

## **Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula**

### **Some Cultural Features of Teacher's Courtesy in the Classroom**

María Eugenia Olivos-Pérez

[olivos1maria@gmail.com](mailto:olivos1maria@gmail.com)

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Stéphanie Marie Brigitte-Voisin

[stephanievoisin2002@yahoo.fr](mailto:stephanievoisin2002@yahoo.fr)

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Carlos Alfredo Pazos-Romero

[pazos28@hotmail.com](mailto:pazos28@hotmail.com)

Docente

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Recibido: 22 de agosto de 2018

Aprobado: 19 de diciembre de 2018

#### **Resumen**

El manejo del discurso didáctico es una de las competencias fundamentales en la formación de profesores de francés. Este comprende, además del saber erudito que legitima la enseñanza, la capacidad de construir relaciones interpersonales armónicas para el aprendizaje de la lengua y, en consecuencia, su motivación. A partir de este supuesto, nace el interés por conocer, desde la perspectiva de 25 estudiantes mexicanos de la materia de Pragmática en la Licenciatura en la Enseñanza de Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (México), los aspectos de la cortesía que más contrastan entre los profesores mexicanos y franceses en las aulas. Se grabaron y transcribieron dos cursos de francés como lengua meta de profesoras activas de la planta docente de la licenciatura, una de origen mexicano y otra de origen francés, lo que constituyó el documento de partida. El análisis mostró que efectivamente hay una variación que depende del origen lingüístico del locutor. La aplicación de la metodología analítico-contrastiva permitió identificar algunos rasgos culturales que definen la cortesía del docente en el aula reconocidos por los discentes y la reacción que detonan.

**Palabras clave:** *Cortesía, discurso didáctico, ejercicio docente, pragmática lingüística, formación de profesores*

## Abstract

Management of didactic speech is one of the fundamental aspects in the formation of future teachers of French. This includes not only the necessary *savoir-faire* and *savoir-être* to legitimize education, but also some of the fundamental aspects such as the construction of interpersonal harmonic relations for the learning of the language and in consequence, motivation. Therefore, we are interested in exploring some of the most contrasting aspects in the specific management of courtesy in the classroom by teachers of different nationalities from the perspective of Mexican students. Two French foreign language courses given by teachers of the BA were recorded and transcribed; these transