25 C: =a::=3 linda \  
26 M: =hermo:sa la=4 casa es espectacular \  
27 C: =hermoso a:=4  
28 M: este: y: || y después a la tarde lo- dice me acompañan a com- fue- compró la mesa:da \  
29 viste \  
30 C: a:!  
31 M: por segunda vez \ [riendo]  
32 C: claro \  
33 M: viste bueno \ le ayuda- le ayudamos a comprar le le lo acompañamos a comprar =la  
34 mesada \=5 :>  
35 C: = lo acompañaron\=5  
36 M: :> dice el tipo "si querés después de las cinco te la llevan a tu casa \ u: bárbaro ustedes  
37 tienen apuro? no! qué apuro tenemos nosotros?" [riendo]  
38 C: cla:ro \  
39 M: menos mal que me quedé \ || porque sino me pierdo la pelea y me corto los testículos\  
40 C: =a::!=6  
41 J: =pero escuchame=6 qué la viste allá?  
42 M: la vi allá \ no sabés cómo la vi la la pelea \ sabés cómo- porque: ellos no tienen  
43 televisión\ =ni cable ni nada!=7

<sup>157</sup> Los cuatro participantes de la conversación V son Clara (C), Mario (M), Julieta (J) y Raúl (R).

<sup>158</sup> Nombre modificado por razones de privacidad.

<sup>159</sup> Algunos fragmentos fueron eliminados por razones de privacidad (como especificamos en el capítulo 3).

<sup>160</sup> Nombre modificado.



44 J: =a:: =7 no sabía!  
 45 M: =no ellos no tienen nada \=8  
 46 C: =la viste en un lugar=8 con una pantalla?  
 47 M: no! la vimos si: escuchame yo me fui a dormir porque no daba más \ le digo "Mariano si  
 48 empieza la pelea llamame \ no te garantizo que me levante \" bueno me llamó por eso me  
 49 perdí la pelea del que ganó del otro \  
 50 J: =a: el mejicano=9  
 51 C: =nosotros vimos todo \=9  
 52 M: =esa me la perdí \ bueno \=9 pero yo estaba desde las diez de la noche mirando las  
 53 peleas \ todas \  
 54 C: claro \  
 55 M: este: me llamó y me levanté \ e:: enganchó un lugar qué sé yo qué sé cuánto resulta que  
 56 | es un tipo / no sabemos ni de dónde es el tipo / que ha subido la señal a internet \ y te- era  
 57 =como un directv \=10  
 58 J: =por internet=10 la viste?  
 59 M: por internet \ =aparte el tipo cambiaba de canales \=11  
 60 C: =a::: no::\=11  
 61 M: claro porque el tipo suponete en el corte vos veías la señal de directv de acá arriba  
 62 viste\ el tipo cambiaba de canal y vos veías la pelea por supuesto \ viste\  
 63 C: claro \  
 64 M: y la vimos así \ bárbaro la vimos \ este:: na: e: lo que pasa que no estaba: transmitida \  
 65 yo después la vi dos veces más la pelea \ porque la verdad que: yo | me volví loco la verdad  
 66 que:\  
 67 C: cla::ro \  
 68 J: sí yo la: el final la vimos un par de veces más también \  
 69 M: no yo viste \ =yo esa pelea /=12  
 70 J: =en el momento:-=12  
 71 C: viste que yo dije que dije que no entiendo nada que dije | un poco como la de Nicolino  
 72 Loche cuando-  
 73 M: no::\ = (xxx) \ ese!=13  
 74 C: no- =cuando peleó con el otro=13 y después lo escuché | que decían \  
 75 M: fueron dos peleas \ la de Víctor Galíndez =con Richie Kate =14 que los sacó =en los  
 76 últimos diez segundos \=15 por knock out \  
 77 C: =Víctor Galíndez claro\=14 =ay sí:\=15  
 78 M: y esta también fue tan emocionante \  
 79 J: fue terrible! fue terrible \  
 80 M: yo cuando lo- cuando cayó me quiero morir porque digo =este tipo=16 se va a jugar los  
 81 últimos cincuenta segundos y lo va a matar a piñas \  
 82 C: =no no no\ claro =16  
 83 J: porque sabés que pa- claro! justamente viste porque yo después veía los relatos<sup>161</sup> de Jorge  
 84 Matos y de canal 6 \ porque yo lo vi por canal 6 en realidad \ y los tipos gritaban salí de ahí  
 85 M: salí de ahí =agarralo!=17 claro!  
 86 J: =abrazalo!=17 sí!  
 (...)<sup>162</sup>  
 87 M: si hubiera venido acá capaz que me acuesto a dormir y no \ =a las- porque eran como la  
 88 una y pico de la mañana \=18  
 89 C: =cla:- cla::ro\=18 =y te perdías esa pelea \ =19  
 90 J: =a: no te quedabas \=19  
 91 M: y no sé porque yo no: viste no no no tenía mucha: \

<sup>161</sup> Fragmento omitido por razones de privacidad.

<sup>162</sup> Nombre modificado.

92 J: a! pensé que estabas decidido a verla \  
 93 M: =no::!=20  
 94 J: =a! claro\=20  
 95 M: =no no=20  
 96 C: y Mariano sí \ la iba a ver \  
 97 M: y Mariano tenía =ganas de verla viste \  
 98 C: =a: cla:ro \=21  
 99 M: él me dijo=21 dice "viejo yo me la quiero quedar a ver \ bueno hijo quedate yo- Mariano  
 100 viste que es amante del boxeo \  
 101 C: y pero =aunque no- era como una cosa: \=22  
 102 M: =pero claro pero era así \=22  
 103 C: yo también me quedé \ y no soy aman:te\=23  
 104 M: =yo no creí que había tantos-=23 no creí que era tan tan \ y y no me imaginé que me  
 105 iba a encontrar con esa pelea \ lógico viste \  
 106 C: decían la pelea del siglo la pelea del siglo y vos decís \ como pero =tantas porquerías se  
 107 han dado en los últimos años que:\=24 viste no hay- no ha habido peleas buenas \  
 108 M: =viste\ no sí\=24 no no no no no no! así que bueno \  
 109 C: y el otro que también: no era ningún: pichi \  
 110 M: no:! no:! el tipo tenía cuarenta y tres peleas\ estaba invicto \ =viste\=25  
 111 C: =estaba invicto\=25  
 112 M: así que bueno \  
 113 C: así que la viste!  
 114 M: y nos levantamos al día siguiente estaba el día lindo el domingo y nos vinimos \ | a las  
 115 tres de la tarde llegamos \  
 116 C: el domingo estaba hermoso\  
 117 M: sí sí el domingo: yo me levanté temprano pero viste ahí ellos durmieron\  
 118 C: claro \  
 119 M: así que: nos levantamos y vinimos \  
 (...) <sup>163</sup>  
 120 M: que tuviera tarjeta de débito porque a mí el banco <sup>164</sup> me hace el diez por ciento de  
 121 descuento si cargo los domingos \  
 122 C: a::  
 123 M: entonces viste bueno y ahora me voy \ cuando voy a Buenos Aires le echo cien pesos  
 124 en la: en la estación <sup>165</sup> de acá de:l del pino | |  
 125 J: sí \  
 126 M: tengo doscientos ida y vuelta \ más o menos \ así que echo cien / y este: y cuando  
 127 vuelvo echo otros cien o si- o sino cuando llego \ pero es una diferencia terrible \  
 128 C: y sí \  
 129 M: los valores\ de la estación a otra \  
 130 R: pero no por mucho e:\ =se van a ir acercando dijeron=26 [riendo]  
 131 M: dep- =a:! a:: =26 porque viste \  
 132 J: para arriba \  
 133 M: y sí \  
 134 R: sí más bien\  
 135 M: y y ahí cuando voy a cargar al pino e: hay cola\ en las estaciones hay cola \ y en  
 136 Rocimar <sup>166</sup> también \ o sea:

<sup>163</sup> Nombre modificado.

<sup>164</sup> Nombre modificado por razones de privacidad.

<sup>165</sup> Ídem anterior.

<sup>166</sup> Ídem anterior.



188 J: ahí está ahí está\ ||| mirá \ves? |||  
189 C: u: o::!  
190 J: [risas] viste?  
191 R: =(xxx)=34  
192 M: =no: \=34  
193 J: lo agarra del cuello! [riendo] |||  
194 R: y al otro también \ [riendo]  
195 M: sí!  
196 J: lo que pasa es que Mariani es más grandote!  
197 C: pero el otro no es su compañero \ [riendo] ||| tomá bicho \  
198 M: mirá vos!

## Conversación VI<sup>167</sup>

- 1 S: y bueno y sino lo hacemos el mié:rcoles \ martes no te digo porque yo el martes = estoy  
2 de:=1  
3 O: =no vos trabajás \=1  
4 S: = de trabajo todo el día \ =2  
5 M: = yo como ustedes =2 quieran! = pero viste por nosotros \ =3 en serio si viste si = se te  
6 complica / =4  
7 S: =el miércoles \=3  
8 O: = no:: = 4  
9 S: no! yo quiero hacer algo \ no y algo te- voy a hacer porque a ella le encanta festejarlo  
10 =cómo no lo va a festejar \ =5  
11 M: = a bueno si a ella le =5 encanta sí \ pero viste | que no sea una complicación \  
12 R: qué voy a hacer para mis dieciséis?  
13 M: [sorpresa] = la misma \ =6| vamos a repetir la de los quince \  
14 O: = [risas] ya está \ =6 claro \  
15 S: no \  
16 M: pero con = una velita más \ =7  
17 O: =o tra vez \! y no jodemos más! =7  
18 S: [risas]  
19 M: o tra más y no jodemos más!  
20 S: [risas]  
21 M: pero ahí me quedo al final<sup>168</sup> yo e!  
22 S y R: [risas] |  
23 R: o: yo cumplo dieciséis y todas van a cumplir diecisiete \  
24 S: e:?  
25 R: yo cumplo dieciséis y todas van a cumplir diecisiete al mes\  
26 O: a: \ =claro \=8  
27 S:=y bueno mejor=8 sos la más joven \ =querida =9  
28 M: =cla:ro \=9  
29 R: no:: \ | |  
30 O: claro \ sí después-  
31 S: ya después no vas a querer cumplir más como di-\  
32 M: es la- vos sos la más chiquita de la promoción?  
33 R: un- hay más chicas que yo pero cumplen el quince el dieciséis<sup>169</sup> \  
34 M: a:!  
35 R: pero sí \ sí \ | |  
36 O: [risas] | | |  
37 S: chicuela \ <5 segs> =qué va a ser \ =9 qué lluvia no /  
38 O: =y los chicos? =9 qué manera de llover no /  
39 M: ay qué fe::o!  
40 S: = y Rodrigo no sé: =10  
41 O: =y Rodri no vino =10 este finde de semana?  
42 S: no: \ no \ sabés dónde está? | a: mirá yo no me- no me quiero hacer mala sangre \  
43 M: no te- vos no te tenés que hacer mala sangre Susana ya por nada\ =porque no es por  
44 nada no: \=11  
45 S: = porque ya está ya están grandes \= 11

<sup>167</sup> Los cinco participantes de la conversación VI son Susana (S), Oscar (O), Romi (R), M (Miriam) y Paula (P).

<sup>168</sup> Nombre modificado por privacidad.

<sup>169</sup> Número modificado.

**46 M:** te imaginás que tenés cinco<sup>170</sup> si te vas a hacer problema por los cinco \ no te hagas! si  
**47** están todos bien = sanos \ =12  
**48 S:** = y hacen su vida =12 claro \  
**49 M:** claro\  
**50 S:** está en Santa Fe \  
**51 M:** = [risas] =13  
**52 O:** = Santa Fe? =13  
**53 M:** [risas]  
**54 R:** [risas] la cara de-  
**55 M:** la cara del tío! la viste?  
**56 O:** por?  
**57 R:** a! la cara del tío yo decía la cara de mamá \  
**58 O:** a! = algún amigo? =14  
**59 S:** =porque =14 e: no: porque:  
**60 R:** está con: = con la Facultad \ =15  
**61 S:** = tenían un viaje de estudio \ =15 = un viaje de estudio =16 de la Facultad \  
**62 O:** = a:! con la Facultad =16  
 (...) <sup>171</sup>  
**63 O:** un día fuimos ahí a la "Tradicional"<sup>172</sup> a la noche \ = te acordás de la Tradicional? =17  
**64 S:** = a:: la cervecería: \ = 17  
**65 O:** la cervecería?  
**66 S:** que tirabas las cáscaras = en el piso \ =18  
**67 O:** = bueno ahora =18 sigue igual \  
**68 S:** igual?! = ay sigue igual! = 19 [risas]  
**69 O:** igual \ = tirando las cáscaras en el piso \ =19  
**70 M:** mirá cómo se acuerda Susana \ las tiran- las tiran en el piso \  
**71 S:** [riendo] = claro! si yo iba \ =20 íbamos con Juana \  
**72 O:** = sí: los maníes los maníes =20  
**73 R:** cómo que las tiran en el piso?  
**74 O:** = los maníes con cáscara =21  
**75 M:** = claro \ =21  
**76 S:** = te servían viste- =21  
**77 M:** los maníes \  
**78 S:** claro la cerveza tomabas y te traían: = eso te lo traían =22 las bandejitas con maní con  
**79** cáscara\  
**80 O:** = sí: \ =22 claro \  
**81 M:** sí \  
**82 S:** entonces la la costumbre ahí era que: cortabas el maní y tirabas la cáscara en el piso \ = y  
**83** el piso está lleno de cáscara \ =23  
**84 M:** = yo el primer día casi me muero = 23 porque vi que el mozo vino hizo frua frua y yo  
**85** viste dije me llamó la atención \ = y después me dijo papá que era: este: =24  
**86 S:** = tiró todo al piso = 24  
**87 O:** = tiró todo al piso \ sí \ =24 sí \  
**88 M:** claro \ = es lo más natural ahí \ =25  
**89 R:** = qué vos pisás =25 = cáscaras =26?  
**90 O:** =pisás =26 las cáscaras \  
**91 M:** sí! está lleno de cáscaras \  
**92 R:** a:! [risas]

<sup>170</sup> Número modificado por razones de privacidad.

<sup>171</sup> Fragmento excluido por privacidad.

<sup>172</sup> Nombre modificado.

93 S: cáscaras de maní \  
 94 R: en serio?  
 95 O: =sí= 27  
 96 S: =es muy famosa esa cervecería=27  
 97 M: = y es una cervecería =27 re grande y paqueta \  
 98 O: sí \  
 99 S: no sé cómo estará ahora =pero antes era tipo: viste: =28  
 100 O: =igual igual \=28 igual que siempre \  
 101 M: sí \ ahora tiene unos toques más modernos \ viste \ | o sea está igual pero le han:  
 102 puesto alguno:s carteles = un poco más =29 está hermosa \ a mí me encanta \  
 103 O: =sí tel-\=29 televisores ba: sí \ | pero después en en sí está igual \  
 104 M: igual las mesas las- |  
 105 O: mj \ | |  
 106 S: claro tipo así bodegón era \  
 107 M: sí \  
 108 O: claro \ una cervecería de las de antes \  
 109 S: claro \  
 110 O: pero siempre está lleno \  
 111 S: lleno de gente \  
 112 O: lleno siempre tenés que esperar viste\ no no es que entrás y: |  
 113 S: claro \  
 114 O: lleno\ | | | pero: después la la ciudad<sup>173</sup> está igual no/  
 115 M: a: la ciudad es hermosa \  
 116 S: te gusta Miriam?  
 117 M: a: a mí me encanta \ a mí me- lo que pasa es que claro viste vas tan poquito \  
 118 S: claro \ | |  
 119 M: pero a mí me encanta \ <6 segs>  
 120 S: es tranquilo \ | contrasta ves tanta gente joven \  
 121 O: = también \=30  
 122 S: = viste que no te llama =30 la atención viste que ves gente joven \  
 123 M: = también sí: \ =30  
 124 O: sí \  
 125 M: sí \  
 126 S: yo le decía a Rodrigo cuando fuimos así que lo llevé le digo mirá acá =cuánta gente  
 127 joven=31  
 128 P: = ahora pareciera que llueve un poquito menos \ =31  
 129 O: sí /  
 130 P: = pero llueve igual e: \ =32  
 131 O: = pero llueve sí \ =32  
 132 S: porque acá es todo \  
 133 M: mostrale a la tía lo que te compraste \  
 (...) <sup>174</sup>  
 134 M: se las compré para- se las voy a dar sin probar \  
 135 O:= um [risas] te jugaste \=33  
 136 S: = cómo sin probar? =33  
 137 M: y porque no las probé = cómo salieron \ =34  
 138 S: = no dame =34 así ya está \  
 139 R: = o: no ya está \ =35  
 140 P: = no no dale (xxx) =35

<sup>173</sup> Nombre modificado.

<sup>174</sup> Fragmento excluido por razones de privacidad.

- 141 M: = una para cada una \ =35  
 142 P: por lo menos tres! claro\  
 143 S: para qué tantas!  
 144 R: ya está tía \ ya esta \ ya ya \  
 145 S: no ya está \ [risas]  
 146 P: por lo menos \ dale otra más = después nos quedamos nosotros con eso \ =36  
 147 M: = esta chiquita \ esta chiquita esta chiquita \ =36  
 148 S: = no:: \ (xxx) no = 36  
 149 O: tres \ una para cada una \  
 150 M: tienen miedo que no les guste \  
 151 R: son un mont- no!  
 152 M: me da no sé qué \  
 153 S: = cómo no nos va a gustar \ va a estar estar riquísimo \ =37  
 154 M: = ya veo que está horrible = 37 y = me arrepiento de habérselas dado \ =38  
 155 O: = no sé \ [risas] =38  
 156 P: éstas no las probé \ las otras estaban ricas \  
 157 M: éstas no las probamos \  
 158 P: = (xxx) =39  
 159 = [toses] = 39  
 160 R: tienen una pinta \  
 161 S: tienen una pinta bárbara \  
 162 P: bueno y estos me los voy a guardar \  
 163 M y R: = [risas] =40  
 164 S: = así que te gustó =40 te gustó: Santiago de Chile<sup>175</sup> \  
 165 P: es lindo sí es lindo \ | como para ir así \  
 166 S: = claro = 41  
 167 O: = y ba dicen que =41 es lindo \ yo no: conozco pero: \ | ese el mercado ese del pue:rto  
 168 y eso es lindo\  
 169 P: el mercado del pue:rto \ | y me comí un: ba que se llama allá se llama chivito porteño/  
 170 S: a:: mirá!  
 171 P: es como un ságuche / que yo no sabía papá sí lo conocía \ con: tiene como lonjas de  
 172 carne/ y después vos le ponés lo que: vos quieras \  
 173 O: pero de carne de chivito \ = no de: =42 de carne de:- \  
 174 S: = debe ser \ =42  
 175 P: no no de chivito \ = de chivito \ = 43  
 176 O: = claro \ por eso \ = 43  
 177 P: y:: | y yo le puse panceta qué sé yo bueno ese era riquísimo \ |  
 178 S: mirá!  
 179 P: y después = también- = 44  
 180 S: = lo armás \ = 44  
 181 P: sí: o sea son como distintos gustos \ el plato es el chivito y vos lo podés comer con  
 182 pance:ta con: bueno hay como: siete ocho gustos yo no me acuerdo ninguno ahora\  
 183 O: claro \  
 184 S: había uno que se llamaba argentino<sup>176</sup> \ | | que tenía: muzzarella tomate y =no sé qué  
 185 más\=45  
 186 M: =ay claro \ = 45  
 187 S: m::

---

<sup>175</sup> Nombre modificado.

<sup>176</sup> Ídem anterior.



## Corpus B1

### Interacción 1)

- 1 E: no anda \ || |  
2 A: no/  
3 E: no perdoná \  
4 A: no no importa si total / | tenemos más \ <5 segs> sos de inglés o de letras?  
5 E: de inglés \  
6 A: de inglés \ | |  
7 E: esto de la matrícula yo no: lo sé \  
8 A: bueno no está bien si sos ingresante no:  
9 E: bien \ | | e: carrera?  
10 A: ponés inglés o: inglés o letras con eso alcanza \  
11 E: a: ok \ | | | e: | prácticos o sea-  
12 A: podría ser el martes | de: 13 a 15 \ el jueves | de 12 a 15 \ o el viernes | de 12 a 15 \ | |  
13 puede ser martes jueves o viernes | en principio el aula del viernes estaba a confirmar\  
14 E: de 12 a 15? el jueves = me conviene =1 lo que pasa es que igual todavía:>  
15 A: = jueves=1  
16 E: :> nos falta:: el lunes arrancamos con otra materia y tampoco sabemos el horario  
17 entonces por ahí después:-  
18 A: vos poné alguno porque supongo que eso Marta lo va a terminar de definir hoy va a decir  
19 bueno los prácticos van a ser esto o el otro no sé cuál cuál te conviene más de los tres \  
20 E: jueves \ =pongo jueves=2  
21 A: =jueves=2 y sino no sabés si martes o viernes /  
22 E: y sino martes \  
23 A: =y sino el mar- bueno poné jueves barra o entre paréntesis poné martes \  
24 E: a: bueno \  
25 A: porque:: m:: el jueves en principio estaba: pensado para la gente de letras \  
26 E: a: está bien \  
27 A: por eso te digo que nos des una segunda opción /  
28 E: sí | no hay drama \ | | e: la clase teórica: va a ser-  
29 A: va a ser el jueves a la mañana con Marta \ sí sí eso queda así \  
30 E: y va a ser también a la misma hora yo =pensé que iba a cambiar \ =3  
31 A: =bueno=3 vamos a ver qué pasa [sonriendo] gracias \  
32 E: gracias \

### Interacción 2)

- 1 A: hola \ qué tal buen día | | fijate y completá por favor los datos / <10 segs>  
2 E: [rayones <4 segs>] ay  
3 A: cómo?  
4 E: [rayones] no anda \ no sé con esto \ no sé: | | |  
5 A: sos de inglés o de letras?  
6 E: sí de inglés \ te hago una pregunta porque: había: está eso que dice que es para lenguas  
7 modernas y para: letras \  
8 A: sí: \  
9 E: que no se puede en el teórico de Marta? =o sea (xxx)=1  
10 A: =en realidad en en principio=1 el jueves había quedado para letras \ lo que estamos ba: o  
11 lo que va a decidir =Marta al final de hoy=2 /  
12 E: =(xxx)=2

13 A: claro \ || hay una sola persona de letras?  
 14 E: sí \  
 15 A: seguramente van a hacer un cambio obviamente sí \  
 16 E: e: y después la profesora está diciendo que: a los que no hicieron gramática l inglesa que  
 17 no: les convenía: (xxx) yo la estoy haciendo ahora \ | será mejor?  
 18 A: y:: | en realidad puede ser que al hacerlas en simultáneo vos fijate que son dos nivele-  
 19 dos gramáticas diferentes | | si Marta: considera que: || que te confundiría o que en lugar  
 20 de aportar te restaría a lo que vos estás haciendo ahora que es gramática inglesa | lo  
 21 recomendable sería que no lo hicieras pero de todas formas hablá con ella | quedate hoy y  
 22 preguntale en todo caso después personalmente \ :>  
 23 E: claro \  
 24 A: :> e: por tu caso particular \  
 25 E: porque yo e: | la empecé el cuatrimestre pasado pero la dejé porque:: me dediqué a otra  
 26 materia \ | | =pero no sé si: =3  
 27 A: = bueno por ahí =3 como ya la empeza:ste viste no: \ | | o probá \ empezá a cursar las  
 28 dos y después- < 8 segs> a vos también te vendría mejor el jueves /  
 29 E: sí \  
 30 A: bue-\ <4 segs>  
 31 E: son tres horas? porque vos dijiste dos horas de 13 a 15 \ =(xxx)=4  
 32 A: =en realidad=4 e: claro \ están viendo / digamos las aulas las vamos a tener por tres  
 33 horas después en función de los temas que trabajemos habrá un día que estemos dos  
 34 horas u otro que estemos tres \ sí / el martes el aula era e:: el aula la teníamos nada más  
 35 que por dos horas \ pero: en principio son tres horas de 12 a 15 \ | ese es el horario\  
 36 E: listo gracias\

### Interacción 3)

1 A: qué tal buen día \  
 2 E: hola!  
 3 A: fijate por favor completá los datos y sobre todo qué práctico te: te conviene más \  
 4 E: bueno / era: martes =jueves o viernes=1 | =de 12 a 15 =2  
 5 A: =martes jueves o viernes =1 sí \ =de 12 a 15 =2 <22 segs>  
 6 E: la matrícula no me la acuerdo \  
 7 A: bueno no importa \ <21 segs> mirá: éste éste me olvidé de dárselo a las chicas es un: cd  
 8 de un congreso que se hizo acá en el año 2000 y por ahí hay algún artículo que le:s sirve por  
 9 eso lo trajeron para dárselos a ustedes ahora \  
 10 E: a: bueno /  
 11 A: así que te lo quedás \ =se lo quedan=3 ba:\  
 12 E: =bueno \ =3 bueno bárbaro \ =gracias!=4  
 13 A: =:ta luego\=4 || | se te cayó / mirá esto no sé qué del pantalón \ | sí \  
 14 E: a: puede ser \ (xxx)  
 15 A: [risas]

### Interacción 4)

1 A: hola / qué tal /  
 2 E: buen día cómo te va?  
 3 A: cómo te va \ a: sos de letras?  
 4 E: sí \  
 5 A: bue- | acá \ por favor | completá los da:tos / ||  
 6 E: sí \ ya me tengo que anotar en: días los prácticos? |

7 A: en principio sí o por lo menos darnos una opción \  
8 E: era martes jueves y viernes =no cierto / el jueves de qué hora a qué- =1  
9 A: =martes jueves o viernes de 12 a 15 \=1 12 a 15 \  
10 E: y: solamente los viernes y llegaría más tarde | pero: :>  
11 A: bueno \  
12 E: :>porque trabajo e: /  
13 A: bueno \  
14 E: upa:! sigo con esta \ <31 segs>  
15 A: bue:no \  
16 E: muy bien/  
17 A: este es un cd de un congreso que se hizo en el año 2000 \ fue organizado por la cátedra y  
18 se los damos para que tengan por ahí algún: alguna pone:ncia o algún trabajo les sirve para  
19 cur- para la cursada \  
20 E: a:! bueno muy bien muchas gra=cias! e:=2  
21 A: =no por favor=2 -ta luego \  
22 E: chau! hasta lue:go!

### Interacción 5)

1 A: así ya definimos esto \ =qué tal \=1  
2 E: =bueno=1  
3 A: total son: 3 minutos no se pierde nada tampoco \ [riendo] ||| completá por favor los  
4 datos ahí apelli:do nombre y sobre todo en qué práctico te: te conviene venir\  
5 E: práctico es el viernes =nada más /=2  
6 A: =en qué horario \=2 en principio es el martes el jueves o el viernes | de 12 a 15 \ podés  
7 elegir cualquiera de esos tres horarios /  
8 E: el jueves no era el teórico? no/  
9 A: el jueves es el teórico de 8 a 12\  
10 E: a:  
11 A: y a partir de las 12 tendríamos el práctico \  
12 E: 8 a 12? a::  
13 A: sí \ || después el horario viste se va acomodando hoy arrancó a las 10 | eso se los va a  
14 decir Marta\ <10 segs>  
15 E: la matrícula no = (xxx)=3 [risa]  
16 A: =no no importa=3 no te preocupes es para: un control interno \ | poné sí de qué carrera  
17 sos / y: || el horario del práctico \  
18 E: e: | que quedó el viernes o:  
19 A: martes jueves o viernes / de todas formas falta confirmar las a:ulas y eso pero es para  
20 tener un:  
21 E: a: sería el jueves qué es práctico =y teórico todo junto=4  
22 A:= a continuación=4 claro \ el teórico primero y después tendríamos el práctico \ |||  
23 E: no sé me da lo mismo jueves o viernes \  
24 A: bueno poné jueves barra viernes para:  
25 E: el martes todavía no sé \  
26 A: bueno \ || este es un cd de un congreso que se hizo en el año 2000 / hay algunos trabajos  
27 que por ahí les sirven para la cursa:da y se lo estamos dando para que:  
28 E: a: bueno\  
29 A: sí / decile a otro de tus compañeros por favor que venga \  
30 E: bueno \  
31 A: gracias \  
32 E: y: igual cuán- cuándo vendría =el jueves o viernes=5

33 A: =eso lo definimos ahora=5 ahora hablamos con Marta y ya les decimos \

34 E: bueno \

#### Interacción 6)

1 A: hola \ =qué tal /=1 || fijate acá completá los datos por favor /

2 E: =hola/=1 sí \ <28 segs> (xxx)

3 A: de 12 a 15 \ martes jueves o viernes \

4 E: (xxx) jueves o viernes da igual \

5 A: bueno \ || bárbaro \ <5 segs>

6 A: mirá este es un ce- un: congreso que se hizo en el año 2000 hay algunos trabajos que por

7 ahí les sirven para la cursada | por eso es que habían quedado decidieron dárselos \

8 E: bueno muchas gracias!

9 A: -ta luego!

#### Interacción 7)

1 E: permiso: \

2 A: hola qué tal \

3 E: muy bien \

4 A: completá por favor los datos:>

5 E: sí \

6 A: :> sobre todo con el práctico: al cual decidiste ir \

7 E: puede ser que no ande la lapicera? ||

8 A: sí puede ser a ver \ | si no anda / <28 segs>

9 E: esto de la matrícula qué es \ = (xxx)=1

10 A: =no no=1 no te preocupes si no tenés matrícula no:: dejalo en blanco \ <8 segs>

11 E: y estos prácticos qué son las clases cuál es práctica y cuál es teórica?

12 A: cuál: querés venir vos \ no hay chicos que pueden venir o jueves o viernes \ | cuál sería la

13 disponibilidad que vos tenés

14 E: a ver el jueves:: /

15 A: de 12 a 15 es después del teórico \

16 E: yo el jueves no tengo nada \ ||

17 A: bueno si podés anotá el jueves y poné otra alternativa entre paréntesis \

18 E: <8 segs> y la otra | puede ser | y el viernes a qué hora es /?

19 A: también de 12 a 15 \

20 E: eso está mejor \ pongo entre paréntesis el viernes \

21 A: bueno poné entre paréntesis el viernes | sí porque lo va a definir Marta ahora antes de

22 irse || decile por favor a otro de tus compañeros que venga / :>

23 E: bueno listo \

24 A: :> y este es un congreso que se hizo en el año 2000 que lo organizó la cátedra :>

25 E: sí \

26 A: :> y por ahí hay algún trabajo que les sirve para la =cursada \ es=2 para que lo tengan

27 E: =a: bueno \=2 gracias \ ||

28 A: -ta luego \

29 E: te dejo la lapicera \

30 A: te dejo mi lapicera [risas] no si la otra no:-

#### Interacción 8)

1 E: hola: /

2 A: hola \ qué tal \ || fijate por favor / completá los datos || sobre todo el horario de práctico  
 3 al que preferís venir \ |  
 4 E: ay no traje: tenés los horarios para decirme?  
 5 A: sí sí es | jue- martes jueves y viernes de 12 a 15 | el jueves es después del teórico \  
 6 E: esperá que voy a traer:  
 7 A: bueno \  
 (<55 segs> interrupción)  
 8 E: este es el práctico \  
 9 A: elegí alguno \ <7 segs>  
 10 E: jueves / a qué hora sería el jueves \ de 9 a 12?  
 11 A: también de doce- no no no los prácticos son de 12 a 15 todos \ el ante- el horario anterior  
 12 es el del teórico \  
 13 E: jueves de 12 a 15 son los prácticos \ =y el=1 teórico?  
 14 A: =claro= 1y el horario anterior que está en cartelera creo que de 9 a 12 \  
 15 E: aja \ <9 segs> entonces sería la que estamos cursando ahora \  
 16 A: claro \  
 17 E: e: (xxx) el teórico \ e: lo que está diciendo =(xxx)=2 tenés que hacer este los prácticos ahí  
 18 en:  
 19 A: =claro=2 y sí: depende de la dinámica que elijas para cada encuentro: pero sí:  
 20 E: bueno \  
 21 A: como en todos los teóricos y prácticos \ este es un un congreso que organizó la cátedra en  
 22 el año 2000 | por ahí hay algún trabajo que les sirve por eso les estamos dando este: cd ||  
 23 para la cursada \  
 24 E: ok! gracias!  
 25 A: no: por favor \

#### Interacción 9)

1 E1: nosotros venimos a: anotarnos a lo de los horarios de: los prácticos \  
 2 A: de gramática castellana /  
 3 E1: sí \  
 4 A: a: perfecto! está bien entonces sí \ (xxx)  
 5 E2: nos podemos anotar ahora ya que salimos?  
 6 A: sí! dale \  
 7 E1: porque salimos a la mitad de la clase! y:  
 8 A: no hay ningún problema sí sí sí \  
 (18:55-continuación)  
 9 A: ustedes también chicos por favor anótense / apellido nombre: \ <10 segs>  
 10 E1: no me escrib-\ [rayones]  
 11 A: cómo?  
 12 E1: no escribe \  
 13 A: tenés otra / || |  
 14 E1: yo tengo yo tengo acá! yo ten- <6 segs>  
 15 A: ya les voy dando el cd \ || | así lo tienen \ | este es para vos \ || son todos de inglés?  
 16 E1 y E2: sí \ <15segs>  
 17 A: bueno \  
 18 E1: bueno \  
 19 A: gracias / <23segs> pongan si pueden un horario alternativo entre paréntesis por las  
 20 dudas porque creo que todos el jueves no vamos a poder \ || si no pueden ninguna otra no  
 21 pongan nada \  
 22 E3: (xxx) no podemos \ [risas] jueves sino cuál otra había?

23 A: o =viernes\ =1  
24 E4: =o el viernes=1  
25 E3: viernes qué tenemos? | |  
26 E4: de 10 a 12 creo \  
27 A: m:  
28 E3: [risas]  
29 A: ahí presioné yo \ <1 min 12segs> bueno / gracias / esta es tuya e:\  
30 E3: gracias \

#### Interacción 10)

1 A: qué tal \ anótense chicas por favor /  
2 E1: e: una preguntita \ e: siempre es de 12 a 15?  
3 A: sí \ siempre es de 12 a 15 ese es el único horario \ | |  
4 E1: bue- \ <18 segs> por qué está puesto así?  
5 A: | | porque por ahí: si son todos el jueves dar alguna otra alternativa como posibilidad / |  
6 para abrir otra comisión porque todos el jueves no sé si vamos a poder trabajar \  
7 E1: a: el viernes no es seguro todavía? |  
8 A: hay que ver si consiguieron el aula en realidad \ porque había un problema de aulas vieron  
9 que en cartelera decía sala de profesores no estaba definido \  
10 E1: entonces e: esto que dice viernes entre paréntesis cómo:  
11 A: no: poné: poné el horario de práctico que a vos te venga mejor \ el que: vos quieras \  
12 E2: e: tengo: yo trabajo \ tengo que traer algún certificado laboral o algo?  
13 A: eso e: decíselo- comentaselo a Marta \ porque es de última viste la que decide es la  
14 titular | o sea: es la titular digamos \ entonces este: | |  
15 E2: (xxx) bueno \ <4 segs>  
16 A: bue:no \ | | |este en un cd de un congreso que organizó la cátedra hace: unos años / hay  
17 algunos trabajos por ahí que les van a servir para la cursada \  
18 E2: a: gracias \ <19 segs>  
19 A: bue: \ esto también \  
20 E2: jueves o viernes es?  
21 A: cómo?  
22 E2: e: me puedo cambiar?  
23 A: qué querés poner =jueves?=1  
24 E2: =jueves \ =1  
25 A: bueno / | ahí está \  
26 E2: listo gracias! |  
27 A: diganle a otro por favor que venga \  
28 E1 y E2: sí sí / bueno\

#### Interacción 11)

1 A: =hola\=1  
2 E: =hola!=1  
3 A: qué tal \ | buscate por favor \ <6 segs>  
4 E: uy no anda \ | |  
5 A: cómo?  
6 E: que no me: \  
7 A: no anda / | |  
8 E: nombre y apellido te pongo \  
9 A: sí / poné nombre y apellido | sobre todo la dire- la: comisión de práctico \ | no hay

10 problema | esto después lo pasamos en limpio \ <13 segs>  
11 E: qué está los jueves y los viernes / |  
12 A: martes jueves o viernes de 12 a 15 \ | por ahora \ después vemos qué horario queda  
13 finalmente en función de las aulas y todo eso \ | | no sé en qué horario te convendría más a  
14 vos \  
15 E: | | para mí es lo mismo el jueves o el viernes \ :>  
16 A: bueno poné-  
17 E: :> el día que haya menos gente \  
18 A: jueves barra viernes \ claro \ | | ahora hay que ver si consiguen aula para el viernes \ este  
19 es un cd de un congreso que organizó la cátedra en el 2000 por ahí hay algún trabajo que  
20 les sirve para la cursada | habían = quedado muchos \ =2  
21 E: a: buenísimo \ =gracias!=2  
22 A: -ta luego \ decile por favor a otro =que venga \ =3  
23 E: =bueno/=3

### Interacción 12)

1 E1: quería saber cuáles eran los horarios porque yo me parece que la voy a tener que dejar  
2 porque trabajo \  
3 A: martes jueves y viernes de 12 a 15 \  
4 E1: martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo /  
5 A: jueves de 12 a 15 =después del teórico \ =1  
6 E1: =jueves y viernes =1 no puedo \  
7 A: bueno \  
8 E1: por eso =así que dos materias \ =2 te hago un =preguntita=3 no sé si sabés está materia  
9 yo la puedo hacer en el segundo cuatrimestre?  
10 A: =bárbaro=2 =sí=3 no sé si se va a dictar porque en realidad es un seminario pero sí  
11 gramática castellana probablemente sí mirá la verdad es que no =sé hablalo con Marta=4  
12 E1: =o al otro año=4  
13 A: sí: claro! =sí:! claro \ =5  
14 E2: =(xxx) =5 pero todas las materias la vi en el segundo cuatrimestre \  
15 A: sí/ a: bueno bárbaro entonces tenés la respuesta que yo no tenía pero sino el año que  
16 viene seguro | =no te hagas problema \ =6  
17 E1: =bárbaro=6 bueno listo \ chau | no me quedo porque =como no la voy a cursar \ =7  
18 A: =no tiene sentido \ =7 bueno =hasta luego suerte \ =8  
19 E1: =chau!=8

### Interacción 13)

1 E: e: me dijiste los viernes práctico \  
2 A: sí \  
3 E: =bueno entonces=1  
4 A: =jueves=1 o viernes práctico \  
5 E: me anotaría los viernes \  
6 A: fijate: anotate por favor nombre y apellido / <19 segs>  
7 E: tengo que poner las dos las-?  
8 A: no / poné lo que vos quieras e: la comisión que vos prefieras \ si es el viernes el viernes \  
9 E: a: listo \  
10 A: algunos chicos ponían dos po:r | para darnos una alternativa \ este es un congreso que  
11 organizó la cátedra en el año 2000 /  
12 E: a: bueno!

13 A: por ahí hay algunos trabajos que: les sirven para la cursada | para que lo tengan \  
14 E: bueno \  
15 A: sí /  
16 E: muchas gracias \  
17 A: decile por favor a otro de tus compañeros que venga así terminamos con esto \  
18 E: bue: \  
19 A: gracias!

#### Interacción 14)

1 A: qué tal /  
2 E: qué tal /  
3 A: anotate por favor apellido nombre: y el práctico: al que puedas venir \  
4 E: está la oferta del jueves todavía?  
5 A: sí / | | | en realidad van a tener que desdoblarse obligatoriamente si tenés e: | | otra  
6 alternativa: | | mejor \  
7 E: entonces: el jueves | es la única que puedo \  
8 A: bueno entonces poné solamente el jueves \  
9 E: la matrícula: /  
10 A: no no importa no te hagás problema \  
11 este es un cd que organizó la cátedra no no el cd sino el congreso en el año 2000 y por ahí  
12 hay algún trabajo que les sirve para la cursada así que:\n13 E: seguro / bueno! muchas gracias!  
14 A: -ta luego\  
15 E: dale!

#### Interacción 15)

1 A: hola \  
2 E: hola \  
3 A: qué tal \ | | anotate por favor\  
4 E: sí! | uy [risas]  
5 A: no es lo mismo e:!  
6 E: es lo mismo? bueno me (xxx) ][risas]  
7 A: (xxx) <24 segs>  
8 E: qué es e:\  
9 A: si podés el jueves o el viernes \  
10 E: jueves o viernes martes no al final?  
11 A: el martes bueno en: principio sí: pero si no hay gente: | =supongo=1 que:  
12 E: =bueno=1 pongo martes o viernes de última: \  
13 A: bueno \  
14 E: sí /  
15 A: sí sí sí \  
16 E: buenísimo \  
17 A: =este es un congreso=2 que organizó la cátedra en el 2000 / | y ahí hay algunos trabajos  
18 por ahí que les pueden servir \  
19 E: =a: buenísimo!=3 gracias!  
20 A: -ta luego: \ | | decile por favor a otro compañero que venga \  
21 E: bueno \



### Interacción 16)

- 1 E: [rayones] no anda /  
2 A: cómo?  
3 E: no me anda:: /  
4 A: no anda esa? a ver acá hay otra \ <16 segs>  
5 E: te hago una pregunta /  
6 A: sí \  
7 E: ponelo que yo ahora en estos días no sé \ | que no la hago porque: | :>  
8 A: sí /  
9 E: :>ya con esto estoy inscripta \  
10 A: no no te hagas problema esa es una lista tentativa =no es definitiva \=1  
11 E: =a: pero por eso=1 después el 27 cuando es la inscripción =me iré a escribir a alumnos=2  
12 A: =si no te: si no te=2 inscribís no hay ningún problema \  
13 E: a: buenísimo \ | e:  
14 A: poné el horario que a vos te convenga \ ||  
15 E: listo \  
16 A: bueno \ gracias!  
17 E: hoy es jueves?  
18 A: hoy es jueves: \ este es un congreso que organizó la cátedra hay unos trabajos que por  
19 ahí les pueden servir \  
20 E: listo gracias!  
21 A: -ta luego / || decile por favor a otro compañero que venga\

### Interacción 17)

- 1 E: hola \  
2 A: qué tal \ | anotate por favor los da:tos y: | sobre todo a qué comisión de práctico preferís  
3 venir \ <16 segs>  
4 E: me prestás esa lapicera? porque esta no:  
5 A: sí\ esta no anda?  
6 E: no\ <22 segs> y: | el práctico: |||  
7 A: puede ser jueves o viernes / de 10 a 15 \ |  
8 E: el jueves?  
9 A: de- e: perdón de 10 a 15 no \ de 12 a 15 \  
10 E: de 12 a 15 \  
11 A: sí sí sí \  
12 E: era el que yo tenía entonces \ |||  
13 A: =bue:no=1  
14 E: =listo?=1  
15 A: sí este mirá es un congreso que organizó la cátedra en el 2000 \ hay unos trabajos que:  
16 por ahí les sirven para la cursada =por eso se los dan \=2  
17 E: =a: buenísimo=2 bueno \  
18 A: pedile por favor a otro compañero que pase \ | gracias!  
19 E: no de nada \

### Interacción 18)

- 1 A: hola / qué tal \ |  
2 E: bien \  
3 A: anotate por favor apellido nombre / <14 segs>

4 E: matrícula no tengo ni idea \  
5 A: no no importa \ no te hagás problema \ [riendo]  
6 E: todavía no tengo el papel \  
7 A: es que si son ingresante:s ||  
8 E: listo/|||  
9 A: bue:no \ este es un cd de un congreso que organizó la cátedra hace unos años \  
10 E: bueno listo gracias \  
11 A: hasta luego \

#### Interacción 19)

1 A: =hola /=1  
2 E: =hola /=1  
3 A: qué tal / | anotá por favor tus da:tos <21 segs>  
4 E: e:l práctico es jueves o-  
5 A: jueves o viernes de 12 a 15 \ ||  
6 E: jueves o viernes / || bueno \ <4 segs>  
7 A: bueno \ este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años por ahí hay algún  
8 trabajo que les sirve para la cursada \ =sí/ =2  
9 E: a: =bueno\=2 gracias\  
10 A: decile por favor a otro compañero que: que pase \  
11 E: bueno \  
12 A: gracias \

#### Interacción 20)

1 A: qué tal \  
2 E: hola \  
3 A: anotate por favor ahí \ | los datos persona:les <19 segs>  
4 E: matrícula?  
5 A: si no tenés no importa dejalo en =blanco \=1  
6 E: =sí \=1 <6 segs> el práctico?  
7 A: el práctico puede ser jueves o viernes | de: | 12 | a 15 \  
8 E: bueno \ <6 segs> -ta bien \ y: te hago una pregunta \ el teórico es de: nue- 10 a 12?  
9 A: en prin- en- eso lo va a definir Marta \ ella les va a decir bien qué horario es \ sí / porque  
10 en cartelera funciona de 8 a 12 =pero es probable que arranquen=-2  
11 E: =de 9 a 12=2  
12 A: de 9 a 12 pero es probable que arranquen a las 10 \ =preguntale=3 a Marta e: eso \  
13 E: =de 10 a 12 \=3 bueno \ pongo viernes =o jueves=4  
14 A: =(xxx)=4 claro \  
15 E: lo que pasa que si: | que si yo: | que necesito saber este horario así puedo cambiar por la  
16 otra optativa o no \ porque yo tengo que ver el teórico de 8 a 10 / :>  
17 A: preguntale preguntale \  
18 E: :> y me que- me vendría bien si: (xxx)  
19 A: bárbaro \ este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años por ahí hay algún  
20 trabajo que les sirve: de los que están ahí en el cd \  
21 E: a: listo \ =bueno=5 muchas gracias \  
22 A: =sí /=5 decile por favor a otro que venga \ =a otro=6 chico \  
23 E: =sí \=6  
23 A: gracias!

### Interacción 21)

- 1 A: qué tal \  
2 E: qué tal!  
3 A: inscribite por favor los datos persona:les a qué práctico querés venir \  
<9 segs>  
4 E: [rayones <7 segs>] tenés otra? [risas]  
5 A: si:! esa no anda? a ver ésta /  
6 E: <13 segs> no sé mi matrícula \  
7 A: no importa\  
<13 segs> listo?  
8 E: e: hay que poner dos días?  
9 A: no no no uno solito \| eso es por si: tenés alguna alternativa o no tenés problema para no  
10 sobrecargar una comisión no sé cómo: | van a hacer \  
este es un congreso que organizó la  
11 cátedra hace unos años || por ahí hay algún trabajo que te sirve | para la cursada por eso se  
12 los están dando \  
13 E: bueno \  
14 A: le pedís a otro chico que pase /  
15 E: listo \  
16 A: gracias \  
17 E: de nada \

### Interacción 22)

- 1 A: qué tal \  
2 E: ho:la \|\|  
3 A: completá por favor \| con tus datos \|\| \| y: <25 segs>  
4 E: a: dos días tiene que ser \  
5 A: e: digamos en principio es uno \  
pero si tenés una alternativa pone la otra entre  
6 paréntesis\  
7 E: bien \| el jueves \  
<5 segs>  
8 A: bueno \  
este es un congreso que organizó la cátedra en el 2000 \  
hay algunos trabajos  
9 publicados por ahí te sirve alguno para la cursada \  
10 E: a: =buenísimo \ =1  
11 A: =por eso =1 se los están dando \  
12 E: gracias \  
13 A: decile por favor a otro de tus compañeros que pase quedan muchos no sabés?  
14 E: no: tranquilo =yo le aviso (xxx) \ =2  
15 A: =bueno \| bárbaro \ =2 gracias  
16 E: no: de nada \

### Interacción 23)

- 1 A: =qué tal \ =1  
2 E: =hola! =1  
3 A: buscá e: anotá o buscá o tus datos persona:les \| a qué práctico: | querés venir / <8 segs>  
4 E: no \  
no anda esta \|  
5 A: cómo? | no dame \  
a ver\ | tenés otra ahí?  
6 E: =es lápiz \ =2  
7 A: =a ver pará=2 no: bueno \  
<18 segs>  
8 E: ay la matrícula ni idea \  
9 A: no! no importa no lo pongas si no: || \| y el horario de práctico que- | te convenga a vos \  
10 E: el: práctico era /

11 A: de 12 a 15 \  
12 E: =el viernes? =3  
13 A: =jueves o viernes \=3 jueves o viernes\ | ahora después les vamos a decir cuál queda  
14 finalmente no/  
15 E: m: a ver <7 segs> los viernes / o sea si es los jueves | serían de:  
16 A: de 12 a 15 también \  
17 E: de 12 a 15 y a las 12 termina gramática castellana :>  
18 A: claro \  
19 E: :> teórico \  
20 A: el teórico \ || sí \  
21 E: cla- podría dejarlo: | podría anotar acá jueves? :>  
22 A: sí sí  
23 E: :> y después cualquier cosa \  
24 A: sí si llega a quedar el jueves \  
25 E: así no tengo que venir el viernes \  
26 A: bueno \ este en un congreso que organizó la cátedra en el 2000\ | e: hay algunos trabajos  
27 publicados que por ahí les sirven para la cursada \ =por eso se los=4 dan también \  
28 E: =a: bueno listo \=4 listo gracias!  
29 A: sí/ -ta luego || decile por favor a otro compañero que venga\  
30 E: sí!

#### Interacción 24)

1 A: hola \  
2 E: hola \  
3 A: qué tal \ | anotate por favor completá tus datos personales \  
4 E: sí \ | <12 segs> esto matrícula: /  
5 A: si no te acordás no importa porque es la matrícula que te dan acá la matrícula interna  
6 pero por ahí no la tienen porque son ingresantes \ || y poné el horario de =práctico que te  
7 venga=1 mejor  
8 E: =práctico /=1 y el del viernes: que es =de 12 a 15 \=2  
9 A: =de 12 a 15 \=2 ||  
10 E: y: el teórico cuándo sería?  
11 A: el jueves \ =de 10 a- de 10 a 12=3  
12 E: el jueves =de 12 a 15=3  
13 A: no no no el teórico es el horario de la mañana de Marta Pérez \  
14 E: de 10 a 12 :>  
15 A: claro \  
16 E: :> el jueves? ||  
17 A: o: el horario que ella ponga creo que era: de 9 a 12 dice la cartelera eso lo va a definir  
18 Marta\  
19 E: listo \ bueno \  
20 A: sí/  
21 E: sí \  
22 A: tomá este es un: cd con algunos trabajos que por ahí les sirven para: para la cursada \  
23 E: bueno \ gracias \  
24 A: decile a otro de tus compañeros que pase quedan muchos no /  
25 E: no \ no: \  
26 A: bueno \

### Interacción 25)

- 1 A: hola \  
2 E: hola \  
3 A: qué tal \ fijate anotate ahí con tus datos persona:les \ |||  
4 E: [rayones] ay no me anda \  
5 A: cómo?  
6 E: no me anda! |  
7 A: a ver \ <25 segs>  
8 E: listo \ ||  
9 A: bueno \ este es un *cd* con algunos trabajos que por ahí les sirven para la cursada /  
10 E: bueno \  
11 A: decile por favor a otro de tus compañeros que pase \  
12 E: bueno \

### Interacción 26)

- 1 E: hola!  
2 A: qué tal \ || sí anoté tus datos persona:les \ | quedan muchos no sabés | por venir?  
3 E: y: una fila más o menos \  
4 A: una fila?  
5 E: sí \  
6 A: sino porque está por terminar no/ el teórico \  
7 E: sí \  
8 A: sino que vengan todos juntos ahora =al final=1  
9 E: =a: =1 bien \ |  
10 A: pero esperá si si no terminó el teórico no e: [risas] vayan saliendo de a uno \  
11 E: bueno \ | matrícula esto?  
12 A: no matrícula =no importa \=2 si no la: si no la tenés no importa \  
13 E: =listo \ =2 ||| práctico: / acá \ ||  
14 A: igual estaba diciendo Marta recién que mejor organicen para el viernes no /  
15 E: sí \ sí igual yo prefiero el viernes \  
16 A: bue:no \  
17 E: e: sería viernes de: 12 a 15 \  
18 A: sí \  
19 E: pongo viernes nomás o te pongo el horario?  
20 A: poné el viernes no \ =y ya está \ =3  
21 E: =bien \ =3  
22 A: estos son algunos trabajos que por ahí les sirven \ de un congreso que organizó la  
23 cátedra hace unos años \ por ahí para la cursada /  
24 E: buenísimo gracias \  
25 A: bue:no \ | que pase otro por favor \

### Interacción 27)

- 1 A: qué tal \  
2 E: hola! ||  
3 A: ya terminó el teórico?  
4 E: e: sí \ ya están terminando \  
5 A: bueno \  
6 E: el: =viernes \ =1

7 A: =anotate=1 por favor \ los- e: apellido nombre: \ sí porque Marta dijo que mejor el viernes  
8 no/  
9 E: sí \ sí sí \ | uy no anda \ [risas]  
10 A: no anda la lapicera esa?  
11 E: no \ <20 segs>  
12 A: este es un congreso que organizó la- la:: cátedra hace unos años /  
13 E: =a: bueno \=2  
14 A: =por ahí=2 hay algún trabajo que les sirve \ para la: cursada \  
15 E: bueno: muchas gracias \  
16 A: bueno que pase el que sigue / ya terminamos con esto \

#### Interacción 28)

1 A: qué tal \  
2 E: hola!  
3 A: anotate por favor igualmente Marta dijo que era los viernes no/ quedaba: el práctico \  
4 E: sí \ el viernes ||| m: || ay no anda la lapicera \  
5 A: cómo?  
6 E: no anda \ [riendo] |  
7 A: no anda? <23 segs> este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años por ahí  
8 hay algún trabajo que les sirve para la cursada por eso se los doy \  
9 E: a: bueno: \ gracias \  
10 A: decile por favor a otro de tus compañeros que venga \  
11 E: bueno \

#### Interacción 29)

1 A: qué tal \  
2 E: hola buen día \  
3 A: fijate anotá tus datos persona:les / <9 segs>  
4 E: [rayones] me parece que no anda: \ [riendo]  
5 A: a ver \ | no \ acá tengo otra \ <14 segs> terminó el teórico ya?  
6 E: e: sí se tenía que ir ella \ <8 segs>  
7 A: quedan muchos / | no sabés / | por venir / | a anotarse |?  
8 E: no \ no no quedan tantos ya \ |||  
9 A: sino que vengan todos juntos cuando termine de hablar Marta \ || este es un congreso  
10 que organizó la cátedra hace unos años \ por ahí hay algún trabajo que les sirve para la  
11 cursada \  
12 E: bueno listo gracias \  
13 E: bueno \

#### Interacción 30)

1 A: =qué tal=1 buen día \  
2 E: =hola!=1 qué tal \  
3 A: anotá por favor tus datos personales \ a: el práctico quedó para el viernes =no/=2 según lo  
4 que escuché \  
5 E: =sí \=2 sí \ |  
6 A: anotá el viernes \ <15 segs>  
7 E: no me acuerdo la matrícula \  
8 A: no no importa \ <7 segs>  
9 E: bueno \  
10 E: bueno \

10 A: este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años por ahí hay algún trabajo  
11 que les sirve para la cursada \  
12 E: bueno gracias!  
13 A: hasta luego \  
14 E: hasta luego \  
15 A: que pase otro chico más \

#### Interacción 31)

1 E: te hago una pregunta /  
2 A: sí \  
3 E: e: hablé con Marta y me dijo que no hacía falta que le entregue el certificado laboral a  
4 ella\  
5 A: sí \  
6 E: e: en el pizarrón anotaron al final que va a ser los viernes =el práctico\=1  
7 A: =sí =1 los viernes en qué horario de 12 a 15 \  
8 E: de 12 a 15 \ yo entro a trabajar justo a las 3 e: dura tres horas el práctico?  
9 A: probablemente nos vayamos un cachito antes si vos tenés que salir diez minutos antes no  
10 va a haber problema pienso \:>  
11 E: a: está bien \  
12 A: :> le voy a consultar de todas formas a ella para no tomar una decisión yo pero no va a  
13 haber problema \  
14 E: a: bueno\  
15 A: no no creo que estemos hasta las 3 en punto \ no: viste que: :>  
16 E: porque sino tengo que hablar en el trabajo /  
17 A: :> es muy flexible | no no en principio no \ no digas nada en el trabajo [riendo] \  
18 cualquier cosa: (xxx) \  
19 E: listo gracias!

#### Interacción 32)

1 A: hola \ qué tal \ | anotate por favor \ [fragmento no transcrito por razones de privacidad]  
2 E: sí! <7 segs> ay ||| ay no anda \  
3 A: no anda esa? pará que yo tenía otra por acá a ver si está: \ | está no anda /  
4 E: no \ <17 segs>  
5 A: hay alguien hablando en el aula de al lado?  
6 E: e: sí \ están los chicos del centro =de estudiantes \=1  
7 A: =a: \=1 | bueno viernes quedó finalmente \  
8 E: a: \ |||  
9 A: este es un cd con algunos trabajos que por ahí les pueden servir para la cursada \  
10 E: a: bueno gracias \  
11 A: hasta luego \ | que pase otro chico más \ | porfi \

#### Interacción 33)

1 A: qué tal \  
2 E: hola cómo va?  
3 A: si te podés anotar por favor los datos persona::les \ <12 segs>  
4 E: Ana esto qué era? para práctico o teórico?  
5 A: práctico \ | pero práctico queda el viernes me parece según lo que escuché no / que dijo  
6 Marta: /

7 E: (xxx) los prácticos viernes de 12 a 15?  
8 A: claro \  
9 E: y teórico jueves-  
10 A: jueves hasta las 15 \  
11 E: (xxx)  
12 A: no importa pero ya si lo definieron ahí: esto: :>  
13 E: listo bueno \  
14 A: :> está de más\  
15 E: entonces vos nos anotás en la materia ya queda ahí?  
16 A: ustedes tienen que anotarse de todas formas en *la web* e: cuando sea la inscripción \  
17 pero esta es una primera lista \  
18 E: bueno gracias \  
19 A: hasta luego \

#### Interacción 34) [fragmento anterior inaudible por ruido del tren]

1 E1: no funciona la lapicera || ni la que saqué yo ni esta | será la mí-  
2 A: pará a ver /  
3 E1: =hasta recién funcionó la mía=1 \  
4 E2: =una pregunta=1  
(24:54 – 30:30 fragmento excluido por razones de privacidad)  
5 E1: te hago una consulta yo en realidad entro a trabajar a las tres \ si queda: de de 12 a 3 no  
6 hay problema que nos vayamos unos minutos antes \  
7 A: yo creo que no vamos a estar hasta las 3 religiosamente si empezamos a las 12 \>  
8 E1: claro \  
9 A: :>el tema es si empezamos a la una porque el tema es combinar / viste =yo no tengo  
10 problema=2 ni que se vayan =unos minutos antes- =3  
11 E1: =es imposible \=2  
12 E3: =(xxx)=3  
13 A: son un montón! y no estaba previsto\  
14 E1: a:: ||  
15 E3: no porque el año pasado \  
16 E2: = (xxx)=4  
17 A: =no: porque el año pasado=4 había mucha gente de letras no/ está el seminario que  
18 hicieron de:-  
19 E3: no sé si tantos \  
20 A: a: pensé que eran:-  
21 E3: sí lo que pasa es que- no- dejaron muchos no dejaron muchos me acuerdo que: el aula  
22 (xxx) era estaba llena / y ter=minó:=5 cinco seis \  
23 A: =claro \=5  
24 E3: yo creo que a la tarde (xxx) \  
25 A: e: (xxx) anotate \  
26 E4: m::  
27 A: si lo vas a contar como seminario: (xxx)\  
28 E3: chicas esto es de ustedes?  
29 A: eso es de Marta! eso es de Marta lo tenía puesto \



## Corpus B2

### Nivel C

#### Interacción 1)

- 1 A: hola /  
2 E: hola \  
3 A: qué tal \ |  
4 E: bien \  
5 A: búscate en la lista por favor \ | | revisa los datos y si son correctos / <21 segs>  
6 E: a:: qué quieres hacer aquí \  
7 C: si estos datos son correctos \ verificará que tu nombre esté bien escrito \ estos son los datos  
8 que van a aparecer en tu certificado \  
9 E: mj  
10 C: si hay algún error hay que corregirlo ahora porque después el certificado no se puede  
11 rehacer \  
12 E: mh \  
13 C: entonces si e: si tu no-si tu nombre está bien escrito \ si tu pasaporte=es el correcto=1 :>  
14 E: =sí bie::n\=1  
15 C: :> y si estos son los cursos del College<sup>177</sup> que quieres acreditar \  
16 E: ok e:: a: todo es correcto \  
17 C: bien \ entonces poné sí y =firmá \=2  
18 A: = y firmá \ =2  
19 E: so:: y firmas aquí / o:: este a: lápiz no funciona \ | | | or pluma no funciona \ | | tienes un  
20 otro?  
21 C: sí \  
22 E: gracias \ pluma o lápiz?  
23 A: lapicera \  
24 E: lapicera \ <5 segs> ok m: tienes que poner =un sí allá \ =3  
25 A: =sí sí \=3  
26 E: ok \ gracias! chau \  
27 C: esto es para ustedes\  
28 E: o: mu- mu- muchas muchas gracias!  
29 C: no por favor \ | | es un recuerdo del curso<sup>178</sup> =le decís a tu compañero: =4 que venga?  
30 E: = o: muchas gracias =4 qué?  
31 C: le decís- cua:ndo vuelvas le decís a otro que venga /  
32 E: o: ok \ sí sí por supuesto \ gracias \  
33 A: -ta luego \

### Nivel C

#### Interacción 2)

- 1 C: hola \ qué tal \  
2 A: hola \ qué tal \  
3 E: a: muy bien \  
4 A: necesitamos por favor que revises estos datos / que van a aparecer en el certificado \  
5 buscá tu nombre /  
6 E: yo no tengo conmigo pero: si: quieres yo puedo ir a la hotel y traer: \  
7 A: buscar el-

---

<sup>177</sup> Nombre modificado por cuestiones de privacidad.

<sup>178</sup> Ídem anterior.

8 C: qué necesitás?  
9 E: a: lo número de mi pasa=porte \ =1  
10 A: =no no pero está acá \ =1 buscate primero /  
11 C: =lo recordás?=1  
12 E: a: yo no a: ese es no mi nombre \  
13 C: cuál es tu nombre?  
14 E: a: Diana Adams pero-  
15 A: a: está bien buscate busate \  
16 C: acá\ se cayó la otra página\ [risas]  
17 A: fijate primero si los datos están bien y si son correctos ponés un sí en esta columna y  
18 firmás en la otra \ <5 segs>  
19 E: a: [rayones]  
20 A: la firma\ que firmes \ signature?  
21 E: oh!  
22 A: bueno \ gracias\  
23 E: (xxx) ?  
24 C: sí a cualquiera\ esto es para vos \  
25 E: oh! gracias!

Nivel C

Interacción 3)

1 A: qué tal \  
2 E: cómo estás \  
3 A: necesitamos que veas si estos datos son correctos/ buscá tu nombre en esta columna /  
4 fijate si tu pasaporte y el curso son los correctos \ | si es así ponés que sí \  
5 E: ok \  
6 A: y finalmente firmás \ buscate \  
7 C: estos son los datos que van a aparecer en el certificado \ entonces no se pueden corregir \  
8 E: a: después de:  
9 C: =después de esto \ =1  
10 A: =después de esto=1 por eso fijate bien \  
11 C: así que verificaré sobre todo que tu nombre esté bien escrito y que los cursos del College  
12 que vos querés acreditar sean los que efectivamente necesitás \  
13 E: a: ||| yo creo que es mi número pero tengo el: - tengo una copia en mi:-  
14 A: no estás segura?  
15 E: no pero tengo una copia en mi cartera \  
16 C: sí andá \  
17 A: fijate fijate \  
<44segs >  
18 E: (xxx) [rayones <20 segs>] no sirve \ [risas] no tiene: yo no sé cómo se dice \ cómo se dice  
19 ink\  
20 A: tinta \  
21 E: tinta \ <11 segs>  
22 A: bueno \ gracias \  
23 E: quiere:-  
24 C: es para vos \  
25 E: a: gracias \ quiere que yo llame a otro\  
26 C: sí llamá a otra compañera \  
27 E: cualquiera?  
28 C: sí cualquiera \ cualquiera que no haya venido [risas]

Nivel C

**Interacción 4)**

1 A: ho=la \ =1

2 E: = hola! =1

3 A: buscate por favor en la lista / || y decinos si tu pasaporte y el curso es correcto \ =esto va

4 a- =2

5 C: = y si tu =2 nombre está bien escrito \

6 A: y si tu nombre está bien escrito \

7 E: sí! a: yo no sé el número de *passport* e:so: \

8 C: e: ese ese número va a aparecer en tu certificado \ si si no: si no hay problema en que no

9 sea ese o que haya algún error / pero después no se puede corregir \ si querés volver a:

10 buscar tu número de pasaporte y después verificarlo este: nosotros los copiamos de la: de la

11 lista pero: bueno siempre = uno se puede equivocar \ =3

12 E: = [rayones] =3 yo necesito un: éste \ <7 segs>

13 A: son correctos tus datos sí \ <5 segs>

14 E: sí \

15 A: está bien \

16 C: podés llamar a otra compañera?

17 E: sí! \

Nivel C

**Interacción 5)**

1 A: qué tal \ fijate por favor si estos datos son correctos \ si tu nombre está bien escrito: | si el

2 pasaporte es correcto y si el curso es el que vos pediste sí /

3 E: bueno \

4 A: = y después firmá \ =1

5 C: = así va a aparecer =1 así va a aparecer en el certificado \ después no se puede rehacer el

6 certificado \ así que por favor fijate que realmente esos sean los cursos que vos necesitás

7 acreditar \ <6 segs> vas a acreditar- yo tenía problemas con estos cursos qué fue finalmente

8 lo que: que arreglaste con Martínez de cuáles son los cursos que vas a acreditar \ el tres

9 setenta y seis y el tres setenta y uno no es cierto? ||

10 E: e: || no pero yo tenía una problema | antes entonces yo pedí para cambiar \ | estos cursos

11 entonces yo pienso eso entonces está correcto eso \

12 C: = que esto esta correcto / el tres noventa y: =2 :>

13 E: =sí \ =2

14 C: :> el: el cuatro noventa y cinco y el tres setenta y uno e: estrictamente con ese curso con

15 ese curso nosotros tenemos problemas porque vos tendrías que estar haciendo este para

16 acreditar esos cursos \ entonces en el curso que vos estás nosotros te podemos acreditar el

17 dos setenta y seis y uno sólo de estos dos \ el tres setenta y uno o el cuatro noventa y cinco

18 \ cuál es el que vos necesitás? tres setenta y uno?

19 E: yo pienso que necesito los dos \

20 C: claro pero no te puedo acreditar los dos ahora \ Martínez me dijo que no podíamos si no

21 estás haciendo este curso: \

22 E: entonces qué a: |||

23 C: entonces yo tengo que hablar con Mariana a ver esperá que hablamos con Mariana \ eso

24 me quedó pendiente \ <13 segs>

25 E: quién escribió esto? este es es e: \

26 A: esta es una planilla que hizo Viviana \

27 E: Viviana?

28 A: sí ella \ | los cursos? sí \  
29 E: entonces si está preguntando ahora por qué escribió? | o: no nada \  
30 C: ok vamos a dejarlo: a dejarlo pendiente: Inés porque: e: esos esos cursos con los  
31 contenidos que ustedes están trabajando yo no los puedo acreditar \ porque no están  
32 haciendo cursos dos cursos =de literatura \=3 están haciendo cursos de lengua y: *readings*  
33 pero no:  
34 E: =sí \ =3 sí es | es verdad pero en: la primera semana yo pedí para cambiar porque necesit-  
35 porque necesito los créditos para: literatura | entonces no / tengo pidé para cambiar sí?  
36 pero: "ah no está bien tu puedes tomar estas clases y ya" y ahora es un problema \  
37 C: no\ es un problema por el el el el: el curso digamos tenemos que cambiar para  
38 mantenerte para que yo te acredite al finalizar el curso esos dos créditos vos tenés que  
39 hacer en ese curso muchísimo más trabajo de literatura por tu cuenta \ Mariana te tiene  
40 que dar algún módulo especial de literatura es la única manera que nosotros podemos  
41 acreditarte los cursos que pedís sí?  
42 E: mh  
43 C: vas a tener que hacer algunos trabajos especiales de literatura para que nosotros  
44 podamos acreditarte \  
45 E: muchas gracias \  
46 C: de acuerdo?  
47 E: sí \ de acuerdo \  
48 C: entonces vamos a hablar con- entonces firmá esto que estos son los cursos que vos  
49 querés y e: te acreditamos esos cursos \ pero Mariana te tiene que dar un módulo nuevo de  
50 literatura para las próximas semanas \  
51 E: sí \  
52 C: para esta semana y la próxima de acuerdo / bueno entonces firmá esto \  
53 E: [rayones] este no sirve \  
54 A: cómo?  
55 E: este no: funciona \ gracias \  
56 A: gracias \  
57 C: esto es para vos \  
58 E: gracias \  
  
Nivel C  
Interacción 6)

1 A: hola \ buscate por favor en la lista \  
2 E: sí \  
3 A: y corroborá que estos datos son correctos \ tu pasaporte || y los cursos en los que te  
4 inscribiste | si hay algún problema decinos porque estos datos van a aparecer en tu  
5 certificado \  
6 E: sí ||| no sé sobre el número de pasaporte: \  
7 A: de pasaporte\ bueno si tenés una copia buscala si querés \  
<58 segs>  
8 A: bueno gracias \  
  
Nivel C  
Interacción 7)

1 A: hola \  
2 E: hola \  
  
441

- 3 A: qué tal \ buscate en la lista /  
 4 E: aja \  
 5 A: revisá si estos tres datos son correctos \ si el nombre está bien escrito \ si el pasaporte es  
 6 el correcto y si el curso es el que vos t- te inscribiste \ sí / porque estos van a aparecer en el  
 7 certificado \  
 8 E: mh  
 9 A: si es correcto ponés que sí y firmás \  
 10 E: no se mi pasa- pasa- // *seems like it* pero no estoy seguro \  
 11 A: de pasaporte?  
 12 E: *it seems right* parece  
 13 A: parece correcto \  
 14 C: parece que está bien \ y los cursos también?  
 15 E: sí \  
 16 C: bueno \  
 17 E: [rayones] no funciona \ no ||| bolígrafo no funciona \ | gracias \  
 18 C: podés llamar a algún otro compañero si falta alguno? o ya vinieron todos?

#### Nivel B

#### Interacción 8)

- 1 A: hola  
 2 E: hola! (xxx) |  
 3 A: buscate en la lista \  
 4 E: yes::! correcto \ correcto \ ui  
 5 A: perfecto \  
 6 E: ui a:  
 7 C: el nombre está bien escrito no /  
 8 E: sí \  
 9 C: con dos ele \ bien \  
 10 E: sí \ a:  
 11 A: sí \ firmá \  
 12 E: a: [rayones] es to \  
 13 A: todo bien \  
 14 C: esto es para vos \  
 15 E: oh gracias \  
 16 A: hasta luego \  
 17 C: le podés avisar a otro que venga? cualquiera \  
 18 E: (xxx)  
 19 C: ok \

#### Nivel B

#### Interacción 9)

- 1 A: buscate por favor en la lista \ | y si los datos son correctos ponés que sí y firmás \ |  
 2 E: oh men (xxx) *put the number*  
 3 A: y no lo tenés \  
 4 E: no \  
 5 A: bueno entonces después de la pausa lo hacemos / después de la pausa?  
 6 E: sí \  
 7 A: venís \  
 8 E: ok \  
 9 A: otra vez \ gracias igual \

- 10 E: a: (xxx)
- 11 A: bueno después nos fijamos el pasaporte \
- 12 E: sí cuando yo regreso \
- 13 A: listo \ perfecto \ gracias \

Nivel B

**Interacción 10)**

- 1 A: qué tal \
- 2 E: yes a: *I get my number a:*
- 3 A: necesitamos que que revises estos datos \ tu pasaporte los cursos en los cuales estás
- 4 anotada y si es correcto ponés | sí \ .
- 5 E: ok sí sí =tengo: \ =1
- 6 A: = y firmás \ = 1
- 7 E: sí \
- 8 A: entonces:
- 9 E: y: ok \ esto: (xxx) [rayones] (xxx) sí *it's like* \
- 10 A: = gracias \ =2
- 11 E: = gracias \ =2

Nivel B

**Interacción 11)**

- 1 A: qué tal \ necesitamos que confirmes que tus datos son correctos \
- 2 E: <10 segs> (xxx) sí \
- 3 A: poné que sí entonces \ <6 segs> gracias \
- 4 E: muchas gracias \ <5 segs> este libro es tuyo?
- 5 C: sí \

Nivel B

**Interacción 12)**

- 1 A: qué tal \ <20 segs>
- 2 E: [rayones <10 segs>] no escribe: \ no:\
- 3 A: cómo?
- 4 E: no escribe lápiz \ <8 segs>
- 5 C: uy = muchas gracias \ esto es para ustedes \ =1
- 6 E: = gracias \ muchas gracias \ =1

Nivel B

**Interacción 13)**

- 1 C: hola \
- 2 A: qué tal \
- 3 E: Margarete Wilson /
- 4 A: buscate \
- 5 E: <10 segs> chu chu sí: correcto: \ || |
- 6 C: está todo correcto los datos del:
- 7 E: sí \ [rayones] no a: acá: / funciona?
- 8 A: sí \

9 E: sí \ gracias \ <11 segs> gracias \  
10 C: esto es para vos \

Nivel B  
Interacción 14)

1 E: hola \  
2 C: hola \  
3 A: hola \ <12 segs>  
4 C: los datos son correctos no es cierto / los datos = del curso también = 1 no / bien \  
5 E: = sí sí \ =1  
6 C: esto es para vos \

Nivel B  
Interacción 15)

1 E: hola /  
2 C: chequealo ahí por favor \ buscate en la lista \ verificá que tus | tus datos sean los  
3 correctos \ son esos los cursos del hunter que querés acreditar no es cierto?  
4 E: sí \ [rayones] a: necesito: escribir?  
5 C: poner sí y firmar \  
6 E: [rayones] a: no \  
7 A: no anda \ || gracias \  
8 C: esto es para vos \

Nivel B  
Interacción 16)

1 E: ay esto no escribe \ [riendo] ay *thank you* \ ||  
2 A: gracias \

Nivel B  
Interacción 17)

1 A: qué tal \ buscate por favor si los datos son correctos | firmá \  
2 E: m: <5 segs> sí \ <11 segs>  
3 C: bien \  
4 A: = gracias \ =1  
5 C: = muchas gracias \ =1 esto es para ustedes \  
6 E: gracias \

Nivel B  
Interacción 18)

1 E: hola \  
2 A: hola \ || buscate en la lista \ fijate si los datos son correctos \  
3 E: <9 segs> es errado \  
4 C: e: hay que corregir? está mal?  
5 E: *it's wrong* \  
6 C: aja bien corregilo entonces sí \

7 E: [rayones] *this is wrong* \ [rayones] *oh my god* \ [suspirando]  
8 C: preguntale a ella por favor \ pedile a ella \ <12 segs>  
9 A: a ver vamos a ponerla acá \ no /  
10 C: cómo es entonces /  
11 A: uno /  
12 C: uno uno siete /  
13 A: uno dos \  
14 E: dos dos \  
15 C: a!  
16 A: uno dos siete /  
17 E: no \ uno dos dos \  
18 A: a: \ uno dos dos \  
19 E: tres<sup>179</sup> \  
20 A: tres \  
21 E: ocho | ocho \  
22 A: tres ocho /  
23 E: tres ocho a: =uno siete= 1 siete cinco \  
24 C: =uno siete =1 || e: tomá \ esto es para ustedes \

Nivel B

**Interacción 19)**

1 A: hola \ qué tal \  
2 E: a: <14 segs>  
3 C: está correcto? = los datos =1 son correctos?  
4 E: = sí \=1 <13 segs> gracias \  
5 C: muchas gracias \

Nivel B

**Interacción 20)**

1 A: hola \ =qué tal \ =1  
2 C: =hola =1 =bueno necesitamos que verifiques:=2 si sos la persona que dice ahí \  
3 A: =fijate revisá los datos: =2  
4 E: sí \  
5 C: si tu número es el correcto \ y estos son los dos cursos =de College<sup>180</sup> =3 que necesitás \  
6 E: = sí \ =3  
7 C: bueno entonces poné sí acá por favor =que estos datos son correctos \ =4 y firmás \  
8 A: = y después / =4  
9 E: <4 segs> [rayones <7 segs>] <17 segs>  
10 C: esto es para ustedes \

Nivel B

**Interacción 21)**

1 A: hola \  
2 E: hola!  
3 A: qué tal \  
4 E: || *you told me I have to check it?*

<sup>179</sup> Algunos números fueron modificado por privacidad.

<sup>180</sup> Nombre modificado por razones de privacidad.



5 A: sí: fijate si este número es correcto y si estos son los dos cursos | que vas a acreditar \  
6 E: <7 segs> yes! this curso bi oh this one taking sí \  
9 segs> two ou two \  
7 A: bueno \  
8 C: esto es para ustedes \  
9 E: oh my! gracias!

Nivel B  
Interacción 22)

1 A: hola \ |  
2 C: necesitamos que verifiques tus datos aquí \  
3 E: sí \  
<8 segs> [rayones <12 segs>] se romper \  
it's not working\  
4 A: la lapicera?  
5 E: no: \  
[rayones] otra?  
6 A: muchas gracias \  
7 C: esto es para ustedes \

Nivel B  
Interacción 23)

1 A: hola \ = qué tal \ =1  
2 E: =hola \ =1  
3 A: revisá por favor tus datos \ si son los correctos /  
4 E: I think so \  
5 A: bue- = entonces claro \ =2  
6 C: =e: entonces por favor revisalo bien \ =2 sobre todo los cursos de: de College porque así  
7 van a aparecer en tus en tus transcripts e: \  
8 E: [rayones <7 segs>] no anda \ [rayones] = gracias \ =3  
9 A: = querés otra? =3  
10 E: sí \  
<6 segs>  
11 C: esto es para vos \  
12 E: gracias \

Nivel B  
Interacción 24)

1 C: hola!  
2 A: hola \ =qué tal \ =1  
3 E: = hola \ =1  
4 A: revisá tus datos \  
5 E: <5 segs> dónde?  
6 A: fija- buscate = por ahí estás en esta lista \ =2  
7 E: = a: aquí \ =2 (xxx) sí \  
8 C: son los cursos de hunter que necesitás \ no / = en tu transcript? =3  
9 E: = sí \ =3  
10 C: perfecto \ | bueno =muchas gracias \ =4 esto es para vos \  
11 E: = gracias \ =4

Nivel B  
Interacción 25)

1 A: hola \  
2 C: hola!  
3 E: qué tal \ ||  
4 C: qué tal \ necesitamos que verifiques: :>  
5 A: los datos \  
6 C: :> los datos acá \ es así va a aparecer en tu *transcript* \  
7 E: a: || a: qué es "em di pe"?  
8 C: el curso de Mar del Plata \ el curso nuestro \ es el B \ =estás en el B?= 1 correcto: \  
9 E: a: =así es \ =1 sí \ cinco tres ocho \  
10 A: sí? estos son los cursos?  
11 E: sí \  
12 A: bien \  
13 C: entonces poné sí ahí que los cursos son correctos y firmá por favor\  
14 E: gracias \  
15 C: esto es para vos \  
  
Nivel A  
Interacción 26)

1 E: hola \  
2 A: hola \  
3 E: cómo estás \  
4 A: qué tal \ buscate \  
5 E: Mary Daniels \  
6 C: m: acá estás \ fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \  
7 E: ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ =1  
8 C: = todo bien? =1 bueno entonces estos datos son correctos sí \ y firmá \  
9 E: [rayones] a: no \ no puedo: \  
10 A: cómo?  
11 E: no \ no funciona \  
12 C: a: bueno eso esto es para vos \ = un recuerdo del curso \ =2  
13 E: =oh =2 gracias! | muchas gracias \  
14 C: de nada \ le avisás a un compañero que venga: por favor?  
15 E: m?  
16 C: = le avisás a otro compañe- =3  
17 E: =sí sí \ =3 chau gracias \  
  
Nivel A  
Interacción 27)

1 E: hola \  
2 A: hola \  
3 C: hola qué tal \  
4 A: qué tal \ = buscate \ =1  
5 E: = a: =1 qué tal sí \  
6 A: en la lista \ |  
7 C: no teníamos tu pasaporte \ eso anotá tu pasaporte\  
8 E: [rayones] no a: no trabaja \ [rayones]  
9 C: no funciona?  
10 E: *it's not working* \  
  
447

- 11 C: = a: pedile a: \ =2  
 12 A: = tomá otra \ =2  
 13 E: gracias \ ||  
 14 A: no\ no funciona \  
 15 E: <9 segs> = sí sí \ [suspirando] =3  
 16 A: uno = uno seis siete ocho nueve dos cinco<sup>181</sup> \ =3 ||| bueno \  
 17 C: listo /  
 18 A: gracias \  
 19 C: verifi:- e: esperá verifiquemos el número es uno = uno seis siete ocho nueve dos nueve  
 20 cinco =4  
 21 A: = uno uno seis siete ocho nueve dos nueve cinco \ =4  
 22 E: sí \  
 23 C: perfecto \ = esto es para vos \ =5 muchísimas gracias \  
 24 E: = gracias \ =5

Nivel A

Interacción 28)

- 1 A: qué tal \ buscate por favor en la lista / fijate si = los datos =1 son correctos \  
 2 E: = a: =1 n- n- \  
 3 A: eso no /  
 4 E: n- n- \ = error \ =2  
 5 A: = sí: =2 = qué corresponde? =3  
 6 C: = sí: \ corregilo por favor \ =3  
 7 E: [rayones] I don't have any pen (xxx) working \  
 8 A: cómo?  
 9 E: éste \ [rayones]  
 10 A: no\ esperá que te doy otro \ <9 segs> trecientos uno trecientos dos<sup>182</sup> \ está bien \  
 11 <13 segs> gracias \ e: el libro \  
 12 C: a! perdón perdón \ estaba distraída \ es para vos \ muchas gracias \

Nivel A

Interacción 29)

- 1 E: hola \  
 2 C: = hola \ =1  
 3 A: = hola \ =1 qué tal \  
 4 C: necesitamos que verifiques por favor tus datos \  
 5 E: e: <15 segs>  
 6 C: los cursos College<sup>183</sup> son correctos no / trecientos once y tres veintiuno<sup>184</sup> son los cursos  
 que  
 7 tenés que: \  
 8 E: a: *hopefully* \ [risas] = sí sí \ =2  
 9 C: bien \ = eso es =2 lo que va a aparecer en tu *transcript* \ no hay reclamos después \  
 10 E: [rayones] <16 segs>  
 11 A: bueno \  
 12 C: bueno muchas gracias \

<sup>181</sup> Algunos números fueron modificados por razones de privacidad.

<sup>182</sup> Números modificados por privacidad.

<sup>183</sup> Nombre modificado por privacidad.

<sup>184</sup> Números alterados por privacidad.

13 E: = gracias \ =3

14 A: = gracias \ =3

Nivel A

**Interacción 30)**

1 E: hola \ | |

2 C: necesitamos: que verifiques que vos seas la persona que está ahí \ [risas]

3 E: | | sí \ bueno bueno \

4 C: trescientos uno y trescientos seis son tus cursos?

5 E: sí \ = sí? =1

6 C: bien \ poné sí = por favor =1 sí \

7 E: gracias \

8 C: y esto es para vos \ no tomá tomá! no te vayas no te vayas \ esto es para vos \

9 E: oh! gracias \

Nivel A

**Interacción 31)**

1 A: pasaporte \ <10 segs>

2 E: [rayones <8 segs>] tenés a: otro otra lapicera?

3 A: sí \

4 E: gracias \ <16 segs>

5 A: dos tres<sup>185</sup> cuatro cero | cuatro uno \

6 E: sí \ sí sí \

7 A: siete cinco uno \

8 E: sí \ <9 segs>

9 A: bueno gracias \

10 C: muchas gracias \ esto es para vos \

Nivel A

**Interacción 32)**

1 A: estamos = verificando = 1 los datos \

2 C: =comprobando \ = 1 sí

3 A: qué tal \

4 E: hola \ | | está bien \

5 C: está bien?

6 E: sí \

7 C: "Leticia"<sup>186</sup> está bien escrito: sí \

8 E: [rayones <7 segs>] | no es=cribe más =2 \

9 C: = escribe? =2

10 E: no \ [riendo] | | gracias \ <12 segs>

11 A: gracias \ hasta luego \

12 C: esto es para vos \

13 E: muchas gracias \

---

<sup>185</sup> Algunos números fueron modificados por razones de privacidad.

<sup>186</sup> Nombre modificado por privacidad.

Nivel A  
Interacción 33)

- 1 E: hola \
- 2 A: hola \
- 3 C: hola \ |
- 4 A: controlá por favor | si los datos son correctos \ <46 segs>
- 5 E: tenés un otro m: bolígrafo?
- 6 A: sí \
- 7 E: sí / gracias \ <6 segs>
- 8 A: gracias \
- 9 C: = esto es para vos \ =1
- 10 E: =oh! =1 gracias!

Nivel A  
Interacción 34)

- 1 A: fijate que tus datos = sean correctos \ =1
- 2 C: = fijate que tus da:tos =1 estén bien \ |||
- 3 E: sí \
- 4 C: Alicia<sup>187</sup>?
- 6 E: mj\
- 7 C: está bien escrito tu nombre?
- 8 E: sí \
- 9 C: el número de pasaporte es el correcto y trescientos trece y trescientos uno son tus cursos
- 10 bien \
- 11 E: sí \
- 12 C: poné sí y firmá \
- 13 E: [rayones] no \
- 14 C: perdón?
- 15 E: no: \ [rayones]
- 16 C: a: no funciona \ pedile a: Ana \ <10 segs>
- 17 E: *just to make sure I wrote everything down in my: in there* \ || ok\
- 18 C: esto es para vos \
- 19 E: para mí?
- 20 C: sí \
- 21 E: gracias \ <10 segs>
- 22 E: (xxx) *somebody else*?
- 23 C: sí por favor si todavía queda alguien /

Nivel A  
Interacción 35)

- 1 C: hola \
- 2 A: = qué tal \ =1
- 3 C: =hola \=1 necesitamos por favor que verifiques tus datos \
- 4 E: mj \<18 segs>

---

<sup>187</sup> Nombre modificado por privacidad.

- 5 C: está bien? vos sos Laura? | vos sos Laura?  
 6 E: sí \  
 7 C: sí \ estos cursos son correctos no \ porque el profesor me hizo cambiar tus: tus datos \  
 8 E: sí \  
 9 C: correcto \  
 10 E: sí \  
 11 C: bien muy bien \ bueno esto es para vos \  
 12 E: gracias \  
 13 A: hasta luego \

**Nivel Literatura**  
**Interacción 36)**

- 1 E: no escribe \  
 2 A: cómo?  
 3 E: no escribe \  
 4 A: esperá que te doy otra \ <14 segs> están correctos =los datos =1 del curso todo?  
 5 E: = sí \ =1  
 6 A: este libro es de Marta es un regalo para vos \  
 7 E: a: gracias \  
 8 A: de nada \ pedile a otro de tus compañeros que: venga \  
 9 E: bueno \  
 10 A: gracias \

**Nivel Literatura**  
**Interacción 37)**

- 1 E: hola \  
 2 C: = hola \=1  
 3 A: = hola \=1 qué tal \  
 4 E: no había que tener el pasaporte encima = sólo el número \ =2  
 5 A: = no no no =2 es =para confirmar los datos \ =3  
 6 C: = vos tenés que confirmar =3 que estos datos son correctos \ | estos son los datos que van  
 7 a aparecer en tu:: | en tu *transcript* \ sí / en tu certificado \ | | |  
 8 E: qué es esto?  
 9 A: = eso es para literatura \=4  
 10 C: =la ele es el curso de literatura =4 acá \ pero a vos te van a dar un certificado por  
 11 doscientos tres y tres cuarenta y uno? es correcto eso? vos necesitás *span two ou three*?  
 12 E: *i need-* no yo necesito *i need two ou four* \ es equi- equivalente \  
 13 C: cuál?  
 14 E: doscientos cuatro \  
 15 C: ese no lo tenemos registrado jamás \  
 16 E: n:: sí no yo sé pero es el equivalente al College de doscientos cuatro \  
 17 C: a:| pero: a::| en en el: | en el certificado va a aparecer doscientos tres \  
 18 E: ellos me dijeron que iba a ser doscientos cuatro porque eso es lo que yo necesito \ esa es  
 19 la razón porque vine \  
 20 C: ajá pero el College te reconoce que el doscientos tres de ellos es equivalente al  
 21 doscientos cuatro? o Mar del Plata tiene que darte un doscientos cuatro?  
 22 E: bueno ellos me dijeron- Martínez me dijo que él iba a poner lo que yo necesitaba que es  
 23 un doscientos cuatro \  
 24 C: ajá bien entonces e: anotalo \ anotalo ahí \ poneme doscientos cuatro y yo después lo =  
 25 voy a verificar con Martínez para ver cómo hacen: \=5

26 E: = [rayones] =5 tenés e: otro?  
 27 C: tenés otra = lapicera: =6 Ana?  
 28 A: = sí \ =6 <12 segs>  
 29 E: bueno entonces tengo que poner no aquí \ [risas]  
 30 C: poné:- claro \ poné no \ poné doscientos cuatro \  
 31 E: aquí entonces \ |  
 32 C: y tres cuarenta y uno \ tres cuarenta y uno sí es correcto \  
 33 E: sí \ yo yo hablé con él antes de venir pero él no sé si se va a acordar pero si cualquier  
 34 cosa yo hablo con él de nuevo no /  
 35 C: sí porque lo importante es qué es lo que tiene que aparecer en el certificado \  
 36 E: sí claro \  
 37 C: sí / nosotros como el College no tiene doscientos cuatro = nosotros- =7  
 38 E: = no el College tiene \ =7 |  
 39 C: doscientos cuatro?  
 40 E: el College sí \  
 41 C: sí / nunca le dimos nosotros créditos por- \  
 42 E: porque es que lo que pasa es que doscientos cuatro es / es que el College tiene el  
 43 español para para gente que no habla \ pero también tiene para gente que ya ha hablado  
 44 en casa \ = y eso es lo que es el doscientos cuatro \ =8  
 45 C: = a::: es el =8 el doscientos cuatro es el el *spanish para native speakers* \  
 46 E: exactamente \  
 47 C: a: correcto \  
 48 E: eso es lo que es \  
 49 C: correcto \ bueno \  
 50 E: pero no sé si tal vez pueden poner doscientos tres pero yo sé que tiene que aparecer  
 51 doscientos cuatro porque es lo que:-  
 52 C: bien bien \ entonces eso eso lo que voy a verificar con con Martínez para estar seguros  
 53 de qué es lo que tenemos que poner en el: en el *transcript* \  
 54 E: ok cualquier cosa: ya yo hablo con él \  
 55 C: sí sí perfecto estas son las cosas que quiero aclarar \ porque si después vos necesitás el  
 56 doscientos cuatro en el *transcript* y yo te puse en el *transcript* doscientos tres y a vos no te  
 57 sirve el certificado yo después no puedo rehacer el certificado \  
 58 E: ok bueno está bueno \  
 59 C: y entonces tenemos que hacerlo antes \ esto es para ustedes \  
 60 E: oh gracias \ llamo a cualquiera \  
 61 A: sí sí \

Nivel Literatura

Interacción 38)

1 A: hola \ qué tal \ buscate en la lista y verificá que: sean todos los datos correctos \  
 2 pasaporte y los cursos \  
 3 E: (xxx) bie:n \ = literatura / =1  
 4 A: = si está bien ponés que sí =1 y firmás \  
 5 E: [rayones] no escribe \  
 6 C: perdón?  
 7 E: no escribe el lapicero: \  
 8 C: a: no = escribe el lapicero \ =2  
 9 A: = yo te doy otra \ =2  
 10 E: no \ [risas] | | | sí: \ <6 segs>  
 11 A: bueno \  
 12 C: esto es para vos \

13 E: ok gracia:s! |

14 C: le avisás a alguien más por favor si viene \

Nivel Literatura

Interacción 39)

1 E: = hola \ =1

2 A: = qué tal \ =1

3 C: hola qué tal \

4 A: buscate: por favor en la lista / | y fijate bien que los datos sean correctos \

5 C: | | que tu nombre esté bien escrito:

6 E: [rayones] no funciona \

7 A: no funciona? esperá que te doy otra \ a ver \ <9 segs>

8 C: esto es para vos \

9 E: bien \

Nivel Literatura

Interacción 40)

1 E: hola \

2 C: hola \

3 E: necesitan ustedes mi pasaporte?

4 A: buscate = en la lista y corroborá que:- =1

5 C: = buscate en la lista y verificá que: =1 que los datos: \

6 E: a: \ | |

7 A: o en esta \

8 E: no no sé \ a: <53 segs>

Nivel Literatura

Interacción 41)

1 C: perdón Ofelia que los sacamos = del curso =1 pero necesitamos verificar :>

2 E: = no \ lo sé \ =1 sí \

3 C: :> los datos:

4 A: de pasaporte del curso \

5 C: es la única manera de hacerlo | y que presten atención cuando lo hacen \ [risas]

6 E: por pasaporte no tenía el número m: \ | | voy a chequearlo \

7 C: [risas]

8 E: <4 segs> [rayones <6 segs>] n-: = (xxx) =2

8 A: = (xxx) =2 < 25 segs>

10 E: gracias \

11 A: gracias \

12 C: esto es para vos Ofelia \ | | |

13 E: o: tu libro \ = oh:! =3

14 C: = sí \ =3 [risas]

15 E: oh! gracias!

16 C: de nada \

17 E: gracias \ | buenas tardes \

18 C: gracias \

Nivel Literatura

Interacción 42)



1 E: hola \  
2 A: hola \ |||  
3 C: empujá fuerte \ o dejá = abierto [risas] =1  
4 A: = o dejá abierto sino \ =1 total | después tiene que venir otro \ buscate por favor en  
5 alguna de las dos listas y fijate si: tu nombre tu pasaporte y el: curso son los correctos \  
6 E: <10 segs> mj!  
7 A: entonces / | |  
8 E: = firmo? =2 ay!  
9 A: = y firmá =2 por favor \  
10 E: <13 segs> gracias \ [risas]  
11 A: hasta luego \  
12 E: chau!

Nivel Literatura  
Interacción 43)

1 A: hola \  
2 C: hola \ |||  
3 A: buscate en la lista por favor \ y: fijate si: si los datos son correctos \ tu nombre tu  
4 pasaporte y: y los cursos \ <11 segs>  
5 C: bueno \ esto es para vos \  
6 E: gracias \  
7 C: muchas gracias \  
8 A: hasta luego \  
9 E: gracias \

Nivel Literatura  
Interacción 44)

1 E: hola!  
2 A: = qué tal =1  
3 C: = hola \ =1  
4 E: qué tal \  
5 A: buscate en la lista que debés ser = Celina =2 si no me equivoco :>  
6 E: = sí \ =2  
7 A: :> fijate que estos datos sean correctos tu nombre todo \  
8 E: sí \  
9 A: | y después si es correcto ponés que sí y firmás \  
10 E: <9 segs> [rayones] me da otra?  
11 A: cómo?  
12 E: no puedo escribir \  
13 A: a: esperá \ <12 segs> bueno gracias \  
14 C: = esto es para vos \ =3  
15 E: = gracias \ =3

**Corpus A1**

\* *Análisis Sistema de negociación (tabla a)), Sistema de modo (tabla b), Sistema de valoración (tabla c)) - fragmentos*

\* *Cuantificación (cuadro) - conversaciones*

**Conversación I – (fragmentos)**

**Fragmento 1)**

- 37 A: la<sup>188</sup> que estamos todos en:: : >
- 38 B: la que estamos todos \ = en la playa /? =7
- 39 A: : > = en el aula de arriba =7 no = no no en el aula =8 de este año:>
- 40 B: = a: en el aula de este año = 8
- 41 A: : > que nos sacamos todos una foto y salimos todos re bien la verdad \
- 42 B: sí una linda foto = sí \ =9
- 43 A: = sí y:: =9 no sé = quién la mandó / =10

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno <sup>189</sup> / movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas <sup>190</sup> )
I: dar información – fáctica	37/a	Ana	(i) la que estamos todos en
C: completar	38	Bianca	(i) la que estamos todos en la playa? =7
C: completar R: responder C: prolongar	37/b 37/c 37/d	Ana	(i) en el aula de arriba=7 (ii) no no no (iii) en el aula=8 de este año
R: admitir la info	40	Bianca	(i) a: en el aula de este año=8
C: completar C: prolongar	37/e 37/f	Ana	(iv) que nos sacamos todos una foto (v) salimos todos re bien la verdad
R: admitir la info R: acordar	42/a 42/b	Bianca	(i) sí (ii) una linda foto sí =9
R: admitir la info I: dar información	43/a 43/b	Ana	(i) sí y::=9 (ii) no sé = quién la mandó=10

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad <sup>191</sup> (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad <sup>192</sup> (modulación/ modalización)	Adjuntos

<sup>188</sup> Los participantes están hablando de una fotografía, tal como se desprende de la transcripción completa de la conversación (que figura en el anexo I).

<sup>189</sup> Indicamos el comienzo del turno a partir de la línea que corresponda.

<sup>190</sup> Segmentamos y analizamos solo cláusulas independientes – completas, definidas por un proceso, o elípticas, en las que repusimos el proceso elidido – y menores (cfr. capítulo 6).

<sup>191</sup> Modalidad *de la enunciación*.

<sup>192</sup> Modalidad *del enunciado*.

37- Ana	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <la foto es>	<la foto>	+		
38- Bianca	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa elíptica <la foto es>	<la foto>	+		
37- Ana	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <estamos>	<nosotros>	+		
37- Ana	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <no es esa foto>		-		
37- Ana	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <estamos>	<nosotros>	+		textual/ continuativo  a:
40- Bianca	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <estamos>	<nosotros>	+		
37- Ana	(iv)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	todos <nosotros>	+		
37- Ana	(v)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	todos <nosotros>	+		
42- Bianca	(i)			Cláusula menor				
42- Bianca	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <es>	una linda foto	+		modal/ polaridad  (sí enfático)
43- Ana	(i)			Cláusula menor				
43- Ana	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
------------------------------	----------	-------------	------------------	--------------------------	-------------

			<b>valorado</b>		
37 (41) – Ana	(v)	bien	“nosotros”	Apreciación (positiva)	Amplificado (re)
42 – Bianca	(ii)	linda	foto	Apreciación (positiva)	

**Fragmento 2)**

46 B: mirá a mí me asusta un poco el tema del *facebook* vos que estás en *facebook*

47 fijate | los:: yanquis han cargado muchas fotos = nuestras \ =11

48 A: = a: vos sabes que yo no entré =11 no vi nada

49 B: e:: yo tengo::

(...)<sup>193</sup>

53 B: = tengo uno dos =12 de amigos pero los chicos los chicos se han hecho amigos de-

54 A: = sí:: =13

55 B: = de:: =13

56 A: sí a mí me llegó un par por medio de = Fernando Paula =14

57 B: = Fernando Ariel claro =14 exacto bueno por eso | este:: y

58 ahí han cargado unas fotos || y hay otras que no quiero saber!

59 A: no:: /

60 B: = no quiero saber \ =15 [riendo]

61 A: = no claro yo vi un par =15 pero eran perfectamente pasables digamos \

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: desplegar emociones	46/a	Bianca	(i) mirá a mí me asusta un poco el tema del <i>facebook</i>
C: prolongar – solicitar acción no verbal	46/b		(ii) vos que estás en <i>facebook</i>
C: prolongar	46/c		fijate (iii) los yanquis han cargado muchas fotos nuestras =11
R: admitir la info	48/a	Ana	(i) a: vos sabes que yo no entré =11
C: prolongar	48/b		(ii) no vi nada
C: prolongar	49	Bianca	(i) yo tengo
(...)			
C: completar	53/a	Bianca	(i) tengo uno dos =12 de amigos
C: prolongar	53/b		(ii) los chicos los chicos se han hecho amigos de-
R: admitir la info	54	Ana	(i) = sí:: =13
C: completar	53/b	Bianca	(ii) = de:: 13
R: admitir la info	56/a	Ana	(i) sí
C: desarrollar	56/b		(ii) a mí me llegó un par por medio de =Fernando Paula =14
C: completar	57/a	Bianca	(i)= Fernando Ariel
R: admitir la info	57/b		(ii) claro =14
R: admitir la info	57/c		(iii) exacto

<sup>193</sup> Las líneas que omitimos forman parte de un intercambio que se desarrolla en paralelo con el que nos interesa en este caso.

R: admitir la info C: prolongar C: prolongar	57/d 57/e 57/f		(iv) bueno por eso   este:: (v) ahí han cargado unas fotos (y) (vi) hay otras que no quiero saber!
R: admitir la info	59	Ana	(i) no::
C: prolongar	60	Bianca	(i) =no quiero saber =15
R: acordar I: dar información - fáctica C: prolongar	61/a 61/b 61/c	Ana	(i) =no claro (ii) yo vi un par =15  (pero) (iii) eran perfectamente pasables digamos\

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
46- Bianca	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	el tema del <i>facebook</i>	+		textual/ continuativo  <i>mirá</i>
46- Bianca	(ii)	Imperativo		Imperativa	vos	+		
48- Ana	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	yo	-		textual/ continuativo <i>a:</i>  modal  <i>vos sabés que</i>
48- Ana	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
49- Bianca	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	yo	+		
53- Bianca	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
53- Bianca	(ii)	Indicativo (pret. perf. compuesto)		Declarativa	los chicos	+		
54- Ana	(i)			Cláusula menor				
56- Ana	(i)			Cláusula menor				

56- Ana	(ii)	Indicativo (pret. Perf. Simple)	Entonación descendente	Declarativa	un par	+		
57- Bianca	(i)	Indicativo (pret. perf. compuesto)		Declarativa elíptica <me llegó>	<un par>	+		
57- Bianca	(ii)			Cláusula menor				
57- Bianca	(iii)			Cláusula menor				
57- Bianca	(iv)			Cláusula menor				
57- Bianca	(v)	Indicativo (pret. perf. compuesto)		Declarativa	<ellos>	+		
57- Bianca	(vi)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa	impersonal	+		
57- Bianca	(vi.i)	Indicativo (pret. perf. Simple)	Entonación exclamativa	Declarativa	<yo>	-	verbo modal <i>quiero</i>	
59- Ana	(i)			Cláusula menor				
60- Bianca	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa  Calidad de voz: riendo	Declarativa	<yo>	-	verbo modal <i>quiero</i>	
61- Ana	(i)			Cláusula menor				
61- Ana	(ii)	Indicativo (pret. perf. Simple)		Declarativa	yo	+		
61- Ana	(iii)	Indicativo (pret. Imperf.)	Entonación descendente	Declarativa	<las fotos>	+		modal/ modalidad <i>digamos</i>

Tabla c) – Análisis valoración

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
61- Ana	(ii)	pasables	fotos	Apreciación positiva	

### Fragmento 3)

70 E: vi que está = re hecho el Lincoln<sup>194</sup> : >

71 A: están renovándolo todo /! = sí /=19

72 E: :> = pero ya no se llama más Lincoln =19 creo que tiene nombre de fecha

73 también como= 20 15 de ma:yo o algo así \

74 B: = a: le le le cambiaron / =20

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar información – fáctica	70/a	Esteban	(i) vi que está re hecho el Lincoln
R: admitir la info	71	Ana	(i) están renovándolo todo = sí =19.
C: completar	70/b	Esteban	= (pero) (ii) ya no se llama más Lincoln =19
C: prolongar	70/c		(iii) creo que tiene nombre de fecha también como =20 15 de mayo o algo así \
R: admitir la info	74	Bianca	(i) = a: le le le cambiaron/ =20.

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
70 – Esteban	(i)	Indicativo (pret.perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
71- Ana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa	<ellos>	+		modal/ polaridad: sí enfático.
70- Esteban	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<el hotel>	-		

<sup>194</sup> “El Lincoln” es un hotel que todos conocen.

70- Esteban	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+	"<yo>creo que": metáfora gramatical interpersonal	
74- Bianca	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<ellos>	+		textual/ continua- tivo  a:

Tabla c) – Análisis valoración

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
70 – Esteban	(i.i)	Re hecho	Lincoln (hotel)	Apreciación	Amplificado (re)

**Fragmento 4)**

- 79 E: el otro día pasé por la puerta y estaba = ya levantado=23  
80 B: = sí yo también =23 pero: miré para adentro digamos y estaba como bastante =  
81 moderno=24  
82 E: =a: sí sí =24  
83 B: antes era re distinto  
84 E: sí no no lo hicieron como más = *cool* sí =25  
85 B: = más moderno sí \ =25 <4segs.>  
86 A: bueno no sé  
87 E: pero yo la última vez que había pasado por ahí estaban viste los-  
88 B: no = no era =26  
89 D: era = cómodo =26 era piola divertido  
90 B: y era un hotel: así físicamente medio como tradicional / no era:: moderno  
91 A: sí era mejor que el 17 de agosto para tener a tantos pibes juntos | 17 de  
92 agosto ya es incontrolable [suspirando]  
93 D: y daba más | e::  
94 A: para juntarse ahí para o sea  
95 B: sí en las = mesitas =27  
96 D: = sí más hostería =27 que o: o dormitorio:: <4segs>

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar información- fáctica	79/a	Esteban	(i) el otro día pasé por la puerta
C: prolongar	79/b		(ii) estaba = ya levantado=23
R: admitir la info	80/a	Bianca	(i) =sí
I: dar información -	80/b		(ii) yo también =23



fáctica C: prolongar C: prolongar	80/c 80/d		(iii) miré para adentro digamos (iv) estaba como bastante= moderno=24
R: admitir la info	82	Esteban	(i) =a: sí sí =24
I: dar información- opinión	83	Bianca	(i) antes era re distinto
R: acordar I: desarrollar	84/a 84/b	Esteban	(i) sí no no (ii) lo hicieron como más = cool sí=25
C: completar	85	Bianca	(i) = más moderno sí =25
R: admitir la info	86	Ana	(i) bueno no sé
I: dar información – fáctica	87	Esteban	(i) yo la última vez que había pasado por ahí estaban viste los-
R: acordar I: dar información – opinión	88/a 88/b	Bianca	(i) no (ii) = no era =26
C: completar	89/a	Dani	(i) era = cómodo =26
C: prolongar	89/b		(ii) era piola divertido
C: completar	90/a	Bianca	(i) era un hotel: así físicamente medio como tradicional / (ii) no era:: moderno
C: prolongar	90/b		
R: acordar I: dar información: opinión C: prolongar	91/a 91/b 91/c	Ana	(i) sí (ii) era mejor que el 17 de agosto para tener a tantos pibes juntos   (iii) 17 de agosto ya es incontrolable [suspirando]
C: desarrollar	93	Dani	(i) daba más   e::
C: completar	94	Ana	(i) para juntarse ahí para o sea
C: completar	95	Bianca	(i) en las =mesitas=27
R: acordar C: completar	96/a 96/b	Dani	(i) = sí (ii) más hostería =27 que o: o dormitorio::

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Adjuntos
79-Esteban	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
79-Esteban	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+		
80-Bianca	(i)			Cláusula menor				
80-Bianca	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa elíptica <pasé por el hotel>		+		
80-Bianca	(iii)	Indicativo (pretérito)		Declarativa	<yo>	+		modal/ modali-

		simple)						dad <i>digamos</i>
80-Bianca	(iv)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+		
82-Esteban	(i)			Cláusula menor				textual/ continuati vo a:
83-Bianca	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+		
84-Esteban	(i)			Cláusula menor				
84-Esteban	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<ellos>	+		modal/ polaridad <i>sí</i>
85-Bianca	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa elíptica <ellos lo hicieron>	<ellos>	+		modal/ polaridad <i>sí</i>
86-Ana				Cláusula menor				textual/ continuati vo <i>bueno no sé</i>
87-Esteban	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<los obreros>	+		modal <i>viste</i>
88-Bianca	(i)			Cláusula menor				
88-Bianca	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)		Declarativa	<el hotel>	+		
89-Dani	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)		Declarativa	<el hotel>	+		
89-Dani	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+		
90-Bianca	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)		Declarativa	un hotel	+		
90-Bianca	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<un hotel>	-		
91-Ana	(i)		Entonación descendente	Cláusula menor				
91-Ana	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)		Declarativa	<el hotel>	+		
91-Ana	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	"17 de agosto"	+		
93-Dani	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el hotel>	+		
94-Ana	(i)	Indicativo	Entonación	Declarativa	<el hotel>	+		

		(pretérito imperfecto)	descendente	elíptica <el hotel daba más para>				
95-Bianca	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el hotel daba para juntarse>	<el hotel>	+		
96-Dani	(i)			Cláusula menor				
96-Dani	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el hotel daba más>	<el hotel>	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
80 (81)-Bianca	(iv)	modernoso	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	Como / bastante (atenuación)
83-Bianca	(i)	distinto	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	Re (amplificación)
84-Esteban	(ii)	Cool	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	Como / más (atenuación)
85-Bianca	(i)	Moderno	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	
89-Dani	(i)	Cómodo	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	
89-Dani	(ii)	Piola	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	
89-Dani	(ii)	Divertido	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	
90-Bianca	(i)	tradicional	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	Medio como (atenuación)
90-Bianca	(ii)	Moderno	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	

91-Ana	(ii)	Mejor	Hotel "15 de mayo"	Apreciación +	
91 (92)-Ana	(iii)	Incontrolable	Hotel "17 de agosto"	Apreciación -	

**Fragmento 5)**

**104 B:** claro yo no quería incluir en el *facebook* yo | me costo mucho abrir la página una

**105** vez que la abris ya no tiene retorno = pero =31

**106 A:** no no tiene retorno yo creo que el que se salió de ahí fue Leo es la única

**107** persona que conozco que lo cerró / : >

**108 B:** a: lo cerró /? = qué loco = 32

**109 A:** : > = teniéndolo = 32

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
R: acordar I: dar información  C: prolongar C: prolongar	104/a 104/b  104/c 104/d	Bianca	(i) claro (ii) yo no quería incluir en el <i>facebook</i> yo   (iii) me costo mucho abrir la página (iv) una vez que la abris ya no tiene retorno =pero=31
R: acordar R: prolongar C: desarrollar  C: prolongar	106/a 106/b 106/c  106/d	Ana	(i) no (ii) no tiene retorno (ii) yo creo que el que se salió de ahí fue Leo (iii) es la única persona que conozco que lo cerró :>
R: pedir confirmación I: dar información – opinión  C: completar	108/a 108/b  106/d	Bianca  Ana	(i) lo cerro? (ii) =qué loco =32  (iii):> = teniéndolo =32

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modelización)	Adjuntos
104 – Bianca	(i)			Cláusula Menor				
104 – Bianca	(ii)	Indicativo (imperfecto)		Declarativa	yo	-	verbo modal <i>quería</i>	
104- Bianca	(iii)	Indicativo (pretérito perfecto)		Declarativa	abrir la página	+		

		simple)						
104 – Bianca	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la página>	-		
106- Ana	(i)			Cláusula menor				
106 – Ana	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la página>	-		
106- Ana	(iii)	Indicativo (pret. perf. Simple)	Entonación descendente	Declarativa	el que se salió de ahí	+	metáfora gramatical  <i>yo creo que</i>	
106- Ana	(iv)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
108- Bianca	(i)	Indicativo (pret. perf. Simple)	Entonación ascendente	Interrogativa	<él>	+		
108- Bianca	(ii)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
108 – Bianca	(ii)	loco	Leo	Juicio	

**Fragmento 6)**

**170 E:** yo te quiero hacer una pregunta del cronograma porque estoy medio perdido

**171 \ |** vos esta semana | esta semana das el práctico de Benveniste / el último \

**172 D:** sí \

**173 E:** y la que viene / es consulta? /

**174 A:** =arrancás vos =50

**175 D:** = arrancan ustedes =50

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar información - anticipación de la pregunta C: prolongar I: preguntar	170/a  170/b 170/c	Esteban	(i) yo te quiero hacer una pregunta del cronograma  (ii) porque estoy medio perdido \   (iii) vos esta semana   esta semana das el práctico de Benveniste / el último \
R: respuesta	172	Dani	(i) sí
I: preguntar	173	Esteban	(i) y la que viene / es consulta? /
R: responder	174	Ana	(i) =arrancás vos=50
R: responder	175	Dani	(i)=arrancan ustedes=50

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Adjuntos
170-Esteban	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	Yo	+	verbo modal <i>querer</i>	
170-Esteban	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
170-Esteban	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	Vos	+		
172-Dani	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <doy yo>	<yo>	+		Modal polaridad <i>sí</i>
173-Esteban	(i)	Indicativo (presente)		Interrogativa	La semana que viene	+		
174-Bianca	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	Vos	+		
175-Dani	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	Ustedes	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
170/ Esteban	(ii)	perdido	"yo" (hablante)	Afecto (inseguridad)	Medio (atenuación)

**Fragmento 7)**

**180 D:** lo que yo no sé es que harás vos el jueves / ||

**181 B:** y el jueves tenemos parcial /

**182 E:** yo voy a dar el práctico\ no/

**183 A:** sí

**184 D:** sí deberías || el tema es = si se quedan\ =53

**185 A:** sí: después del parcial =53 y bueno\

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: pedir información	180	Dani	(i) lo que yo no sé es qué harás vos el jueves
R: responder	181	Ana	y (i) el jueves tenemos parcial /
I: dar información – fáctica	182	Esteban	(i) yo voy a dar el práctico\ no/
R: responder	183	Bianca	(i) sí
R: responder I: dar información C: prolongar	184/a 184/b 184/c	Dani	(i) sí deberías     (ii) el tema es = (iii) si se quedan\ =53
R: acordar	185	Bianca	(i) = sí: después del parcial =53 y bueno\

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
180-Dani	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	Lo que yo no sé	+	metáfora gramatical interpersonal <i>Lo que yo no sé</i>	
181-Bianca	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<nosotros>	+		
182-Esteban	(i)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación ascendente	Declarativa	Yo	+		
183-Ana	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <das el práctico>	<vos>	+		modal polaridad <i>sí</i>
184-Dani	(i)	Indicativo (condicional)	Entonación descendente	Declarativa	<vos>	+	Verbo modal <i>deber</i>	textual continuativo <i>sí</i>
184-Dani	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	El tema	+		
184-Dani	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<ellos>	+		
185-Ana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el tema es si se quedan>	<el tema>	+		textual continuativo <i>sí</i>

Tabla c) – Análisis valoración

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

**Cuantificación datos conversación I**

	Ana	Bianca	Carlos	Dani	Esteban
Turnos tomados (/153)	51	45	4	20	33
Movim. I/C: dar informaciones fácticas					
<i>congruentes</i>	41	43	1	5	22
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas					
<i>congruentes</i>	3	2	0	0	4
<i>incongruentes</i>	0	3	0	0	6
I/C: dar informaciones de opinión					
<i>congruentes</i>	13	10	1	2	4
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones de opinión					
<i>congruentes</i>	0	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	1	1	0	0	3
I: ofrecer bienes y servicios					
<i>congruentes</i>	0	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	3	0	0	0	3
I: pedir bienes y servicios					
<i>congruentes</i>	3	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	1	0	0	0
I/C: desplegar emociones	0	1	0	0	0
R: colaborativa	30	13	4	6	12
R: confrontación	2	2	0	1	4
Valoración: afecto	0	1	0	0	0
Valoración: juicio	1	3	0	1	1
Valoración: apreciación	6	6	0	3	3

**Conversación II - (fragmentos)**

**Fragmento 1)**



- 1 G: =(xxx) de: = 1  
 2 F: =estaba en lo de Pili \=1 no tuve el cumpleaños de Pili mi amiga al m- mediodía / y:: me fui  
 3 a lo de Mari que tuvo la bebé \  
 4 G: sí!: =la vi!=2 porque vi que habías comentado una foto /  
 5 F: =estaba-=2 sí:: \ estaba embobada \  
 6 G: y: vi a la: beba /  
 7 H: qué tiene unos días \  
 8 F: y:: nació el martes /  
 9 H: =este martes?=3 u::! =cinco días\=4  
 10 F: =cinco días sí \=3 =así que:-=4  
 11 G: cuántos días tiene?  
 12 F: cinco \ nació el martes \  
 13 H: cinco días \ [risas]  
 14 G: nada \ sí yo vi la fotito \  
 15 I: y ya está en la casa sí \  
 16 F: sí le dieron el alta el- le hicieron cesárea pero el jueves le dieron el alta para que vaya a  
 17 tranquilizarse a la casa porque había tenido muchas visitas todo y :>  
 18 I: a:: cla::ro \  
 19 F: :> le dijo como estás bien y la bebé está bien andate \  
 20 I: a:: cla:ro \  
 21 G: claro \ ay mirá vos \  
 22 F: así que re bien sí \|  
 23 I: a:: ||  
 24 G: cómo se llama?  
 25 F: Mara \  
 26 G: Mara? me gusta el nombre \  
 27 I: ay a mí me encanta!  
 28 F: y es la única: al final es a la única que vi porque al resto:: como:: ella ayer le comentó a  
 29 una ="che viene Florencia a casa"=5 :>  
 30 I: =sentate Florencia=5 \  
 31 F: :> me dice "y cómo qué viniste de Buenos Aires" qué sé yo yo no le avisé a nadie \| le  
 32 avisé solo a ella \| porque venía verla a ella nada más \  
 33 I: cla:::ro!

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
	1	Gabriela	=(xxx) de: = 1
I: dar información fáctica	2/a	Flor	(i) =estaba en lo de Pili \=1
C: prolongar	2/b		(ii) no tuve el cumpleaños de Pili mi amiga al m- mediodía /
C: prolongar	2/c		(y::) (iii) me fui a lo de Mari
C: prolongar	2/d		(que) (iv) tuvo la bebé \ (y::) (iii) me fui a lo de Mari
R: admitir la info	4/a	Gabriela	(i) sí!: =la vi!=2
C: prolongar	4/b		(porque) (ii) vi que habías comentado una foto /
I: dar información fáctica	5	Flor	(i) =estaba-=2 sí:: \ estaba embobada\ (i) =estaba-=2 sí:: \ estaba embobada\ (i) =estaba-=2 sí:: \ estaba embobada\ (y:) (i) vi a la: beba /
C: prolongar	6	Gabriela	(y:) (i) vi a la: beba /
I: pedir información fáctica	7	Horacio	(i) qué tiene unos días \ (i) qué tiene unos días \ (i) qué tiene unos días \ (y::) (i) nació el martes /
R: contestar	8	Flor	(y::) (i) nació el martes /
R: reconocer la respuesta	9/a	Horacio	(i) =este martes?=3 (i) =este martes?=3

R: expresar emoción	9/b		(ii) u::l =cinco días\=4
R: reconocer la emoción	10	Flor	(i) =cinco días sí \=3 =así que:=-4
I: pedir información fáctica	11	Gabriela	(i) cuántos días tiene?
R: responder	12/a	Flor	(i) cinco \
C: prolongar	12/b		(ii) nació el martes \
R: expresar emoción	13	Horacio	(i) cinco días \ [risas]
R: reconocer la info	14/a	Gabriela	(i) nada \
I: dar información fáctica	14/b		(ii) sí yo vi la fotito \
I: pedir información	15	Inés	(y) (i) ya está en la casa sí \
R: contestar	16/a	Flor	(i) sí le dieron el alta el-
I: dar información fáctica	16/b		(ii) le hicieron cesárea
C: prolongar	16/c		(pero) (iii) el jueves le dieron el alta para que vaya a tranquilizarse a la casa
C: prolongar	16/d		(porque) (iv) había tenido muchas visitas todo :>
R: acordar	18	Inés	(i) a:: cla::ro \
C: prolongar	16/e	Flor	:> (y) (v) le dijo como estás bien y la bebé está bien andate \
R: admitir la info	20	Inés	(i) a:: cla::ro \
R: admitir la info	21/a	Gabriela	(i) <u>claro</u> \
R: expresar emoción	21/b		(ii) ay mirá vos \
I: dar información – opinión	22	Flor	(así que) (i) re bien sí \
R: reconocer la intervención	23	Inés	(i) a::
I: pedir información – fáctica	24	Gabriela	(i) cómo se llama?
R: contestar información fáctica	25	Flor	(i) Mara \
R: reconocer la respuesta	26/a	Gabriela	(i) Mara?
I: dar información – opinión	26/b		(ii) me gusta el nombre \
R: acordar	27	Inés	(i) ay a mí me encanta!
I: dar información fáctica	28/a	Flor	(y) (i) es la única:
C: prolongar	28/b		(ii) al final es a la única que vi
C: prolongar	28/c		(porque) (iii) al resto:: como::
C: prolongar	28/d		(iv) ella ayer le comentó a una ="che viene Florencia a casa"=5 :>
I: solicitar acción no verbal	30	Inés	(i) =sentate Florencia=5 \
C: prolongar	28/e	Flor	:> (v) me dice "y cómo qué viniste de Buenos Aires" qué sé yo
C: prolongar	28/f		(vi) yo no le avisé a nadie \
C: prolongar	28/g		(vii) le avisé solo a ella \
C: prolongar	28/h		(viii) (porque) venía verla a ella nada más \
R: acordar	33	Inés	(i) cla:::ro!

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Adjuntos
1- Gabriela								
2- Flor	(i)	Indicativo (pret imperf)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
2- Flor	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		textual <i>no</i>
2- Flor	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
2- Flor	(iv)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<Mili>	+		
4- Gabriela	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación exclamativa	Declarativa	<yo>	+		modal <i>sí enfático</i>
4- Gabriela	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
5- Flor	(i)	Indicativo (pret imperf)	Entonación descendente	Declarativa	<Mili>	+		textual <i>sí</i>
6- Gabriela	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
7- Horacio	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	<la beba>	+		
8- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<la beba>	+		
9- Horacio	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <nació este martes?>	<la beba>	+		
9- Horacio	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <hace cinco	impersonal	+		modal <i>u::!</i>

				días>				
10- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <hace cinco días>	<i>impersonal</i>	+		modal <i>sí enfático</i>
11- Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	días	+		
12- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <tiene cinco días>	<la beba>	+		
12- Flor	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<la beba>	+		
13- Horacio	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <tiene cinco días>	<la beba>	+		
14- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
14- Gabriela	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	yo	+		modal <i>sí enfático</i>
15- Inés	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	<Mili>	+		modal <i>sí</i>
16- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <ya está en la casa>	<Mili>	+		modal <i>sí</i>
16- Flor	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Cláusula declarativa	<los médicos>	+		
16- Flor	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Cláusula declarativa	<los médicos>	+		
16- Flor	(iv)	Indicativo (pret. pluscuamp.)		Cláusula declarativa	<Mili>	+		

16- Flor	(v)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Cláusula declarativa	<el médico>	+		
18- Inés	(i)			Cláusula menor				
20- Inés	(ii)			Cláusula menor				
21- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
21- Gabriela	(ii)			Cláusula menor				
22- Flor	(i)			Cláusula menor				
23- Inés	(i)			Cláusula menor				
24- Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<la bebé>	+		
25- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <se llama Mara>	<la bebé>	+		
26- Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa elíptica <se llama Mara?>	<la bebé>	+		
26- Gabriela	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	el nombre	+		
27- Inés	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa	<el nombre>	+		
28- Flor	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<Mili>	+		
28- Flor	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<Mili>	+		
28- Flor	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa elíptica <al resto no las vi>	<yo>	-		
28- Flor	(iv)	Indicativo (pret. perf.		Declarativa	ella	+		

		simple)						
28- Flor	(v)	Indicativo (presente)		Declarativa	<ella>	+		
28- Flor	(vi)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	yo	-		
28- Flor	(vii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
28- Flor	(viii)	Indicativo (pret. imperf.)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
30- Inés	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal Flores
33- Inés	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
5 – Flor	(i)	embobada	Mili (amiga)	Juicio (+)	
22 – Flor	(i)	re bien	el embarazo de Mili	Afecto (+)	re (amplificación)
27 – Inés	(i)	encanta	el nombre	Apreciación (+)	

**Fragmento 2)**

34 G: vos llegaste el =sábado a la mañana /=6

35 F: =llegué el viernes a la noche \=6

36 G: a::! y ya: =hoy te vas?=7

37 F: =a la seis salí=7 no\ mañana me voy \

38 G: a: o sea q mañana-

39 F: tengo que hacer el trámite de la moto mañana que la vendí\

40 G: no::! la vendiste?

41 F: sí \ así que:

42 I: a: no te dije\ me había dicho el tío \ | que la vendió \

43 F: la vendí \ | así que: re bien por suerte \

44 G: bueno menos mal Flor o sea sí: por eso \

45 F: vino una: vinieron cuando vinieron Mario y Esteban dos amigos míos a tom- bueno | a: | a:  
 46 tomar- a comer un asado la primera vez que vine: | viene uno Tobías y me dice "che: y esta  
 47 moto?" le digo "es mía está a la venta \" me dice "tengo un amigo que necesita una moto  
 48 así \" bueno \ | así que enseguida al tiempito me llamó qué sé yo y bueno y el pibe vino a  
 49 verla la otra vez que yo vine / | y:: le re gustó qué sé yo / bueno y ya me dijo bueno dice  
 50 "cuánta plata querés que te deje?" \ así que bueno le dije- :>  
 51 G: ay joya!  
 52 I: =ay qué suerte Florencia! =8  
 53 F: :=me dejó plata así que cuando bueno "cuando yo venga=8 hacemos los trámites" \ y  
 54 por eso me pedí el día para ir ahora \  
 55 G: a porqué vos tenés que dar clase cuándo \  
 56 F: martes y viernes por eso no me vine el viernes \  
 57 G: claro\  
 58 F: martes y viernes \ | así que el martes lleg- o sea viajo a la noche / porque me conviene  
 59 viajar a la noche y llegar \ llego a las seis /:>  
 60 G: =claro y te vas de ahí \=9  
 61 F: :=me tomo el colectivo=9 y me voy a lo d- llego a las siete \ así que: me conviene \ en  
 62 lugar de: sino tengo que llegar a capital y el: martes igual levantarme = cinco y media y:  
 63 para qué al cuete=10 :>  
 64 G: claro =sí no no no no: es una locura=10  
 65 I: cla:ro =claro=10  
 66 F: :=> duermo un poco me:nos porque duermo- subo a las doce y media al micro | pero  
 67 bueno \  
 68 G: claro \  
 69 F: después la piloteo todo el día: [riendo] y después:>  
 70 G: y después dormís \  
 71 F: :=> me acuesto temprano el martes y ya está \ [riendo] | pero: sí por suerte: -  
 72 G: claro este viaje fue como re rápido después hay otro fin de semana largo a fin de mes \

Tabla a) – Análisis negociación:

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: pedir información fáctica	34	Gabriela	(i) vos llegaste el =sábado a la mañana /=6
R: responder	35	Flor	(i) =llegué el viernes a la noche \=6
R: admitir la info C: pedir información fáctica	36/a 36/b	Gabriela	(i) a:! (y) (ii) ya: =hoy te vas?=7
C: prolongar R: responder C: prolongar	37/a 37/b 37/c	Flor	(i) =a la seis salí=7 (ii) no\ (iii) mañana me voy \
R: reconocer la respuesta	38	Gabriela	(i) a: (o sea q) maña-
I: dar información fáctica C: prolongar	39/a 39/b	Flor	(i) tengo que hacer el trámite de la moto mañana (ii) (que) la vendí\ (iii) mañana me voy \
R: expresar emoción I: pedir información	40/a	Gabriela	(i) no:! (ii) la vendiste?
R: responder	41	Flor	(i) sí \ así que:
I: dar info fáctica C: prolongar	42/a 42/b	Inés	(i) a: no te dije\ (ii) me había dicho el tío \   que la vendió \ (iii) mañana me voy \
I: dar información fáctica C: prolongar – dar	43/a 43/b	Flor	(i) la vendí \   (así que:) (ii) re bien por suerte \

opinión			
R: acordar C: prolongar	44/a 44/b	Gabriela	(i) bueno menos mal Flor (o sea) (ii) sí: por eso \
I: dar info fáctica C: prolongar	45/a 45/b	Flor	(i) vino una: vinieron (ii) cuando vinieron Mario y Esteban dos amigos míos a tom- bueno   a:   a: tomar- a comer un asado la primera vez que vine:   viene uno Tobías y me dice "che: y esta moto?" (iii) le digo "es más está a la venta \" (iv) me dice "tengo un amigo que necesita una moto así \" (v) bueno \   así que enseguida al tiempito me llamó qué sé yo (y) (vi) bueno y el pibe vino a verla la otra vez que yo vine /    (y::) (vii) le re gustó qué sé yo / (viii) bueno y ya me dijo bueno dice "cuánta plata querés que te deje?"\ (así que) (ix) bueno le dije- :>
C: prolongar C: prolongar	45/c 45/d		
C: prolongar	45/e		
C: prolongar	45/f		
C: prolongar C: prolongar	45/g 45/h		
C: prolongar	45/i		
R: expresar emoción	51	Gabriela	(i) ay joyal
R: expresar emoción	52	Inés	(i) =ay qué suerte Florencia! =8
C: prolongar C: prolongar	45/a 45/b	Flor	(x) :> =me dejó plata (así que) (xi) cuando bueno "cuando yo venga=8 hacemos los trámites" \ (y) (xii) por eso me pedí el día para ir ahora \
C: prolongar	45/c		
I: pedir información	55	Gabriela	(a porque) (i) vos tenés que dar clase cuándo \
R: responder C: prolongar	56/a 56/b	Flor	(i) martes y viernes (por eso) (ii) no me vine el viernes \
R: admitir la info	57	Gabriela	(i) claro\
C: reiterar la info I: dar información C: prolongar C: prolongar	58/a 58/b 58/c 58/d	Flor	(i) martes y viernes\    (así que) (ii) el martes lleg- (o sea) (iii) viajo a la noche / (porque) (iv) me conviene viajar a la noche y llegar \ (v) llego a las seis /:>
C: prolongar	58/e		
R: admitir la info C: prolongar	60/a 60/b	Gabriela	(i) =claro (y) (ii) te vas de ahí \=9
C: prolongar C: prolongar C: prolongar C: prolongar	58/f 58/g 58/h 58/i	Flor	(vi) :> =me tomo el colectivo=9 (y) (vii) me voy a lo d- (viii) llego a las siete \ (así que:) (ix) me conviene \ en lugar de: (sino) (x) tengo que llegar a capital y el: martes igual levantarme = cinco y media y: para qué al cuete=10 :>
C: prolongar	58/j		
R: acordar C: prolongar	64/a 64/b	Gabriela	(i) claro (ii) =sí no no no no: es una locura=10
R: acordar	65	Inés	(i) cla:ro =claro=10
I: dar información C: prolongar C: prolongar	58/k 58/l 58/m	Flor	(xi) :> duermo un poco me:nos (porque) (xii) duermo- (xiii) subo a las doce y media al micro   pero bueno \ (i) claro \
R: acordar	68	Gabriela	



I: dar información	69/a	Flor	(i) después la piloteo todo el día [riendo] y después:>
C: completar	70	Gabriela	(y) (i) después dormís \
C: prolongar	69/b	Flor	(ii) :> me acuesto temprano el martes
C: prolongar I: dar opinión	69/c 69/d		(y) (iii) ya está \ [riendo]   (pero:) (iv) sí por suerte: -
I: dar información C: prolongar	72/a 72/b	Gabriela	(i) claro este viaje fue como re rápido (ii) después hay otro fin de semana largo a fin de mes \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Adjuntos
34-Gabriela	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Interrogativa	vos	+		
35- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
36-Gabriela	(i)			Cláusula menor				
36-Gabriela	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>	+		
37- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
37- Flor	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no me voy hoy>	<yo>	-		
37- Flor	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
38-Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación interrumpida	Declarativa elíptica <mañana te vas>	<vos>	+		
39- Flor	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+	modulación <i>tengo que</i>	
39- Flor	(ii)	Indicativo	Entonación	Declarativa	<yo>	+		

		(pret. perf. simple)	descendente					
40-Gabriela	(i)			Cláusula menor				
40-Gabriela	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
41- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <la vendí>	<yo>	+		
42- Inés	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
42- Inés	(ii)	Indicativo (pret. pluscuamp.)	Entonación descendente	Declarativa	el tío	+		
43- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
43- Flor	(ii)			Cláusula menor				modal <i>por suerte</i>
44-Gabriela	(i)			Cláusula menor				textual <i>bueno</i> modal <i>Flor</i>
44-Gabriela	(ii)			Cláusula menor				textual <i>sí</i>
45- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<ellos>	+		
45- Flor	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	uno	+		
45- Flor	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		

45- Flor	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<él>	+		
45- Flor	(v)	Indicativo (pret. Perf. simple)		Declarativa	<él>	+		textual <i>bueno</i> <i>qué sé yo</i>
45- Flor	(vi)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	el pibe	+		textual <i>bueno</i>
45- Flor	(vii)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	<la moto>	+		textual <i>qué sé yo</i>
45- Flor	(viii)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<él>	+		textual <i>bueno</i>
45- Flor	(ix)	Indicativo (pret. Perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		textual <i>bueno</i>
45- Flor	(x)	Indicativo (pret. Perf. simple)		Declarativa	<él>	+		
45- Flor	(xi)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
45- Flor	(xii)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
51- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
52- Inés	(i)			Cláusula menor				
55- Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	vos	+	modulación	<i>tenés que</i>
56- Flor	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <doy clase martes y viernes>	<yo>	+		
56- Flor	(ii)	Indicativo (pret. Perf.)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		

		simple)						
57- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
58- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <doy clase martes y viernes>	<yo>	+		
58- Flor	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <el martes llego>	<yo>	+		
58- Flor	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(v)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(vi)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(vii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(viii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(ix)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(x)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+	modulación <i>tengo que</i>	
58- Flor	(xi)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(xii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
58- Flor	(xiii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
60- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
60- Gabriela	(ii)	Indicativo	Entonación	Declarativa	<vos>	+		

		(presente)	descendente					
64- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
64- Gabriela	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<eso>	+		textual <i>sí no</i>
65- Inés	(i)			Cláusula menor				
68- Gabriela	(i)			Cláusula menor				
69- Flor	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>			
69- Flor	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>			
69- Flor	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>			
69- Flor	(iv)			Cláusula menor				modal <i>por suerte</i>
70- Gabriela	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<vos>			
72-Gabriela	(i)	Indicativo (pret. Perf. simple)		Declarativa	este viaje			textual <i>claro</i>
72-Gabriela	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<i>impersonal</i>			

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
43 – Flor	(ii)	bien	la venta de la moto	Afecto (+)	re (amplificación)
51 – Gaby	(i)	joya	la venta de la moto	Afecto (+)	

52 – Inés	(i)	suerte	la venta	Afecto (+)	qué (amplificación)
64 – Gaby	(ii)	locura	viajar	Apreciación (-)	

### Fragmento 3)

174 F: =sí!=24 y: después Marisa quedó embarazada otra que también estaba en mi fiesta que

175 está de tres meses ahora el veinte va a hacer tres meses \

176 G: o:: [con calidad de voz de ternura]

177 F: también\ así que les compré dos conjuntitos así uno Pamela ya sabemos que es nena / |

178 Milagros \ no me gusta \

179 G: y: más o menos a mí mucho tampoco \

180 F: y después e:: bueno Marisa todavía no sabe así que le compré: un conj- el mismo

181 conjuntito pero uno rosa y:- no uno violeta y uno amarillito \ =para Marisa que no

182 sabe\=25 :>

183 G: =o:=25 [con calidad de voz de ternura]

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
R: admitir la info I: dar información fáctica C: prolongar	174/a 174/b 174/c	Flor	(i)=sí!=24 (y:) (ii) después Marisa quedó embarazada (iii) otra que también estaba en mi fiesta que está de tres meses ahora el veinte va a hacer tres meses \
R: reconocer la info – expresar emoción	176	Gabriela	(i) o:: [con calidad de voz de ternura]
I: dar información – fáctica C: prolongar C: prolongar – dar información – opinión	177/a 177/b 177/c 177/d	Flor	(también\ ) así que (i) les compré dos conjuntitos así uno (ii) Pamela ya sabemos que es nena /   (iii) Milagros \ (iv) no me gusta \
R: acordar	179	Gabriela	(y:) (i) más o menos a mí mucho tampoco \
I: dar información fáctica C: prolongar	180/a 180/b	Flor	(y) (i) después e:: bueno Marisa todavía no sabe (así que) (ii) le compré: un conj- el mismo conjuntito pero uno rosa y:- no uno violeta y uno amarillito \ =para Marisa que no sabe\=25 :>
R: admitir la info – expresar emoción	183	Gabriela	(i) =o:=25 [con calidad de voz de ternura]

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y	Número de	Modo y Tiempo	Prosodia	Modalidad	Sujeto	Polaridad	Modalidad (modulación/	Adjuntos
---------	-----------	---------------	----------	-----------	--------	-----------	------------------------	----------

Participante	cláusula	Verbal		(Mood)	gramatical		modelización)	
174- Flor	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa elíptica <es muy exagerada>	<ella>	+		
174- Flor	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<ella>	+		
174- Flor	(iii)	Indicativo (pret. imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	otra	+		
176	(i)		Sonido de ternura (o: )					
177- Flor	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
177- Flor	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<nosotros>	+		
177- Flor	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	Milagros	-		
179-Gabriela	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <tampoco me gusta mucho>	<Milagros>	-		
180- Flor	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	Marisa	-		Textuales <i>después bueno</i>
180- Flor	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
183-Gabriela	(i)		Sonido que expresa ternura (o: )					

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
178- Flor	(ii)	(no me gusta)	"Milagros" (el nombre)	Apreciación (negative)	

**Quantificación datos conversación II**

	Gabriela	Flor	Inés	Hugo
Turnos tomados (/171)	60	67	41	3
I/C: dar informaciones fácticas				
<i>congruentes</i>	20	155	10	1
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas				
<i>congruentes</i>	8	0	2	1
<i>incongruentes</i>	2	0	2	1
Movim. I/C: dar informaciones de opinión				
<i>congruentes</i>	16	13	8	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones de opinión				
<i>congruentes</i>	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: ofrecer bienes y servicios				
<i>congruentes</i>	0	0	1	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: pedir bienes y servicios				
<i>congruentes</i>	0	0	1	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I/C: desplegar emociones	2	0	0	0
R: colaborativa	39	21	26	2
R: confrontación	0	3	0	0
Valoración: afecto	0	0	0	0
Valoración: juicio	4	1	1	0
Valoración: apreciación	8	5	6	0



### Conversación III – (fragmentos)

#### Fragmento 1)

91 T: yo tengo los- todos los números de las revistas que ya tiene más de un año la revista \

92 M: =pero la revista es tuya \ = 16

93 J: =pero qué la revista tiene: *copyright*?=16

94 T: no no tiene \ y no: no es mía es de unos amigos \

95 L: pero vos lo tenés todo eso registrado no /

96 T: no tienen el *copyright* la revista\

97 J: pero no tiene registro?

98 L: pero vos sí!

99 T: no no \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar info – fáctica	91/a	Tincho	(i) yo tengo los- todos los números de las revistas
C: prolongar	91/b		(que) (ii) ya tiene más de un año la revista \
I: preguntar	92	Moni	= (pero) (i) la revista es tuya \ = 16
I: preguntar	93	José	= (pero qué) (i) la revista tiene: <i>copyright</i> ?=16
R: responder	94/a	Tincho	(i) no no tiene \
R: responder	94/b		(y) (ii) no: no es mía
C: prolongar	94/c		(iii) es de unos amigos \
I: preguntar	95	Laura	(pero) (i) vos lo tenés todo eso registrado no /
R: responder	96	Tincho	(i) no tienen el <i>copyright</i> la revista\
I: preguntar	97	José	(pero) (i) no tiene registro?
I: preguntar	98	Laura	(pero) (i) vos sí!
R: responder	99	Tincho	(i) no no \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Adjuntos
91-Tincho	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	yo	+		
91-Tincho	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la revista	+		modal ya
92- Moni	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la revista	+		
93- José	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	la revista			

94- Tincho	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la revista>	-		
94- Tincho	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<la revista>	-		
94- Tincho	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la revista>	+		
95- Laura	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	vos			
96- Tincho	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la revista	-		
97- José	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<la revista>	-		
98- Laura	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa elíptica <vos sí tenés registro>	vos	+		modal sí enfático
99- Tincho	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no tiene registro>	<la revista>	-		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

**Cuantificación datos conversación III**

	José	Kari	Laura	Moni	Nico	Tincho
Turns tomados (/ 144)	33	22	25	18	14	32
I/C: dar informaciones fácticas						
<i>congruentes</i>	28	7	19	19	6	37
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas						
<i>congruentes</i>	7	2	4	1	3	0

<i>incongruentes</i>	0	0	0	1	0	0
I/C: dar informaciones de opinión						
<i>congruentes</i>	6	4	12	1	2	2
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones de opinión						
<i>congruentes</i>	0	0	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0	0
I: ofrecer bienes y servicios						
<i>congruentes</i>	1	0	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0	0
I: pedir bienes y servicios						
<i>congruentes</i>	3	1	3	3	0	0
<i>incongruentes</i>	2	0	0	2	0	0
I/C: desplegar emociones	0	0	1	0	0	0
R: colaborativa	4	2	4	3	4	10
R: confrontación	3	1	0	3	3	5
Valoración: afecto	0	0	0	0	0	0
Valoración: juicio	2	0	1	0	0	0
Valoración: apreciación	3	5	7	1	2	1

#### Conversación IV – (fragmentos)

##### Fragmento 1)

- 125 A: ayer me comentaban los chicos de: el martes porque yo arranqué con Halliday que con  
126 ustedes habían visto muy poco la: habían llegado apenas a ver: teoría de x con barra/ |  
127 porque cuando yo =llegué me dijeron a mí=24 que los iba a terminar o sea si yo iba a  
128 terminar con ese tema \ le digo "no no\ yo hoy empiezo con otra cosa" \ [riendo]  
129 C: =los del martes? sí=24 el tema lo: lo que pasa es viste la clase del martes es la que está  
130 antes del teórico \  
131 E: claro!  
132 B: claro \ (xxx)  
133 A: claro! es un garrón \ sí: es un garrón \  
134 E: la del martes es muy problemática \  
135 C: y:: en realidad lo vimos lo que no alcanzamos a ver fue \ | | por ejemplo movimientos de  
136 pregunta\ eso no vimos \  
137 E: no no \ nosotros tampoco e\  
138 A: no!  
139 B: bueno e:: =pregunta de: para mañana=25  
140 A: =yo para que nos pusiéramos de acuerdo con Brenda para mañana \=25  
141 B: porque: Miguel me dijo o sea- que vieran terminaran con Chomsky\ que vieran a  
142 Chomsky \ pero e: estábamos viendo que le quedan sólo dos teóricos para =Halliday  
143 después=26  
144 A: =para Halliday \=26 sí\  
145 B: e:: yo no sé si vos querés usar parte del teórico para dar Halliday /

- 146 A: lo que pasa que yo-  
 147 B: o-  
 148 A: sí yo ya me organi- digamos me organicé-  
 149 B: ya lo diste para: práctico \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar info fáctica  C: prolongar C: prolongar  C: prolongar	125/a  125/b 125/c  125/d	Analía	(i) ayer me comentaban los chicos de: l martes que con ustedes habían visto muy poco la: habían llegado apenas a ver: teoría de x con barra/ (porque) (ii) yo arranqué con Halliday (porque) (iii) cuando yo =llegué me dijeron a mí=24 que los iba a terminar o sea sí yo iba a terminar con ese tema \ (iv) le digo "no no\ yo hoy empiezo con otra cosa" \ [riendo]
R: admitir la info I: dar info	129/a 129/b	Cristian	(i) = los del martes? sí=24 (ii) el tema lo: lo que pasa es viste la clase del martes es la que está antes del teórico \
R: acordar	131	Ezequiel	(i) claro!
R: acordar	132	Brenda	(i) claro \
R: acordar I: dar info-opinión C: prolongar	133/a 133/b 133/c	Analía	(i) claro! (ii) es un garrón \ (iii) sí:: es un garrón \
R: dar info-opinión	134	Ezequiel	(i) la del martes es <u>muy</u> problemática\
I: dar info C: prolongar  C: prolongar	135/a 135/b  135/c	Cristian	(y:: ) (i) en realidad lo vimos (ii) lo que no alcanzamos a ver fue \ \ \ por ejemplo movimientos de pregunta\ (iii) eso no vimos \
R: admitir la info	137	Ezequiel	(i) no no \ nosotros tampoco e\
R: acuerdo	138	Analía	(i) no!
I: anticipar la pregunta	139	Brenda	(i) bueno e:: =pregunta de: para mañana\=25
C: prolongar	140	Analía	(i) =yo para que nos pusiéramos de acuerdo con Brenda para mañana\=25
I: dar info  C: prolongar	141/a  141/b	Brenda	(porque: ) (i) Miguel me dijo (o sea-) que vieran terminaran con Chomsky\ que vieran a Chomsky \ (pero) (ii) e: estábamos viendo que le quedan sólo dos teóricos para =Halliday después\=26
C: completar	144	Analía	(i) =para Halliday \=26 sí\
I: pedir info	145	Brenda	(i) e:: yo no sé si vos querés usar parte del teórico para dar Halliday /
R: responder	146	Analía	(i) lo que pasa que yo-
C: prolongar	147	Brenda	(i) o-
R: responder	148	Analía	(i) sí yo ya me organi- digamos me

			organicé-
C: completar	149	Brenda	(i) ya lo diste para: práctico \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Adjuntos
125-Analía	(i)	Indicativo (pret. imperfecto)		Declarativa	los chicos del martes	+		
125- Analía	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	yo	+		
125- Analía	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<los chicos>	+		
125- Analía	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
129- Cristian	(i)			Cláusula menor				
129- Cristian	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Cláusula declarativa	la clase del martes	+	metáfora gramatical: <i>lo que pasa</i>	modal <i>viste</i>
131-Ezequiel	(i)			Cláusula menor				
132- Brenda	(i)			Cláusula menor				
133-Analía	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				
133- Analía	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la clase del martes	+		
133- Analía	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la clase del martes	+		
134-Ezequiel	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la clase del martes	+		
135-Cristian	(i)	Indicativo (pret. perf.	Entonación	Declarativa	<nosotros>	+		modal

		simple)	descendente					<i>en realidad</i>
135-Cristian	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	movimientos de pregunta	+		
135-Cristian	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	movimientos de pregunta	-		
137-Ezequiel	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	-		
138- Analía	(i)			Cláusula menor				
139- Brenda	(i)			Cláusula menor				
140- Analía	(i)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Apelativa	<nosotros>	+		
141- Brenda	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	Miguel	+		
141- Brenda	(ii)	Indicativo (pret. imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
144- Analía	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <quedan solo dos clases>	<dos clases>	+		
145- Brenda	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	yo	+		
146- Analía	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	yo		metáfora gramatical: <i>lo que pasa</i>	
148- Analía	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	yo			modal <i>sí enfático</i>
149- Brenda	(i)	Indicativo (pret. perf.)	Entonación descendente	Declarativa	<vos>			

		simple)						
--	--	---------	--	--	--	--	--	--

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
133 – Analía	(ii)	garrón	la clase del martes	Apreciación (-)	
134- Ezequiel	(i)	muy problemática	la clase del martes	Apreciación (-)	muy (amplificación)

**Cuantificación datos conversación IV**

	Brenda	Analía	Ezequiel	Cristian
Turnos tomados (/120)	33	44	29	14
I/C: dar informaciones fácticas				
<i>congruentes</i>	19	40	18	9
<i>incongruentes</i>	0	1	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas				
<i>congruentes</i>	6	0	5	5
<i>incongruentes</i>	3	0	2	1
I/C: dar informaciones de opinión				
<i>congruentes</i>	3	8	3	1
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones de opinión				
<i>congruentes</i>	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: ofrecer bienes y servicios				
<i>congruentes</i>	0	0	0	1
<i>incongruentes</i>	1	0	0	0
I: pedir bienes y servicios				
<i>congruentes</i>	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I/C: desplegar emociones				
<i>congruentes</i>	0	3	0	0
R: colaborativa	11	17	15	5

R: confrontación	3	3	0	0
Valoración: afecto	0	6	0	0
Valoración: juicio	3	4	2	2
Valoración: apreciación	0	4	4	0

### Conversación V – (fragmentos)

#### Fragmento 1)

22 M: así que bueno nos quedamos \ nos quedamos el:: el jueves a la noche / | porque

23 Mariano quería que le lle- que le lleve una mesada a la casa nueva le entregaron la casa

24 =nueva \=3

25 C: =a::=3 linda \

26 M: =hermo:sa la=4 casa es espectacular \

27 C: =hermoso a: =4

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar info C: prolongar  C: prolongar	22/a 22/b  22/c	Mario	(así que) (i) bueno nos quedamos \ (ii) nos quedamos el:: el jueves a la noche /   (porque) (iii) Mariano quería que le lle- que le lleve una mesada a la casa nueva (iv) le entregaron la casa =nueva \=3
I: dar info	22/d		
R: admitir la info/dar opinión	25	Clara	(i) =a::=3 linda \
R: acordar I: dar info – opinión	26/a 26/b	Mario	(i) =hermo:sa (ii) la=4 casa es espectacular \
R: acordar	27	Clara	(i) =hermoso a: =4

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Adjuntos
22- Mario	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
22- Mario	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Declarativa	<nosotros>	+		
22- Mario	(iii)	Indicativo (pret.)		Declarativa	Mariano	+		



		imperfecto)						
22- Mario	(iv)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	Sujeto inespecífico	+		
25- Clara	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <la casa es>	<la casa>	+		
26- Mario	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <la casa es>	<la casa>	+		
26- Mario	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la casa	+		
27- Clara	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <la casa es>	<la casa>	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
22- Mario	(iv)	nueva	la casa	Apreciación	
25- Clara	(i)	linda	la casa	Apreciación (+)	
26- Mario	(i)	hermosa	la casa	Apreciación (+)	
26- Mario	(ii)	espectacular	la casa	Apreciación (+)	
27- Clara	(i)	hermoso	la casa	Apreciación (+)	

**Fragmento 2)**

78 M: y esta también fue tan emocionante \

79 J: fue terrible! fue terrible \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura	Turno/	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
------------	--------	--------------	---------------------------------

conversacional	movimiento		
I: dar info – opinión	78	Mario	(y) (i) esta también fue tan emocionante \
R: acordar	79	Julieta	(i) fue terrible! (ii) fue terrible \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Adjuntos
78- Mario	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	esta	+		
79- Julieta	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<la pelea>	+		
79- Julieta	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación exclamativa	Declarativa	<la pelea>	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
78- Mario	(i)	emocionante	la pelea	Afecto (+)	tan (amplificación)
79- Julieta	(i), (ii)	terrible	la pelea	Afecto (+)	duplicación del ítem (amplificación)

**Fragmento 3)**

114 M: y nos levantamos al día siguiente estaba el día lindo el domingo y nos vinimos \ | a las

115 tres de la tarde llegamos \

116 C: el domingo estaba hermoso \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar info	114/a	Mario	(y) (i) nos levantamos al día siguiente
C: prolongar	114/b		(ii) estaba el día lindo el domingo
C: prolongar	114/c		(y) (iii) nos vinimos \

C: prolongar	114/d		(iv) a las tres de la tarde llegamos \
R: acordar	116	Clara	(i) el domingo estaba hermoso\

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad ( <i>Mood</i> )	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Adjuntos
114- Mario	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<nosotros>	+		
114- Mario	(ii)	Indicativo (pret. imperfecto)		Declarativa	el día	+		
114- Mario	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
114- Mario	(iv)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
116- Clara	(i)	Indicativo (pret. imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<el día>	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Ítem léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
114- Mario	(ii)	lindo	el día	Apreciación (+)	
116- Clara	(i)	hermoso	el día	Apreciación (+)	

**Cuantificación datos conversación V**

	Clara	Mario	Julieta	Raúl
Turnos tomados (/159)	49	69	32	9
I/C: dar informaciones				

fácticas <i>congruentes</i>	31	78	33	6
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas <i>congruentes</i>	1	8	4	4
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I/C: dar informaciones de opinión <i>congruentes</i>	4	8	1	0
<i>incongruentes</i>	0	3	0	1
I: preguntar-pedir informaciones de opinión <i>congruentes</i>	1	11	2	0
<i>incongruentes</i>	1	0	1	0
I: ofrecer bienes y servicios <i>congruentes</i>	2	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I: pedir bienes y servicios <i>congruentes</i>	0	0	0	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0
I/C: desplegar emociones	2	4	1	0
R: colaborativa	16	23	12	3
R: confrontación	1	5	1	3
Valoración: afecto	1	1	1	0
Valoración: juicio	0	1	1	0
Valoración: apreciación	3	4	2	0

### Conversación VI – (fragmentos)

#### Fragmento 1)

37 S: chicuela \ <5 segs> =qué va a ser \ =9 qué lluvia no /

38 O: =y los chicos? =9 qué manera de llover no /

39 M: ay qué fe::o!

40 S: = y Rodrigo no sé: =10

41 O: =y Rodri no vino =10 este finde de semana?

42 S: no: \ no \ sabés dónde está? | a: mirá yo no me- no me quiero hacer mala sangre \

43 M: no te- vos no te tenés que hacer mala sangre Susana ya por nada \ =porque no es por

44 nada no: \ =11

45 S: = porque ya está ya están grandes \ = 11

46 M: te imaginás que tenés cinco si te vas a hacer problema por los cinco \ no te hagas! si

47 están todos bien = sanos \ =12

48 S: = y hacen su vida =12 claro \

49 M: claro\

50 S: está en Santa Fe \

51 M: = [risas] =13

52 O: = Santa Fe? =13

53 M: [risas]

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dirigirse a alguien E: expresarse I: dar opinión	37/a 37/b 37/c	Susana	(i) chicuela \ <5 segs> (ii) =qué va a ser \ =9 (iii) qué lluvia no /
I: pedir información R: acordar	38/a 38/b	Oscar	(i) =y los chicos? =9 (ii) qué manera de llover no /
R: acordar	39	Miriam	(i) ay qué fe::o!
R: responder	40	Susana	(i) = y Rodrigo no sé: =10
I: preguntar	41	Oscar	(i) =y Rodri no vino =10 este finde de semana?
R: responder I: anticipar la respuesta I: desplegar emociones	42/a 42/b 42/c	Susana	(i) no: \ no \ (ii) sabés dónde está?   (iii) a: mirá yo no me- no me quiero hacer mala sangre \
R: manifestar empatía I: aconsejar	43/a 43/b	Miriam	(i) no te- (ii) vos no te tenés que hacer mala sangre Susana ya por nada\ (iii) =porque no es por nada no: \=11
C: prolongar R: acordar	43/c 45	Susana	(i) = porque ya está ya están grandes \ = 11
C: prolongar el consejo C: prolongar I: aconsejar C: prolongar	46/a 46/b 46/c 46/d	Miriam	(i) te imaginás que tenés cinco (ii) si te vas a hacer problema por los cinco \ (iii) no te hagas! (iv) si están todos bien = sanos \ =12
C: completar	48	Susana	(i) = y hacen su vida =12 claro \
R: acordar	49	Miriam	(i) claro\ (i) está en Santa Fe \ (i) = Santa Fe? =13
I: dar info R: admitir la info	50 52	Susana Susana	

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Adjuntos
37- Susana	(i)			Cláusula menor				
37- Susana	(ii)			Cláusula menor				
37- Susana	(iii)			Cláusula menor				
38- Oscar	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <los chicos cómo	los chicos	+		

				están>				
38- Oscar	(ii)			Cláusula menor				
39- Miriam	(i)			Cláusula menor				
40- Susana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
41- Oscar	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación ascendente	Interrogativa	Rodri			
42- Susana	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no vino Rodri>	<Rodri>	-		
42- Susana	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<Rodri>			
42- Susana	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	yo	-	verbo modal <i>querer</i>	modal <i>mirá</i>
43- Miriam	(i)	Subjuntivo		Imperativa elíptica <no te hagas mala sangre>	<vos>	-		
43- Miriam	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	-	modulación <i>tener que</i>	
43- Miriam	(iii)			Cláusula menor				
45- Susana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<los chicos>	+		
46- Miriam	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<vos>	+		modal <i>te imaginás</i>
46- Miriam	(ii)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<vos>			
46- Miriam	(iii)	Subjuntivo (presente)	Entonación exclamativa	Imperativa	<vos>	-		

46- Miriam	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<los chicos>	+		
48- Susana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<los chicos>	+		textual continuativo <i>claro</i>
49- Miriam	(i)			Cláusula menor				
50- Susana	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<Rodrigo>	+		
52- Oscar	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <Rodri está en Santa Fe>	<Rodrigo>			

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
39- Miriam	(i)	feo	el clima	Apreciación (-)	
45- Susana	(i)	grandes	los chicos	Juicio	
46- Miriam	(iv)	sanos	los chicos	Afecto (+)	

**Quantificación datos conversación VI**

	Susana	Oscar	Romi	Miriam	Paula
Turnos tomados (/164)	53	41	18	39	13
I/C: dar informaciones fácticas					
<i>congruentes</i>	15	5	5	11	14
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0
I: preguntar-pedir informaciones fácticas					
<i>congruentes</i>	1	4	3	1	0
<i>incongruentes</i>	1	1	0	0	0
I/C: dar informaciones de opinión					
<i>congruentes</i>	5	1	1	5	3
<i>incongruentes</i>	1	1	0	0	0
I: preguntar-pedir					

informaciones de opinión					
<i>congruentes</i>	2	2	0	2	0
<i>incongruentes</i>		2	0	1	0
I: ofrecer bienes y servicios					
<i>congruentes</i>	2	0	0	3	0
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0
I: pedir bienes y servicios					
<i>congruentes</i>	1	0	0	3	3
<i>incongruentes</i>	0	0	0	0	0
I/C: desplegar emociones	2	1	0	0	0
R: colaborativa	9	12	1	11	1
R: confrontación	3	2	3	2	1
Valoración: afecto	2	0	2	0	1
Valoración: juicio	0	0	0	1	0
Valoración: apreciación	4	4	0	8	2



**Corpus B1**

\* *Análisis Sistema de negociación (tabla a)), Sistema de modo (tabla b), Sistema de valoración (tabla c)) – Casos testigo*

**Interacción 1)**

- 1 E: no anda \ | | |
- 2 A: no/
- 3 E: no perdoná \
- 4 A: no no importa si total / | tenemos más \ <5 segs> sos de inglés o de letras?
- 5 E: de inglés \
- 6 A: de inglés \ | |
- 7 E: esto de la matrícula yo no: lo sé \
- 8 A: bueno no está bien si sos ingresante no:
- 9 E: bien \ | | e: carrera?
- 10 A: ponés inglés o: inglés o letras con eso alcanza \
- 11 E: a: ok \ | | | e: | prácticos o sea-
- 12 A: podría ser el martes | de: 13 a 15 \ el jueves | de 12 a 15 \ o el viernes | de 12 a 15 \ | |
- 13 puede ser martes jueves o viernes | en principio el aula del viernes estaba a confirmar \
- 14 E: de 12 a 15? el jueves = me conviene =1 lo que pasa es que igual todavía:>
- 15 A: = jueves=1
- 16 E: :> nos falta:: el lunes arrancamos con otra materia y tampoco sabemos el horario
- 17 entonces por ahí después:-
- 18 A: vos poné alguno porque supongo que eso Marta lo va a terminar de definir hoy va a decir
- 19 bueno los prácticos van a ser esto o el otro no sé cuál cuál te conviene más de los tres \
- 20 E: jueves \ =pongo jueves=2
- 21 A: =jueves=2 y sino no sabés si martes o viernes /
- 22 E: y sino martes \
- 23 A: =y sino el mar- bueno poné jueves barra o entre paréntesis poné martes \
- 24 E: a: bueno \
- 25 A: porque:: m:: el jueves en principio estaba: pensado para la gente de letras \
- 26 E: a: está bien \
- 27 A: por eso te digo que nos des una segunda opción /
- 28 E: sí | no hay drama \ | | e: la clase teórica: va a ser-
- 29 A: va a ser el jueves a la mañana con Marta \ sí sí eso queda así \
- 30 E: y va a ser también a la misma hora yo =pensé que iba a cambiar \ =3
- 31 A: =bueno=3 vamos a ver qué pasa [sonriendo] gracias \
- 32 E: gracias \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: dar información – fáctica	1	Estudiante	(i) no anda \
C: desarrollar	2	Ayudante	(i) no /
C: prolongar – reafirmar E: expresarse – pedir disculpas	3/a 3/b	Estudiante	(i) no (ii) perdoná \
R: recibir las disculpas C: prolongar I: pedir información fáctica	4/a 4/b 4/c	Ayudante	(i) no no importa (ii) si total   tenemos más (iii) sos de inglés o de letras?
R: responder	5	Estudiante	(i) de inglés

R: reconocer la info	6	Ayudante	(i) de inglés
I: dar información fáctica (expresar desconocimiento)	7	Estudiante	(i) esto de la matrícula yo no lo sé
R: admitir I: solicitar acción no verbal	8/a 8/b	Ayudante	(i) bueno no está bien (ii) si sos ingresante no:
R: cumplir I: pedir información fáctica	9/a 9/b	Estudiante	(i) bien (ii) carrera?
R: responder C: prolongar	10/a 10/b	Ayudante	(i) ponés inglés o: inglés o letras (ii) con eso alcanza \
R: reconocer respuesta I: pedir información fáctica	11/a 11/b	Estudiante	(i) a: ok (ii) prácticos o sea
R: responder  C: prolongar  C: prolongar	12/a  12/b  12/c	Ayudante	(i) podría ser el martes   de: 13 a 15 el jueves   de 12 a 15 o el viernes   de 12 a 15 (ii) puede ser martes jueves o viernes en principio (iii) el aula del viernes estaba a confirmar
R: reconocer la info I: dar información fáctica C: prolongar	14/a 14/b 14/c	Estudiante	(i) de 12 a 15? (ii) el jueves = me conviene =1 (iii) lo que pasa es que igual todavía
R: reconocer la info  C: prolongar C: prolongar C: prolongar C: prolongar	15  14/c 14/d 14/e 14/f	Ayudante  Estudiante	(i) =jueves=1  (iii) nos falta:: (iv) el lunes arrancamos con otra materia (tampoco) (iv) sabemos el horario (entonces) (v) por ahí después:
I: pedir acción no verbal C: prolongar  C: prolongar  I: pedir información fáctica	18/a 18/b  18/c  18/d	Ayudante	(i) vos poné alguno (porque) (ii) supongo que eso Marta lo va a terminar de definir hoy (iii) va a decir (iii.i) bueno los prácticos van a ser esto o el otro (iv) no sé (iv.i) cuál cuál te conviene más de los tres \
R: responder C: prolongar	20/a 20/b	Estudiante	(i) jueves (ii) =pongo jueves=2
R: reconocer la info I: pedir información fáctica	21/a 21/b	Ayudante	(i) =jueves=2 (ii) no sabés (ii.i) si martes o viernes
R: responder	22	Estudiante	(i) martes \
R: reconocer la info I: pedir acción no verbal I: pedir acción no verbal	23/a 23/b 23/c	Ayudante	(y sino) (i) = mar- (ii) bueno poné jueves barra (iii) entre paréntesis poné martes \
R: cumplir	24	Estudiante	(i) a: bueno
I: dar información fáctica	25	Ayudante	(i) el jueves en principio estaba: pensado para la gente de letras \
R: admitir C: prolongar	26 27/a	Estudiante Ayudante	(i) a: está bien \ (por eso) (i) te digo que nos des una segunda opción /

R: admitir C: prolongar I: pedir información fáctica	28/a 28/b 28/c	Estudiante	(i) sí (ii) no hay drama\ (iii) e: la clase teórica: va a ser
R: responder C: prolongar	29/a 29/b	Ayudante	(i) va a ser el jueves a la mañana con Marta (ii) sí sí eso queda así
R: reconocer la info C: prolongar	30/a 30/b	Estudiante	(y) (i) va a ser también a la misma hora (ii) yo =pensé que iba a cambiar \=3
E: expresarse E: agradecer	31/a 31/b	Ayudante	(i) =bueno=3 vamos a ver qué pasa [sonriendo] (ii) gracias \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la lapicera>	-		
2- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <no anda la lapicera>	<la lapicera>			
3- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no anda la lapicera>	<la lapicera>	-		
3-E	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
4-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	-		
4-A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
4-A	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>	+		
5-E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <yo soy de inglés>	<yo>	+		

6-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <vos sos de inglés>	<vos>	+		
7-E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
8-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	+		textuales <i>bueno, no</i>
8-A	(ii.i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<vos>			
8-A	(ii)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa elíptica <no lo completes>	<vos>	-		
9-E	(i)			Cláusula menor				
9-E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <qué significa carrera>	carrera	+		
10-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<vos>	+		
10-A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal (con eso alcanza)	+		
11-E	(i)			Cláusula menor				
11-E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <qué significa prácticos>	prácticos	+		textual <i>o sea</i>
12-A	(i)	Indicativo (condicional)	Entonación descendente	Declarativa	<el práctico>	+	verbo modal <i>podría</i>	
12-A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el práctico>	+	verbo modal <i>puede</i>	modal <i>en principio</i>

12- A	(iii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	el aula del viernes	+		
14- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <de 12 a 15 es el práctico?>	<el práctico>	+		
14- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	el jueves	+		
14- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el lunes arrancar con otra materia>	+	metáfora gramatical: <i>lo que pasa es que</i>	
14- E	(iv)	Indicativo (presente)		Declarativa	<nosotros>			
14- E	(v)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	-		
14- E	(vi)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <no podemos>	<nosotros>	+		modal <i>por ahí</i>
15- A				Cláusula menor				
18- A	(i)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		
18- A	(ii)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	Marta	+	metáfora gramatical <i>supongo que</i>	
18- A	(iii)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<Marta>	+		
18- A	(iii.i)	Indicativo (futuro perifrástico)		Declarativa	los prácticos	+		
18- A	(iv)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-		
20- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <me conviene el jueves>	jueves	+		

20- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
21- A	(i)			Cláusula menor				
21- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	<vos>	-		
21- A	(ii.i)	Indicativo (presente)		Interrogativa elíptica <si podés martes o jueves>	<vos>	+		
22- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <puedo el martes>	<yo>	+		
23- A	(i)			Cláusula menor				
23- A	(ii)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		textual <i>bueno</i>
23- A	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
24- E	(i)			Cláusula menor				
25- A	(i)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	el jueves	+		modal <i>en principio</i>
26- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	+		textual <i>a:</i>
27- A	(i)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+	Metáfora gramatical <i>te digo que</i>	
28- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <anoto una segunda	<yo>	+		modal <i>sí enfático</i>

				opción>				
28- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	-		
28- E	(iii)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación suspendida	Interrogativa	la clase teórica	+		
29- A	(i)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<la clase teórica>	+		
29- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		modal <i>sí enfático</i>
30- E	(i)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<la clase teórica>	+		
30- E	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto – futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<el horario>	+	metáfora gramatical <i>yo pensé que</i>	
31- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	qué		modalización <i>vamos a ver</i>	textual <i>bueno</i>
31- A	(ii)			Cláusula menor				
32- E	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

### Interacción 3)

1 A: qué tal buen día \

2 E: hola!

- 3 A: fijate por favor completá los datos y sobre todo qué práctico te: te conviene más \
- 4 E: bueno / era: martes =jueves o viernes=1 | =de 12 a 15 =2
- 5 A: =martes jueves o viernes =1 sí \ =de 12 a 15 =2 <22 segs>
- 6 E: la matrícula no me la acuerdo \
- 7 A: bueno no importa \ <21 segs> mirá: éste éste me olvidé de dárselo a las chicas es un: cd
- 8 de un congreso que se hizo acá en el año 2000 y por ahí hay algún artículo que le:s sirve por 9 eso lo trajeron para dárselos a ustedes ahora \
- 10 E: a: bueno /
- 11 A: así que te lo quedás \=se lo quedan=3 ba:\
- 12 E: =bueno \=3 bueno bárbaro \ =gracias!=4
- 13 A: =:ta luego\=4 || | se te cayó / mirá esto no sé qué del pantalón \ | sí \
- 14 E: a: puede ser \ (xxx)
- 15 A: [risas]

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar C: prolongar	1/a 1/b	Ayudante	(i) qué tal (ii) buen día \
R: responder al saludo	2	Estudiante	(i) hola!
I: solicitar acción no verbal C: prolongar	3/a 3/b	Ayudante	(i) fijate por favor  (ii) completá los datos y sobre todo qué práctico te: te conviene más \
R: cumplir I: pedir información fáctica	4/a 4/b	Estudiante	(i) bueno / (ii) era: martes =jueves o viernes=1   =de 12 a 15 =2
R: responder	5/a	Ayudante	(i) =martes jueves o viernes =1 sí \ =de 12 a 15 =2 <22 segs>
I: dar información fáctica	6	Estudiante	(i) la matrícula no me la acuerdo \
R: admitir I: dar un bien no verbal (cd)  I: dar información fáctica C: prolongar C: prolongar	7/a 7/b  7/c 7/d 7/e	Ayudante	(i) bueno no importa \ (ii) mirá: éste éste es un: cd de un congreso que se hizo acá en el año 2000 (iii) me olvidé de dárselo a las chicas  (y) (iv) por ahí hay algún artículo que le:s sirve (v) por eso lo trajeron para dárselos a ustedes ahora \
R: aceptar	10	Estudiante	(i) a: bueno /
C: prolongar C: prolongar	11/a 11/b	Ayudante	así que (i) te lo quedás \= (ii) se lo quedan=3 ba:\
R: aceptar C: prolongar E: agradecer	12/a 12/b 12/c	Estudiante	(i) =bueno \=3 (ii) bueno bárbaro\ (iii) =gracias!=4
I: saludar I: dar información fáctica	13/a 13/b	Ayudante	(i) =:ta luego\=4      (ii) se te cayó / mirá esto no sé qué del pantalón \   sí \
R: admitir	14	Estudiante	(i) a: puede ser \ (xxx)

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad



Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad ( <i>Mood</i> )	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Otros Adjuntos
1-A	(i)			Cláusula menor				
1-A	(ii)			Cláusula menor				
2-E	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				
3-A	(i)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
3-A	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
4-E	(i)			Cláusula menor				
4-E	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	<la comisión>	+		
5-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <la comisión es>	<la comisión>	+		modal <i>sí enfático</i>
6-E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
7-A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	-		textual <i>bueno</i>
7-A	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	éste	+		modal <i>mirá</i>
7-A	(iii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
7-A	(iv)	Indicativo (presente)		Declarativa	impersonal	+		modal <i>por ahí</i>
7-A	(v)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<ellos>	+		

10- E	(i)			Cláusula menor				
11- A	(i)	Indicativo (presente)		Imperativa	vos	+		
11- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<ustedes>	+		
12- E	(i)			Cláusula menor				
12- E	(ii)			Cláusula menor				
12- E	(iii)			Cláusula menor				
13- A	(i)			Cláusula menor				
13- A	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		modal <i>mirá; sí enfático</i>
14- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	+	verbo modal <i>puede</i>	

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
12 / E	(ii)	bárbaro	cd	Apreciación	

### Interacción 7)

1 E: permiso: \

2 A: hola qué tal \

3 E: muy bien\

4 A: completá por favor los datos:>

5 E: sí \

6 A: :> sobre todo con el práctico: al cual decidiste ir \

7 E: <9 segs> puede ser que no ande la lapicera? ||

8 A: sí puede ser a ver\ | si no anda / <28 segs>

9 E: esto de la matrícula qué es \ = (xxx)=1

10 A: =no no=1 no te preocupes si no tenés matrícula no:: dejalo en blanco \ <8 segs>

11 E: y estos prácticos qué son las clases cuál es práctica y cuál es teórica?

12 A: cuál: querés venir vos \ no hay chicos que pueden venir o jueves o viernes\ | cuál sería la

- 13 disponibilidad que vos tenés  
 14 E: a ver el jueves:: /  
 15 A: de 12 a 15 es después del teórico \  
 16 E: yo el jueves no tengo nada \ | |  
 17 A: bueno si podés anotá el jueves y poné otra alternativa entre paré:ntesis \  
 18 E: <8 segs> y la otra | puede ser | y el viernes a qué hora es /?  
 19 A: también de 12 a 15\  
 20 E: eso está mejor \  
 21 A: bueno poné entre paréntesis el viernes | sí porque lo va a definir Marta ahora antes de  
 22 irse | | decile por favor a otro de tus compañeros que venga / :>  
 23 E: bueno listo \  
 24 A: :> y este es un congreso que se hizo en el año 2000 que lo organizó la cátedra :>  
 25 E: sí \  
 26 A: :> y por ahí hay algún trabajo que les sirve para la =cursada \  
 27 E: =a: bueno \=2 gracias\ | |  
 28 A: -ta luego \  
 29 E: te dejo la lapicera \  
 30 A: te dejo mi lapicera [risas] no si la otra no:-

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: pedir permiso	1	Estudiante	(i) permiso:\
I: saludar	2/a	Ayudante	(i) hola
C: prolongar	2/b		(ii) qué tal \ (iii) ¿cómo estás?
R: responder información fáctica	3	Estudiante	(i) muy bien\ (ii) ¿cómo estás?
I: solicitar acción no verbal	4/a	Ayudante	(i) completá por favor los datos:>
R: cumplir	5	Estudiante	(i) sí \ (ii) ¿cómo estás?
C: prolongar	4/b	Ayudante	(ii) :> sobre todo con el práctico: al cual decidiste ir \ (iii) ¿cómo estás?
I: pedir información fáctica (preguntar)	7	Estudiante	(i) puede ser (i.i) que no ande la lapicera /?
R: responder	8/a	Ayudante	(i) sí puede ser
C: prolongar	8/b		(ii) a ver\ (iii) ¿cómo estás?
I: pedir información fáctica	9	Estudiante	(i) esto de la matrícula qué es \ (ii) ¿cómo estás?
R: no responder	10/a	Ayudante	(i) =no no=1 no te preocupes
I: pedir acción no verbal (indicar)	10/b		(ii) si no tenés matrícula no::
C: prolongar	10/c		(iii) dejalo en blanco \ (iv) ¿cómo estás?
I: pedir información fáctica	11/a	Estudiante	(i) estos prácticos qué son (ii) las clases cuál es práctica (iii) cuál es teórica?
C: prolongar	11/b		
C: prolongar	11/c		
R: responder	12/a	Ayudante	(i) cuál: querés venir vos \ (ii) no hay chicos que pueden venir o jueves o viernes (iii) cuál sería la disponibilidad que vos tenés \ (iv) ¿cómo estás?
C: prolongar	12/b		
C: prolongar	12/c		
I: pedir información fáctica	14	Estudiante	(i) a ver el jueves::
R: responder	15	Ayudante	(i) de 12 a 15 es después del teórico \ (ii) ¿cómo estás?
I: dar información	16	Estudiante	(i) yo el jueves no tengo nada \ (ii) ¿cómo estás?

fáctica			
I: solicitar acción no verbal C: prolongar	17/a 17/b	Ayudante	(i) bueno si podés anotá el <u>jueves</u> (ii) poné otra alternativa entre paré:ntesis
I: dar información I: solicitar información fáctica	18/a 18/b	Estudiante	(y) (i) la otra   puede ser (ii) el viernes a qué hora es /?
R: responder	19	Ayudante	(i) también de 12 a 15\
C: desarrollar I: dar información fáctica	20/a 20/b	Estudiante	(i) eso está mejor \ (ii) pongo entre paréntesis el viernes
I: solicitar acción no verbal C: prolongar  I: solicitar acción no verbal	21/a 21/b 21/c	Ayudante	(i) bueno poné entre paréntesis el viernes   (ii) sí (porque) lo va a definir Marta ahora antes de irse    (iii) decile por favor a otro de tus compañeros que venga / :->
R: cumplir	23	Estudiante	(i) bueno listo
I: dar un bien no verbal (cd)	21/e	Ayudante	(y) (iv) :-> este es un congreso que se hizo en el año 2000 que lo organizó la cátedra :->
R: aceptar	25	Estudiante	(i) sí
C: prolongar  C: prolongar	21/f 21/g	Ayudante	(v) :-> por ahí hay algún trabajo que les sirve para la =cursada \ (vi) es=2 para que lo tengan
C: prolongar E: agradecer	27/a 27/b	Estudiante	(i) =a: bueno=2 (ii) gracias
I: saludar	28	Ayudante	(i) -ta luego
I: ofrecer un bien no verbal	29	Estudiante	(i) te dejo la lapicera \ (ii) "te dejo mi lapicera" [risas]
R: aceptar C: prolongar	30/a 30/b	Ayudante	(ii) no si la otra no:

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- E	(i)			Cláusula menor				
2- A	(i)			Cláusula menor				
2- A	(ii)			Cláusula menor				
3- E	(i)	Indicativo	Entonación	Declarativa elíptica	<yo>	+		

		(presente)	descendente	<estoy muy bien>				
4- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
5- E	(i)			Cláusula menor				
4- A	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa elíptica <completá sobre todo con el práctico>	<vos>	+		
7- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	que no ande la lapicera		verbo modal <i>puede</i>	
8- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<que no ande la lapicera>		verbo modal <i>puede ser</i>	modal <i>sí enfático</i>
8- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<la lapicera>			modal <i>a ver</i>
9- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	qué	+		
10- A	(i)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	-		
10- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación suspendida	Imperativa elíptica <no lo completes>	<vos>	-		
10- A	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
11- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	qué	+		
11- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	cuál	+		
11- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	cuál	+		

12- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	vos	+	verbo modal <i>querés</i>	
12- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	+		textual <i>no</i>
12- A	(iii)	Indicativo (condicional)	Entonación descendente	Declarativa	la disponibilidad	+	condicional <i>sería</i>	
14- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación suspendida	Interrogativa elíptica <cuándo es el jueves>	el jueves	+		modal <i>a ver</i>
15- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el jueves>	+		
16- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	yo	-		
17- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+	condicional + verbo modal <i>si podés</i>	textual <i>bueno</i>
17- A	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
18- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación suspendida	Declarativa	la otra <opción>	+	verbo modal <i>puede ser</i>	
18- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	el viernes	+		
19- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el viernes>	+		
20- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
20- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
21- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		textual <i>bueno</i> modal
21- A	(ii)	Indicativo (futuro)	Entonación	Declarativa	Marta	+		modal

		perifrástico)	descendente					<i>sí enfático</i>
21- A	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
21- A	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación suspendida	Declarativa	este	+		
25- E	(i)			Cláusula menor				
21- A	(v)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<i>impersonal</i>	+		modal <i>por ahí</i>
21- A	(vi)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el <i>cd</i> >	+		
27- E	(i)			Cláusula menor				
27- E	(ii)			Cláusula menor				
28- A	(i)			Cláusula menor				
29- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
30- A	(i)	Indicativo (presente)	Con calidad de voz: <i>risas</i>	Declarativa	<yo>	+		
30- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación suspendida	Declarativa elíptica <la otra no anda>	la otra	-		textual <i>no</i>

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

Interacción 12)

- 1 E1: quería saber cuáles eran los horarios porque yo me parece que la voy a tener que dejar  
2 porque trabajo \  
3 A: martes jueves y viernes de 12 a 15 \  
4 E1: martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo /  
5 A: jueves de 12 a 15 =después del teórico \  
6 E1: =jueves y viernes =1 no puedo \  
7 A: bueno \  
8 E1: por eso =así que dos materias \  
9 yo la puedo hacer en el segundo cuatrimestre?  
10 A: =bárbaro=2 =sí=3 no sé si se va a dictar porque en realidad es un seminario pero sí  
11 gramática castellana probablemente sí mirá la verdad es que no =sé hablalo con Marta=  
12 E1: =o al otro año=  
13 A: sí: claro! =sí: claro \  
14 E2: =(xxx) =5 pero todas las materias la vi en el segundo cuatrimestre \  
15 A: sí/ a: bueno bárbaro entonces tenés la respuesta que yo no tenía pero sino el año que  
16 viene seguro | =no te hagas problema \  
17 E1: =bárbaro=6 bueno listo \ chau | no me quedo porque =como no la voy a cursar \  
18 A: =no tiene sentido \  
19 E1: =chau!=8

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: preguntar	1/a	Estudiante 1	(i) quería saber cuáles eran los horarios
C: dar info	1/b		(porque) (ii) yo me parece que la voy a tener que dejar
C: prolongar	1/c		(porque) (iii) trabajo \ 
R: responder	3	Ayudante	(i) martes jueves y viernes de 12 a 15\ 
I: dar info	4	Estudiante 1	(i) martes de 12 a 15 estoy con otra materia justo / 
R: responder	5	Ayudante	(i) jueves de 12 a 15 =después del teórico \ 
I: dar info	6	Estudiante 1	(i) =jueves y viernes =1 no puedo \ 
R: admitir la info	7	Ayudante	(i) bueno 
I: dar info	8/a	Estudiante 1	(por eso =así que) (i) dos materias \ 
I: anticipar la pregunta	8/b		(ii) te hago un =preguntita= 
C: prolongar	8/c		(iii) no sé si sabés 
I: solicitar info	8/d		(iv) está materia yo la puedo hacer en el segundo cuatrimestre? 
R: admitir la info	10/a	Ayudante	(i) =bárbaro=2 =sí=3 
R: responder	10/b		(ii) no sé si se va a dictar 
C: prolongar	10/c		(porque) (iii) en realidad es un seminario 
R: responder	10/d		pero (iv) sí gramática castellana probablemente sí 
C: prolongar	10/e		(v) mirá la verdad es que no =sé 
I: solicitar acción no verbal	10/f		(vi) hablalo con Marta =4 
C: completar	12	Estudiante 1	(i) o al otro año 
R: responder	13/a	Ayudante	(i) sí: claro! 
C: prolongar	13/b		(ii) =(sí: claro \ 
I: dar info	14	Estudiante 2	(pero) (i) todas las materias la vi en el segundo cuatrimestre \ 
R: admitir la info	15/a	Ayudante	(i) sí/ 



C: prolongar C: prolongar	15/b 15/c		(ii) a: bueno bárbaro (entonces) (iii) tenés la respuesta que yo no tenía (pero sino) (iv) el año que viene seguro   (v) =no te hagas problema \=6
C: prolongar	15/d		
C: prolongar -	15/e		
R: admitir la respuesta C: prolongar I: saludar I: dar info	17/a 17/b 17/c 17/d	Estudiante 1	(i) =bárbaro =6 (ii) bueno listo \ (iii) chau   (iv) no me quedo porque =como no la voy a cursar \=7
R: acordar R: saludar E: expresarse	18/a 18/b 18/c	Ayudante	(i) =no tiene sentido \=7 (ii) bueno =hasta luego (iii) suerte \=8
R: saludar	19	Estudiante 1	(i) chau!

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- E1	(i)	Indicativo (Pret. Imperf.)		Declarativa	<yo>	+	Metáfora gramatical: <i>quería saber</i>	
1- E1	(ii)	Indicativo (futuro perifrástico)		Declarativa	yo	+	Metáfora gramatical: <i>me parece que</i>	
1- E1	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
3- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <los horarios son>	<los horarios>	+		
4- E1	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
5- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <jueves es de 12 a 15>	<el jueves>	+		
6- E1	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
7- A	(i)			Cláusula menor				

8- E1	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <dos materias no puedo>	<yo>	-		
8- E1	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	+		
8- E1	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-		
8- E1	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<yo>			
10- A	(i)			Cláusula menor				
10- A	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-		
10- A	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<la materia>	+		
10- A	(iv)	Indicativo (futuro perifrástico)		Declarativa elíptica <gramática castellana se va a dictar>	gramática castellana	+	modalización <i>probablemente</i>	modal <i>sí enfático</i>
10- A	(v)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-	Metáfora gramatical <i>la verdad es que</i>	modal <i>mirá</i>
10- A	(vi)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		
12- E1	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <la puedo hacer al otro año>	<yo>	+		
13- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa elíptica <podés hacerla el otro año>	<vos>	+		modal <i>claro</i>
13- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <podés hacerla el	<vos>	+		modal <i>claro</i>

				otro año>				
14- E2	(i)	Indicativo (Pret. Perf. Simple)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
15- A	(i)			Cláusula menor				
15- A	(ii)			Cláusula menor				textual continuativo- <i>bueno</i>
15- A	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<vos>	+		
15- A	(iv)	Indicativo (presente)		Declarativa elíptica <gramática castellana está>	<gramática castellana>	+		modal <i>seguro</i>
15- A	(v)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	-		
17- E1	(i)			Cláusula menor				
17- E1	(ii)			Cláusula menor				textual <i>bueno</i>
17- E1	(iii)			Cláusula menor				
17- E1	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
18- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<quedarse>	-		
18- A	(ii)			Cláusula menor				textual <i>bueno</i>
18- A	(iii)			Cláusula menor				
19- E1	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

### Interacción 21)

1 A: qué tal \

2 E: qué tal!

3 A: inscribite por favor los datos persona:les a qué práctico querés venir \ <9 segs>

4 E: [rayones <7 segs>] tenés otra? [risas]

5 A: sí! esa no anda? a ver ésta /

6 E: <13 segs> no sé mi matrícula \

7 A: no importa\ <13 segs> listo?

8 E: e: hay que poner dos días?

9 A: no no no uno solito \ eso es por si: tenés alguna alternativa o no tenés problema para no

10 sobrecargar una comisión no sé cómo: | van a hacer \ este es un congreso que organizó la

11 cátedra hace unos años || por ahí hay algún trabajo que te sirve | para la cursada por eso se

12 los están dando \

13 E: bueno \

14 A: le pedís a otro chico que pase /

15 E: listo \

16 A: gracias \

17 E: de nada \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Ayudante	(i) qué tal \
R: responder al saludo	2	Estudiante	(i) qué tal!
I: solicitar acción no verbal	3/a	Ayudante	(i) inscribite por favor
C: prolongar	3/b		(ii) los datos persona:les
C: prolongar	3/c		(iii) a qué práctico querés venir \
I: solicitar bien no verbal (lapicera)	4	Estudiante	(i) tenés otra? [risas]
R: cumplir	5/a	Ayudante	(i) sí!
I: pedir información fáctica	5/b		(ii) esa no anda /
C: prolongar	5/c		(iii) a ver ésta /
I: dar información fáctica	6	Estudiante	(i) no sé mi matrícula \
R: admitir	7/a	Ayudante	(i) no importa\
I: pedir información fáctica	7/b		(ii) listo /?
I: pedir información fáctica	8	Estudiante	(i) e: hay que poner dos días?
R: responder	9/a	Ayudante	(i) no no no
C: prolongar	9/b		(ii) uno solito
C: prolongar	9/c		(iii) eso es por si: tenés alguna

C: prolongar	9/d		alternativa o no tenés problema para no sobrecargar una comisión (iv) no sé cómo:   van a hacer \ (v) este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años (vi) por ahí hay algún trabajo que te sirve   para la cursada (vii) por eso se los están dando \ (i) bueno \ (i) le pedís a otro chico que pase / (i) listo \ (i) gracias \ (i) de nada \ 
I: ofrecer un bien no verbal	9/e		
C: prolongar	9/f		
C: prolongar	9/g		
R: aceptar	13	Estudiante	
I: solicitar acción no verbal	14	Ayudante	
R: cumplir	15	Estudiante	
E: agradecer	16	Ayudante	
R: responder al agradecimiento	17	Estudiante	

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- A	(i)			Cláusula menor				
2- E	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				
3- A	(i)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
3- A	(ii)	Imperativo		Imperativa elíptica <anotá los datos personales>	<vos>	+		
3- A	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa elíptica <anotá a qué práctico querés venir>	<vos>	+		
4- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>	+		
5- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación exclamativa	Declarativa elíptica <sí tengo otra>	<yo>	+		

5- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	esa	-		
5- A	(iii)		Entonación ascendente	Cláusula menor				modal <i>a ver</i>
6- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
7- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	-		
7- A	(ii)		Entonación ascendente	Cláusula menor				
8- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	impersonal	+	modulación <i>hay que</i>	
9- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no hay que poner dos días>	impersonal	-	modulación <i>hay que</i>	
9- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <hay que poner uno solito>	impersonal	+	modulación <i>hay que</i>	
9- A	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
9- A	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-		
9- A	(v)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	este	+		
9- A	(vi)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	+		modal <i>por ahí</i>
9- A	(vii)	Indicativo (presente continuo)	Entonación descendente	Declarativa	<ellos>	+		
13- E	(i)			Cláusula menor				
14- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>	+		

15- E	(i)			Cláusula menor				
16- A	(i)			Cláusula menor				
17- E	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

### Interacción 29)

- 1 A: qué tal \  
2 E: hola buen día \  
3 A: fijate anotá tus datos persona:les / <9 segs>  
4 E: [rayones] me parece que no anda: \ [riendo]  
5 A: a ver\ | no \ acá tengo otra \ <14 segs> terminó el teórico ya?  
6 E: e: sí se tenía que ir ella \ <8 segs>  
7 A: quedan muchos / | no sabés / | por venir /| a anotarse |?  
8 E: no \ no no quedan tantos ya \ ||  
9 A: sino que vengan todos juntos cuando termine de hablar Marta \ || este es un congreso  
10 que organizó la cátedra hace unos años \ por ahí hay algún trabajo que les sirve para la  
11 cursada \  
12 E: bueno listo gracias \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Ayudante	(i) qué tal \ 
R: responder al saludo C: prolongar	2/a 2/b	Estudiante	(i) hola (ii) buen día \ 
I: solicitar acción no verbal C: prolongar	3/a 3/b	Ayudante	(i) fijate  (ii) anotá tus datos persona:les / 
I: dar información fáctica	4	Estudiante	(i) me parece que no anda: \ [riendo] 
R: admitir I: dar bien no verbal (lapicera) I: pedir información fáctica	5/a 5/b 5/c	Ayudante	(i) a ver\   no \ (ii) acá tengo otra \  (iii) terminó el teórico ya? 
R: responder C: prolongar	6/a 6/b	Estudiante	(i) e: sí (ii) se tenía que ir ella \ 

I: pedir información fáctica	7	Ayudante	(i) quedan muchos /   no sabés /   por venir /   a anotarse  ?
R: responder	8	Estudiante	(i) no \ no no quedan tantos ya \
I: solicitar acción no verbal (indicar)	9/a	Ayudante	sino (i) que vengan todos juntos cuando termine de hablar Marta \
I: dar información fáctica	9/b		(ii) este es un congreso que organizó la cátedra hace unos años \
C: prolongar	9/c		(iii) por ahí hay algún trabajo que les sirve para la cursada \
R: aceptar E: agradecer	12/a 12/b	Estudiante	(i) bueno listo (ii) gracias \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- A	(i)			Cláusula menor				
2- E	(i)			Cláusula menor				
2- E	(ii)			Cláusula menor				
3- A	(i)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		
3- A	(ii)	Imperativo	Entonación suspendida	Imperativa	<vos>	+		
4- E	(i)	indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	que no anda	+	Metáfora gramatical <i>me parece que</i>	
5- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <no anda>	<la lapicera>	-		modal <i>a ver</i>
5- A	(ii)	indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
5- A	(iii)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación ascendente	Interrogativa	el teórico			
6- E	(i)	Indicativo (pret. Perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <terminó el	<el teórico>	+		modal <i>sí</i>



				teórico >				<i>enfático</i>
6- E	(ii)	Indicativo (pretérito imperfecto)	Entonación descendente	Declarativa	ella	+	modulación	<i>se tenía que ir</i>
7- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	muchos			modal <i>no sabés?</i>
8- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	tantos	-		
9- A	(i)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	todos	+		
9- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	este	+		
9- A	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	+		modal <i>por ahí</i>
12- E	(i)			Cláusula menor				textual <i>bueno</i>
12- E	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

**Interacción 31)**

1 E: te hago una pregunta /

2 A: sí \

3 E: e: hablé con Marta y me dijo que no hacía falta que le entregue el certificado laboral a

4 ella\

5 A: sí \

6 E: e: en el pizarrón anotaron al final que va a ser los viernes =el práctico\=1

7 A: =sí=1 los viernes en qué horario de 12 a 15 \

8 E: de 12 a 15 \ yo entro a trabajar justo a las 3 e: dura tres horas el práctico?

9 A: probablemente nos vayamos un cachito antes si vos tenés que salir diez minutos antes no

10 va a haber problema pienso \>

11 E: a: está bien \

12 A: :-> le voy a consultar de todas formas a ella para no tomar una decisión yo pero no va a

13 haber problema \

- 14 E: a: bueno\  
 15 A: no no creo que estemos hasta las 3 en punto \ no: viste que: :>  
 16 E: porque sino tengo que hablar en el trabajo /  
 17 A: :> es muy flexible | no no en principio no \ no digas nada en el trabajo [riendo] \  
 18 cualquier cosa: (xxx) \  
 19 E: listo gracias!

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: anticipar la pregunta	1	Estudiante	(i) te hago una pregunta /
R: admitir	2	Ayudante	(i) sí \
I: dar info C: prolongar	3/a 3/b	Estudiante	(i) e: hablé con Marta (y) (ii) me dijo que no hacía falta que le entregue el certificado laboral a ella \
R: admitir la info	5	Ayudante	(i) sí \
I: dar info	6	Estudiante	(i) e: en el pizarrón anotaron al final que va a ser los viernes =el práctico\=1
R: admitir la info I: preguntar	7	Ayudante	(i) =sí =1 (ii) los viernes en qué horario de 12 a 15 \
R: responder I: dar info I: preguntar	8/a 8/b 8/c	Estudiante	(i) de 12 a 15 \ (ii) yo entro a trabajar justo a las 3 (iii) e: dura tres horas el práctico?
R: responder C: prolongar C: prolongar I: dar info – opinión	9/a 9/b 9/c 9/d	Ayudante	(i) probablemente nos vayamos un cachito antes (ii) si vos tenés que salir diez minutos antes no va a haber problema pienso\ (iii) le voy a consultar de todas formas a ella para no tomar una decisión yo (pero) (iv) no va a haber problema \
R: reconocer la info	11	Estudiante	(i) a: está bien \
R: reconocer la info	13	Estudiante	(i) a: bueno \
C: prolongar I: dar info – opinión I: solicitar acción no verbal	15/a 15/b 15/c	Ayudante	(i) no no creo que estemos hasta las 3 en punto \ (ii) no: viste que: es muy flexible   (iii) no no en principio no \ no digas nada en el trabajo [riendo] \ cualquier cosa: (xxx) \
C: prolongar	16	Estudiante	(porque sino) (i) tengo que hablar en el trabajo /
C: agradecer	19	Estudiante	(i) listo gracias!

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Otros Adjuntos
----------------------	--------------------	----------------------	----------	------------------	-------------------	-----------	-------------------------------------	----------------

1- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
2- A	(i)			Cláusula menor				
3- E	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	<yo>	+		
3- E	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	<ella>	+		
5- A	(i)			Cláusula menor				
6- E	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	sujeto inespecífico	+		
7- A	(i)			Cláusula menor				
7- A	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Interrogativa elíptica <la comisión quedó en qué horario>	<la comisión>			
8- E	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <quedó de 12 a 15>	<la comisión>	+		
8- E	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	yo	+		
8- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	el práctico	+		
9- A	(i)	Subjuntivo (presente)		Declarativa	<nosotros>	+	modal <i>probablemente</i>	
9- A	(ii)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	-	metáfora gramatical <i>pienso</i>	
9- A	(iii)	Indicativo (futuro perifrástico)		Declarativa	<yo>	+		

9- A	(iv)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	-		
11- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	+		
14- E	(i)			Cláusula menor				
15- A	(i)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	-	metáfora gramatical <i>no creo que</i>	
15- A	(ii)	Indicativo (presenre)		Declarativa	<el horario>	+		textual: <i>no</i> modal: <i>viste</i>
15- A	(iii)	Subjuntivo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	-		modal <i>en principio</i>
16- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<yo>	+		
19- E	(i)			Cláusula menor				textual <i>listo</i>

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad
17/ A	(ii)	flexible	el horario	Apreciación	amplificado - <i>muy</i>

## Corpus B2

\* Análisis Sistema de negociación (tabla a)), Sistema de modo (tabla b), Sistema de valoración (tabla c)) – Casos testigo

### Interacción 1)

- 1 A: hola /  
 2 E: hola \  
 3 A: qué tal \ |  
 4 E: bien \  
 5 A: búscate en la lista por favor \ | | revisá los datos y si son correctos / <21 segs>  
 6 E: a:: qué quieres hacer aquí \  
 7 C: si estos datos son correctos \ verificá que tu nombre esté bien escrito \ estos son los datos  
 8 que van a aparecer en tu certificado \  
 9 E: mj  
 10 C: si hay algún error hay que corregirlo ahora porque después el certificado no se puede  
 11 rehacer \  
 12 E: mj \  
 13 C: entonces si e: si tu no-si tu nombre está bien escrito \ si tu pasaporte=es el correcto=1 :>  
 14 E: =sí bie::n\=1  
 15 C: :> y si estos son los cursos del College que querés acreditar \  
 16 E: ok e:: a: todo es correcto \  
 17 C: bien \ entonces poné sí y =firmá \=2  
 18 A: = y firmá \=2  
 19 E: so:: y firmas aquí / o:: este a: lápiz no funciona \ | | | or pluma no funciona \ | | tienes un  
 20 otro?  
 21 C: sí \  
 22 E: gracias \ pluma o lápiz?  
 23 A: lapicera \  
 24 E: lapicera\ <5 segs> ok m: tienes que poner =un sí allá \=3  
 25 A: =sí sí \=3  
 26 E: ok\ gracias! chau\  
 27 C: esto es para ustedes\  
 28 E: o: mu- mu- muchas muchas gracias!  
 29 C: no por favor \ | | es un recuerdo del curso =le decís a tu compañero: =4 que venga?  
 30 E: = o: muchas gracias =4 qué?  
 31 C: le decís- cua:ndo vuelvas le decís a otro que venga /  
 32 E: o: ok\ sí sí por supuesto\ gracias \  
 33 A: -ta luego \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Ayudante	(i) hola /
R: responder al saludo	2	Estudiante	(i) hola \ (i) qué tal \
C: prolongar	3	Ayudante	(i) bien \ (i) búscate en la lista por favor \
R: responder – dar info	4	Estudiante	(i) búscate en la lista por favor \     (ii) revisá los datos (y) (iii) si son correctos / <21 segs>
I: solicitar acción no verbal	5/a	Ayudante	(i) búscate en la lista por favor \
C: prolongar	5/b		(ii) revisá los datos
C: prolongar	5/c		(y) (iii) si son correctos / <21 segs>
I: preguntar	6	Estudiante	(i) a:: qué quieres hacer aquí \ (i) si estos datos son correctos \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \
R: responder	7/a	Coordinador	(i) si estos datos son correctos \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \
C: prolongar	7/b		(ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \ (ii) verificá que tu nombre esté bien escrito \

C: prolongar	7/c		(iii) estos son los datos que van a aparecer en tu certificado \
R: reconocer la respuesta	9	Estudiante	(i) mj
I: solicitar acción no verbal	10/a	Coordinador	(i) si hay algún error hay que corregirlo ahora (porque) (ii) después el certificado no se puede rehacer \
C: prolongar	10/b		
R: reconocer la instrucción	12	Estudiante	(i) mj \
I: preguntar info fáctica	13/a	Coordinador	(entonces) (i) si e: si tu no-si tu nombre está bien escrito \
C: prolongar	13/b		(ii) si tu pasaporte=es el correcto=1 :->
R: responder	14	Estudiante	(i) =sí bie::n\=1
C: prolongar	13	Coordinador	:-> (y) (iii) si estos son los cursos del College que querés acreditar \
R: responder	16/a	Estudiante	(i) ok e:: a:
C: prolongar	16/b		(ii) todo es correcto \
R: reconocer la info	17/a	Coordinador	(i) bien \
I: solicitar acción no verbal	17/b		(entonces) (ii) poné sí (y)
C: prolongar	17/c		(iii) =firmá \=2
C: completar	18	Ayudante	(i) = y firmá \ =2
R: reconocer la instrucción	19/a	Estudiante	(so:: y) (i) firmas aquí /
I: dar info	19/b		(ii) o:: este a: lápiz no funciona \ \ \ \
C: prolongar	19/c		(or) (iii) pluma no funciona \ \ \
I: solicitar bien no verbal	19/d		(iv) tienes un otro?
R: otorgamiento	21	Coordinador	(i) sí \
E: agradecer	22/a	Estudiante	(i) gracias \
I: preguntar	22/b		(ii) pluma o lápiz?
R: responder	23	Ayudante	(i) lapicera \
R: reconocer la info	24	Estudiante	(i) lapicera\ <5 segs>
I: preguntar			(ii) ok m: tienes que poner =un sí allá\=3
R: responder	25	Ayudante	(i) =sí sí \=3
E: agradecer	26/a	Estudiante	(i) ok \ gracias!
E: saludar	26/b		(ii) chau \
I: dar bien no verbal	27	Coordinador	(i) esto es para ustedes\
E: agradecer	28	Estudiante	(i) o: mu- mu- muchas muchas gracias!
R: responder agradecimiento	29/a	Coordinador	(i) no por favor \ \ \
C: prolongar	29/b		(ii) es un recuerdo del curso
I: solicitar acción no verbal	29/c		(iii) =le decís a tu compañero: =4 que venga?
E: agradecer	30/a	Estudiante	(i) = o: muchas gracias =4
I: preguntar	30/b		(ii) qué?
R: responder – solicitar acción no verbal	31	Coordinador	(i) le decís- cua:ndo vuelvas le decís a otro que venga /
R: reconocer la respuesta	32	Estudiante	(i) o: ok\
E: agradecer			(ii) sí sí por supuesto\
			(iii) gracias \
R: saludar	33	Ayudante	(i) -ta luego \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Otros Adjuntos
1- A	(i)			Cláusula menor				
2- E	(i)			Cláusula menor				
3- A	(i)			Cláusula menor				
4- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <yo estoy bien>	<yo>	+		
5- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
5- A	(ii)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		
5- A	(iii)	Imperativo		Imperativa elíptica <firmá>	<vos>	+		
6- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<tú>	+	verbo modal <i>querer</i>	
7- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	estos datos			
7- C	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
7- C	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	estos	+		
9- E	(i)		Sonido de seguimiento					
10- C	(i)	Indicativo (presente)		Imperativa	impersonal	+	modulación <i>hay que</i>	
10- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	el certificado	-	verbo modal <i>poder</i>	

12- E			Sonido de seguimiento					
13- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	tu nombre			
13- C	(ii)	Indicativo (presente)		Interrogativa	tu pasaporte			
14- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <están bien>	<los datos>	+		modal <i>sí enfático</i>
15- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Interrogativa	estos			
16- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	todo	+		textual continuativo  <i>ok</i>
17- C	(i)			Cláusula menor				
17- C	(ii)	Imperativo		Imperativa	<vos>	+		
17- C	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
18- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
19- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	<tú>	+		
19- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	este lápiz	-		
19- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	pluma	-		
19- E	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<tú>			
21- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí tengo otro>	<yo>	+		modal <i>sí enfático</i>
22- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <se dice pluma o lápiz>	impersonal	+		



23- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <se dice lapicera>	impersonal	+		
24- E	(i)			Cláusula menor				
24- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<tú>		modulación <i>tener que</i>	textual continuativo  <i>ok</i>
25- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí tenés que poner sí>	<vos>	+	modulación <i>tener que</i>	
26- E	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				textual continuativo  <i>ok</i>
26- E	(ii)			Cláusula menor				
27- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		
28- E	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				
29- A	(i)			Cláusula menor				
29- A	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<el libro>	+		
29- A	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
30- E	(i)			Cláusula menor				
30- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <qué dijiste>	<tú>			
31- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
32- E	(i)			Cláusula				

				menor				
32- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí le digo>	<yo>	+		modal <i>por supuesto</i>
33- A	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

### Interacción 8)

- 1 A: hola  
2 E: hola! (xxx) |  
3 A: buscate en la lista \  
4 E: yes::! correcto \  
5 A: perfecto \  
6 E: ui a:  
7 C: el nombre está bien escrito no /  
8 E: sí \  
9 C: con dos ele \  
10 E: sí \  
11 A: sí \  
12 E: a: [rayones] es to \  
13 A: todo bien \  
14 C: esto es para vos \  
15 E: oh gracias \  
16 A: hasta luego \  
17 C: le podés avisar a otro que venga? cualquiera \  
18 E: (xxx)  
19 C: ok \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Ayudante	(i) hola
R: responder al saludo	2	Estudiante	(i) hola! (xxx)
I: solicitar acción no verbal	3	Ayudante	(i) buscate en la lista \ (ii) correcto \ (iii) correcto \ ui
R: reconocer la instrucción I: dar info C: prolongar	4/a 4/b 4/c	Estudiante	(i) yes::! (ii) correcto \ (iii) correcto \ ui

R: reconocer la info	5	Ayudante	(i) perfecto \
C: prolongar	6	Estudiante	(i) ui a:
I: preguntar	7	Coordinador	(i) el nombre está bien escrito no /
R: responder	8	Estudiante	(i) sí \
I: preguntar C: prolongar	9	Coordinador	(i) con dos ele \ (ii) bien \
R: responder	10	Estudiante	(i) sí \ a:
I: solicitar acción no verbal	11	Ayudante	(i) sí \ firmá \
I: solicitar acción no verbal	12	Estudiante	(i) a: [rayones] es to \
R: reconocer la solicitud	13	Ayudante	(i) todo bien \
I: dar bien no verbal	14	Coordinador	(i) esto es para vos \
R: aceptar – agradecer	15	Estudiante	(i) oh gracias \
I: saludar	16	Ayudante	(i) hasta luego \
I: solicitar acción no verbal	17	Coordinador	(i) le podés avisar a otro que venga? cualquiera \
(xxx)	18	Estudiante	(i) (xxx)
R: reconocer la info	19	Coordinador	(i) ok \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad (Mood)	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/ modalización)	Otros Adjuntos
1- A	(i)			Cláusula menor				
2- E	(i)			Cláusula menor				
3- A	(i)	Imperativo	Entonación ascendente	Imperativa	<vos>	+		
4- E	(i)			Cláusula menor				
4- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el dato es correcto>	<el dato>	+		
4- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el dato es correcto>	<el dato>	+		
5- A	(i)			Cláusula menor				
6- E	(i)		Sonido de seguimiento					

7- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	el nombre		partícula final interrogativa <i>no?</i>	
8- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí está bien escrito >	<el nombre>	+		
9- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el nombre es con dos ele>	<el nombre>	+		textual  <i>bien</i>
10- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el nombre es con dos ele>	<el nombre>	+		
11- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		textual continuativo  <i>sí</i>
12- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <esto no anda>	esto	-		
13- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <está todo bien1>	todo	+		
14- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		
15- E	(i)			Cláusula menor				
16- A	(i)			Cláusula menor				
17- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>		verbo modal  <i>poder</i>	
(xxx)								
19- C	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

**Interacción 23)**

1 A: hola \ = qué tal \ =1

2 E: =hola \ =1

3 A: revisá por favor tus datos \ si son los correctos /

4 E: *I think so* \

5 A: bue- = entonces: claro \ =2

6 C: =e: entonces por favor revisalo bien \ =2 sobre todo los cursos de: de College porque así

7 van a aparecer en tus en tus *transcripts* e: \

8 E: [rayones <7 segs>] no anda \ [rayones] = gracias \ =3

9 A: = querés otra? =3

10 E: sí \ <6 segs>

11 C: esto es para vos \

12 E: gracias \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar C: prolongar	1	Ayudante	(i) hola \ (ii) = qué tal \ =1
R: responder al saludo	2	Estudiante	(i) =hola \ =1
I: solicitar acción no verbal I: preguntar	3/a 3/b	Ayudante	(i) revisá por favor tus datos \ (ii) si son los correctos /
R: responder	4	Estudiante	(i) <i>I think so</i> \
R: reconocer la respuesta	5	Ayudante	(i) bue- = entonces: claro \ =2
I: solicitar acción no verbal C: dar info	7/a 7/b	Coordinador	(=e: entonces) (i) por favor revisalo bien \ =2 sobre todo los cursos de: de College (porque) (ii) así van a aparecer en tus en tus <i>transcripts</i> e: \
I: solicitar bien no verbal E: agradecer	8/a 8/b	Estudiante	(i) [rayones <7 segs>] no anda \ [rayones] (ii) = gracias \ =3
I: preguntar	9	Ayudante	(i) = querés otra? =3
R: responder	10	Estudiante	(i) sí \ <6 segs>
I: dar bien no verbal	11	Coordinador	(i) esto es para vos \
E: agradecer	12	Estudiante	(i) gracias \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y	Número de	Modo y Tiempo	Prosodia	Modalidad	Sujeto	Polaridad	Modalidad (modulación/	Otros
---------	-----------	---------------	----------	-----------	--------	-----------	------------------------	-------

Participante	cláusula	Verbal		(Mood)	gramatical		modalización)	Adjuntos
1- A	(i)			Cláusula menor				
1- A	(ii)			Cláusula menor				
2- E	(i)			Cláusula menor				
3- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
3- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	tus datos			
4- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <creo que los datos son correctos>	<los datos>	+	metáfora gramatical  <i>I think so</i>	
5- A	(i)			Cláusula menor				
6- C	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		modal <i>por favor</i>
6- C	(ii)	Indicativo (future perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	<los datos>	+		
8- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la lapicera>	-		
8- E	(ii)			Cláusula menor				
9- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
10- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí quiero otra>	<yo>	+		
11- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		
12- E	(i)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

**Interacción 26)**

- 1 E: hola \  
 2 A: hola \  
 3 E: cómo estás \  
 4 A: qué tal \  
 5 E: Mary Daniels \  
 6 C: m: acá estás \  
 7 E: ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \  
 8 C: = todo bien? =1 bueno entonces estos datos son correctos sí \  
 9 E: [rayones] a: no \  
 10 A: cómo? \  
 11 E: no \  
 12 C: a: bueno eso esto es para vos \  
 13 E: =oh =2 gracias! | muchas gracias \  
 14 C: de nada \  
 15 E: m? \  
 16 C: = le avisás a otro compañe- =3 \  
 17 E: =sí sí \  
 18 C: chau gracias \  
 19 E: chau

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Estudiante	(i) hola \ (ii) cómo estás \ (iii) Mary Daniels \ (iv) m: acá estás \ (v) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (vi) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (vii) = todo bien? =1 (bueno entonces) (viii) estos datos son correctos sí \ (ix) [rayones] a: no \ (x) cómo? \ (xi) no \ (xii) a: bueno eso
R: responder al saludo	2	Ayudante	(i) hola \ (ii) cómo estás \ (iii) Mary Daniels \ (iv) m: acá estás \ (v) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (vi) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (vii) = todo bien? =1 (bueno entonces) (viii) estos datos son correctos sí \ (ix) [rayones] a: no \ (x) cómo? \ (xi) no \ (xii) a: bueno eso
C: prolongar	3	Estudiante	(i) cómo estás \ (ii) qué tal \ (iii) buscate \ (iv) Mary Daniels \ (v) m: acá estás \ (vi) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (vii) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (viii) = todo bien? =1 (bueno entonces) (ix) estos datos son correctos sí \ (x) [rayones] a: no \ (xi) cómo? \ (xii) no \ (xiii) a: bueno eso
C: prolongar I: solicitar acción no verbal	4/a 4/b	Ayudante	(i) qué tal \ (ii) buscate \ (iii) Mary Daniels \ (iv) m: acá estás \ (v) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (vi) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (vii) = todo bien? =1 (bueno entonces) (viii) estos datos son correctos sí \ (ix) [rayones] a: no \ (x) cómo? \ (xi) no \ (xii) a: bueno eso
I: dar info	5	Estudiante	(i) Mary Daniels \ (ii) m: acá estás \ (iii) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (iv) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (v) = todo bien? =1 (bueno entonces) (vi) estos datos son correctos sí \ (vii) [rayones] a: no \ (viii) cómo? \ (ix) no \ (x) a: bueno eso
R: dar info I: solicitar acción no verbal	6/a 6/b	Coordinador	(i) m: acá estás \ (ii) fijate si tu número es el correcto: si tu curso es el correcto \ (iii) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (iv) = todo bien? =1 (bueno entonces) (v) estos datos son correctos sí \ (vi) [rayones] a: no \ (vii) cómo? \ (viii) no \ (ix) a: bueno eso
R: responder	7	Estudiante	(i) ta ta ta ta <6 segs> sí sí sí = sí \ (ii) = todo bien? =1 (bueno entonces) (iii) estos datos son correctos sí \ (iv) [rayones] a: no \ (v) cómo? \ (vi) no \ (vii) a: bueno eso
I: preguntar I: solicitar acción no verbal	8/a 8/b	Coordinador	(i) = todo bien? =1 (bueno entonces) (ii) estos datos son correctos sí \ (iii) [rayones] a: no \ (iv) [y] (v) firmá \ (vi) [rayones] a: no \ (vii) cómo? \ (viii) no \ (ix) a: bueno eso
R: negativa a la instrucción	9	Estudiante	(i) [rayones] a: no \ (ii) cómo? \ (iii) no \ (iv) a: bueno eso
I: preguntar	10	Ayudante	(i) cómo? \ (ii) no \ (iii) a: bueno eso
R: responder	11	Estudiante	(i) no \ (ii) a: bueno eso
R: reconocer la respuesta	12/a	Coordinador	(i) a: bueno eso

I: dar bien no verbal C: prolongar	12/b 12/c		(ii) esto es para vos \ = (iii) un recuerdo del curso \=2
E: agradecer C: prolongar	13/a 13/b	Estudiante	(i) =oh =2 gracias!   (ii) muchas gracias \
R: reconocer el agradecimiento I: solicitar acción no verbal	14/a 14/b	Coordinador	(i) de nada \ (ii) le avisás a un compañero que venga: por favor?
R: desconocer la instrucción	15	Estudiante	(i) m?
I: solicitar acción no verbal	16	Coordinador	(i) = le avisás a otro compañe- =3
R: reconocer la instrucción I: saludar C: prolongar	17/a 17/b 17/C	Estudiante	(i) =sí sí \=3 (ii) chau (iii) gracias \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad ( <i>Mood</i> )	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Otros Adjuntos
1- E	(i)			Cláusula menor				
2- A	(i)			Cláusula menor				
3- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<tú/vos>	+		
4- A	(i)			Cláusula menor				
4- A	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
5- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <soy Mary Daniels>	<yo>	+		
6- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<vos>	+		
6- C	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
7- E	(i)			Cláusula menor				
8- C	(i)	Indicativo	Entonación	Interrogativa elíptica	<todo>			



		(presente)	ascendente	<todo está bien>				
8- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	estos datos	+		modal <i>sí enfático</i>
8- C	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
9- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	-	verbo modal <i>poder</i>	
10- A	(i)			Cláusula menor				
11- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<la lapicera>	-		
12- C	(i)	Indicativo (pret. imperf.)		Declarativa elíptica <era eso>	eso	+		textual continuativo <i>bueno</i>
12- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		
12- C	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <es un recuerdo>	<esto>	+		
13- E	(i)		Entonación exclamativa	Cláusula menor				
13- E	(ii)			Cláusula menor				
14- C	(i)			Cláusula menor				
14- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			modal <i>por favor</i>
15- E	(i)		Sonido de duda					
16- C	(i)	Indicativo (presente)		Interrogativa	<vos>			
17- E	(i)	Indicativo	Entonación	Declarativa	<yo>	+		

		(presente)	descendente	elíptica <le aviso>				
17- E	(ii)			Cláusula menor				
17- E	(iii)			Cláusula menor				

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad

### Interacción 37)

- 1 E: hola \  
2 C: = hola \=1  
3 A: = hola \=1 qué tal \  
4 E: no había que tener el pasaporte encima = sólo el número \=2  
5 A: = no no no =2 es =para confirmar los datos \=3  
6 C: = vos tenés que confirmar =3 que estos datos son correctos \ | estos son los datos que van  
7 a aparecer en tu:: | en tu *transcript* \ sí / en tu certificado \ | | |  
8 E: qué es esto?  
9 A: = eso es para literatura \=4  
10 C: =la ele es el curso de literatura =4 acá \ pero a vos te van a dar un certificado por  
11 doscientos tres y tres cuarenta y uno? es correcto eso? vos necesitás *span two ou three*?  
12 E: *i need*- no yo necesito *i need two ou four* \ es equi- equivalente \  
13 C: cuál?  
14 E: doscientos cuatro \  
15 C: ese no lo tenemos registrado jamás \  
16 E: n:: sí no yo sé pero es el equivalente al College de doscientos cuatro \  
17 C: à:| pero: a::| en en el: | en el certificado va a aparecer doscientos tres \  
18 E: ellos me dijeron que iba a ser doscientos cuatro porque eso es lo que yo necesito \ esa es  
19 la razón porque vine \  
20 C: ajá pero el College te reconoce que el doscientos tres de ellos es equivalente al  
21 doscientos cuatro? o Mar del Plata tiene que darte un doscientos cuatro?  
22 E: bueno ellos me dijeron- Martínez me dijo que él iba a poner lo que yo necesitaba que es  
23 un doscientos cuatro \  
24 C: ajá bien entonces e: anotalo \ anotalo ahí \ poneme doscientos cuatro y yo después lo =  
25 voy a verificar con Martínez para ver cómo hacen: \=5  
26 E: = [rayones] =5 tenés e: otro?  
27 C: tenés otra = lapicera: =6 Ana?  
28 A: = sí \=6 <12 segs>  
29 E: bueno entonces tengo que poner no aquí \ [risas]  
30 C: poné:- claro \ poné no \ poné doscientos cuatro \  
31 E: aquí entonces \ |  
32 C: y tres cuarenta y uno \ tres cuarenta y uno sí es correcto \  
33 E: sí \ yo yo hablé con él antes de venir pero él no sé si se va a acordar pero si cualquier

- 34 cosa yo hablo con él de nuevo no /  
 35 C: sí porque lo importante es qué es lo que tiene que aparecer en el certificado \  
 36 E: sí claro \  
 37 C: sí / nosotros como el College no tiene doscientos cuatro = nosotros- =7  
 38 E: = no el College tiene \ =7 |  
 39 C: doscientos cuatro?  
 40 E: el College sí \  
 41 C: sí / nunca le dimos nosotros créditos por- \  
 42 E: porque es que lo que pasa es que doscientos cuatro es / es que el College tiene el  
 43 español para para gente que no habla \ pero también tiene para gente que ya ha hablado  
 44 en casa \ = y eso es lo que es el doscientos cuatro \ =8  
 45 C: = a:: es el =8 el doscientos cuatro es el el *spanish para native speakers* \  
 46 E: exactamente \  
 47 C: a: correcto \  
 48 E: eso es lo que es \  
 49 C: correcto \ bueno \  
 50 E: pero no sé si tal vez pueden poner doscientos tres pero yo sé que tiene que aparecer  
 51 doscientos cuatro porque es lo que:-  
 52 C: bien bien \ entonces eso eso lo que voy a verificar con con Martínez para estar seguros  
 53 de qué es lo que tenemos que poner en el: en el *transcript* \  
 54 E: ok cualquier cosa: ya yo hablo con él \  
 55 C: sí sí perfecto estas son las cosas que quiero aclarar \ porque si después vos necesitás el  
 56 doscientos cuatro en el *transcript* y yo te puse en el *transcript* doscientos tres y a vos no te  
 57 sirve el certificado yo después no puedo rehacer el certificado \  
 58 E: ok bueno está bueno \  
 59 C: y entonces tenemos que hacerlo antes \ esto es para ustedes \  
 60 E: oh gracias \ llamo a cualquiera \  
 61 A: sí sí \

Tabla a) – Análisis negociación

Estructura conversacional	Turno/ movimiento	Participante	Texto (segmentado en cláusulas)
I: saludar	1	Estudiante	(i) hola \ (i) = hola \ =1
R: responder al saludo	2	Coordinador	(i) = hola \ =1
R: responder al saludo	3/a	Ayudante	(i) = hola \ =1
C: prolongar	3/b		(ii) qué tal \ (i) no había que tener el pasaporte encima = sólo el número \ =2
I: preguntar	4	Estudiante	(i) no había que tener el pasaporte encima = sólo el número \ =2
R: responder	5	Ayudante	(i) = no no no =2 (ii) es =para confirmar los datos \ =3
C: prolongar			(i) = vos tenés que confirmar =3 que estos datos son correctos \   (ii) estos son los datos que van a aparecer en tu::   en tu <i>transcript</i> \ sí/ en tu certificado \
I: solicitar acción no verbal	6/a	Coordinador	(i) = vos tenés que confirmar =3 que estos datos son correctos \   (ii) estos son los datos que van a aparecer en tu::   en tu <i>transcript</i> \ sí/ en tu certificado \
I: dar info	6/b		(i) = vos tenés que confirmar =3 que estos datos son correctos \   (ii) estos son los datos que van a aparecer en tu::   en tu <i>transcript</i> \ sí/ en tu certificado \
I: preguntar	8	Estudiante	(i) qué es esto?
R: responder	9	Ayudante	(i) = eso es para literatura \ =4
R: responder	10/a	Coordinador	(i) =la ele es el curso de literatura =4 acá \ (pero) (ii) a vos te van a dar un certificado por doscientos tres y tres cuarenta y uno? (iii) es correcto eso? (iv) vos necesitás <i>span two ou three</i> ?
I: preguntar	10/b		(pero) (ii) a vos te van a dar un certificado por doscientos tres y tres cuarenta y uno? (iii) es correcto eso? (iv) vos necesitás <i>span two ou three</i> ?
C: prolongar	10/c		(pero) (ii) a vos te van a dar un certificado por doscientos tres y tres cuarenta y uno? (iii) es correcto eso? (iv) vos necesitás <i>span two ou three</i> ?
C: prolongar	10/d		(pero) (ii) a vos te van a dar un certificado por doscientos tres y tres cuarenta y uno? (iii) es correcto eso? (iv) vos necesitás <i>span two ou three</i> ?
R: responder	12/a	Estudiante	(i) <i>i need-</i> no yo necesito <i>i need two</i>

C: prolongar	12/b		ou four \ (ii) es equi- equivalente \
I: preguntar	13	Coordinador	(i) cuál?
R: responder	14	Estudiante	(i) doscientos cuatro \
I: dar info	15	Coordinador	(i) ese no lo tenemos registrado jamás
R: reconocer la info I: dar info	16/a 16/b	Estudiante	(i) n:: sí no yo sé (pero) (ii) es el equivalente al College de doscientos cuatro \
R: reconocer la info I: preguntar	17/a 17/b	Coordinador	(i) (a:!) (pero: ) (ii) a::  en en el:   en el certificado va a aparecer doscientos tres \
R: responder	18/a	Estudiante	(i) ellos me dijeron que iba a ser doscientos cuatro (porque) (ii) eso es lo que yo necesito\ (iii) esa es la razón porque vine \
C: prolongar	18/b		
C: prolongar	18/c		
R: reconocer la info I: preguntar	20/a 20/b	Coordinador	(i) ajá (pero) (ii) el College te reconoce que el doscientos tres de ellos es equivalente al doscientos cuatro? (o) (iii) Mar del Plata tiene que darte un doscientos cuatro?
C: prolongar	20/c		
R: responder C: prolongar	22/a 22/b	Estudiante	(i) bueno ellos me dijeron- (ii) Martínez me dijo que él iba a poner lo que yo necesitaba que es un doscientos cuatro \
R: reconocer la respuesta I: solicitar acción no verbal C: prolongar I: dar info	24/a 24/b 24/c 24/d	Coordinador	(i) ajá bien  (entonces) (ii) e: anotalo \ anotalo ah\ (iii) póneme doscientos cuatro (y) (iv) yo después lo = 25 voy a verificar con Martínez para ver cómo hacen: \=5
I: solicitar bien no verbal	26	Estudiante	(i) = [rayones] =5 tenés e: otro?
C: desarrollar	27	Coordinador	(i) tenés otra = lapicera: =6 Ana?
R: otorgar	28	Ayudante	(i) sí \
I: preguntar	29	Estudiante	(i) bueno (entonces) tengo que poner no aquí \ [risas]
R: responder I: solicitar acción no verbal C: prolongar	30/a 30/b 30/c	Coordinador	(i) poné:- claro \ (ii) poné no \  (iii) poné doscientos cuatro \
R: reconocer la instrucción	31	Estudiante	(i) aquí entonces \
I: preguntar	32	Coordinador	(y) (i) tres cuarenta y uno \ tres cuarenta y uno sí es correcto \
R: responder I: dar info C: prolongar I: ofrecer acción no verbal	33/a 33/b 33/c 33/d	Estudiante	(i) sí \ (ii) yo yo hablé con él antes de venir (pero) (iii) él no sé si se va a acordar (pero) (iv) si cualquier cosa yo hablo con él de nuevo no /
R: aceptar	35/a	Coordinador	(i) sí

I: dar info	35/b		(porque) (ii) lo importante es qué es lo que tiene que aparecer en el certificado \
R: reconocer la info	36	Estudiante	(i) sí claro \
I: dar info	37/a 37/b	Coordinador	(i) sí / nosotros como el College no tiene doscientos cuatro = nosotros- =7
R: contradecir	38	Estudiante	(i) = no el College tiene \ =7
I: preguntar	39	Coordinador	(i) doscientos cuatro?
R: responder	40	Estudiante	(i) el College sí \
C: prolongar I: dar info	41/a 41/b	Coordinador	(i) sí / (ii) nunca le dimos nosotros créditos por- \
I: dar info C: prolongar C: prolongar C: prolongar	42/a 42/b 42/c 42/d	Estudiante	(porque) (i) es que lo que pasa es que doscientos cuatro es / (ii) es que el College tiene el español para para gente que no habla \ (pero también) (iii) tiene para gente que ya ha hablado en casa \ = (y) (iv) eso es lo que es el doscientos cuatro \ =8
R: reconocer la info	45	Coordinador	(i) = a::: es el =8 el doscientos cuatro es el el <i>spanish</i> para <i>native speakers</i> \
R: acordar	46	Estudiante	(i) exactamente \
R: acordar	47	Coordinador	(i) a: correcto \
C: prolongar	48	Estudiante	(i) eso es lo que es \
C: prolongar	49	Coordinador	(i) correcto \ bueno \
I: dar info C: prolongar C: prolongar	50/a 50/b 50/c	Estudiante	(pero ) (i) no sé si tal vez pueden poner doscientos tres (pero) (ii) yo sé que tiene que aparecer doscientos cuatro (porque) (iii) es lo que:-
R: reconocer la info I: dar info	52	Coordinador	(i) bien bien \ (entonces) (ii) eso eso lo que voy a verificar con con Martínez para estar seguros de qué es lo que tenemos que poner en el: en el <i>transcript</i> \
R: reconocer la info I: ofrecer acción no verbal	54/a 54/b	Estudiante	(i) ok (ii) cualquier cosa: ya yo hablo con él \
R: acordar I: dar info C: prolongar	55/a 55/b 55/c	Coordinador	(i) sí sí perfecto (ii) estas son las cosas que quiero aclarar \ (porque) (iii) si después vos necesitás el doscientos cuatro en el <i>transcript</i> y yo te puse en el <i>transcript</i> doscientos tres y a vos no te sirve el certificado yo después no puedo rehacer el certificado \
R: reconocer la info	58	Estudiante	(i) ok bueno está bueno \
C: prolongar I: dar bien no verbal	59	Coordinador	(y entonces) (i) tenemos que hacerlo antes \ (ii) esto es para ustedes \
E: agradecer I: preguntar	60	Estudiante	(i) oh gracias \ (ii) llamo a cualquiera \
R: responder	61	Ayudante	(i) sí sí \

Tabla b) – Análisis clausular: modo y modalidad

Turno y Participante	Número de cláusula	Modo y Tiempo Verbal	Prosodia	Modalidad ( <i>Mood</i> )	Sujeto gramatical	Polaridad	Modalidad (modulación/modalización)	Otros Adjuntos
1- E	(i)			Cláusula menor				
2- C	(i)			Cláusula menor				
3- A	(i)			Cláusula menor				
3- A	(ii)			Cláusula menor				
4- E	(i)	Indicativo (pret, imperf.)	Entonación descendente	Declarativa	impersonal	-		
5- A	(i)	Indicativo (pret. imperf.)		Declarativa elíptica <no había que traer el pasaporte>	impersonal	-		
5- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<esto>	+		
6- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Imperativa	vos	+	modulación <i>tener que</i>	
6- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	estos	+		
8- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	esto			
9- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
10- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	la ele	+		
10- C	(ii)	Indicativo (future perifrástico)	Entonación ascendente	Interrogativa	sujeto inespecífico (el College)			
10- C	(iii)	Indicativo	Entonación	Interrogativa	eso			

		(presente)	ascendente					
10- C	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	vos			
12- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	yo	+		
12- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el curso>	+		
13- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <cuál es equivalente>	<cuál curso>			
14- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el curso 204 es el equivalente>	<el curso 204>	+		
15- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	-	modalización <i>jamás</i>	
16- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	yo	+		textual continuativo <i>sí no</i>
16- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<el curso>	+		
17- C	(i)	Indicativo (future perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	203	+		
18- E	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	ellos	+		
18- E	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
18- E	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esa	+		
20- A	(i)		Sonido de seguimiento					
20- A	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	el <i>College</i>			

20- A	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	Mar del Plata		modulación <i>tener que</i>	
22- E	(i)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	ellos	+		textual continuativo <i>bueno</i>
22- E	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)	Entonación descendente	Declarativa	Martínez	+		
24- A	(i)			Cláusula menor				
24- A	(ii)	Imperativa	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
24- A	(iii)	Imperativa	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
24- A	(iv)	Indicativo (futuro perifrástico)	Entonación descendente	Declarativa	yo	+		
26- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
27- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa	<vos>			
28- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí tengo otra>	<yo>	+		
29- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+	modulación <i>tener que</i>	
30- A	(i)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		textual continuativo <i>claro</i>
30- A	(ii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
30- A	(iii)	Imperativo	Entonación descendente	Imperativa	<vos>	+		
31- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <pongo aquí	<yo>	+		



				entonces>				
32- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	341	+		modal <i>sí enfático</i>
33- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí es correcto>	<el curso>	+		
33- E	(ii)	Indicativo (pret. perf. simple)		Declarativa	yo	+		
33- E	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-		
33- E	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Declarativa	yo	+	partícula final interrogativa <i>no?</i>	
35- C	(i)			Cláusula menor				
35- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	lo importante	+		
36- E	(i)			Cláusula menor				
37- C	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	el <i>College</i>	-		textual continuativo <i>sí</i>
38- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	el <i>College</i>	+		
39- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <tiene 204>	<el curso>			
40- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <el <i>College</i> sí tiene>	<el <i>College</i> >	+		
41- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación ascendente	Interrogativa elíptica <el <i>College</i> sí tiene>	<el <i>College</i> >			
41- C	(ii)	Indicativo	Entonación	Declarativa	nosotros	-		

		(pret. perf. simple)	descendente					
42- E	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	204	+	metáfora gramatical <i>lo que pasa</i>	
42- E	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	el <i>College</i>	+		
42- E	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<el <i>College</i> >	+		
42- E	(iv)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
45- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	el 204	+		
46- E	(i)			Cláusula menor				
47- C	(i)			Cláusula menor				
48- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
49- C	(i)			Cláusula menor				textual continuativo <i>bueno</i>
50- E	(i)	Indicativo (presente)		Declarativa	<yo>	-		
50- E	(ii)	Indicativo (presente)		Declarativa	yo	+		
50- E	(iii)	Indicativo (presente)		Declarativa	<eso>	+		
52- C	(i)			Cláusula menor				
52- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	eso	+		
54- E	(i)			Cláusula menor				
54- E	(ii)	Indicativo	Entonación	Declarativa	yo	+		

		(presente)	descendente					
55- C	(i)			Cláusula menor				
55- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	estas	+		
55- C	(iii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	yo	-	verbo modal <i>poder</i>	
58- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<eso>	+		textual continuativo <i>ok bueno</i>
59- C	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<nosotros>	+		
59- C	(ii)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	esto	+		
60- E	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa	<yo>	+		
61- A	(i)	Indicativo (presente)	Entonación descendente	Declarativa elíptica <sí llamá a cualquiera>	<vos>	+		

Tabla c) – Análisis valoración

Turno (línea) / participante	Cláusula	Item léxico	Objeto evaluado/ valorado	Categoría y Subcategoría	Gradualidad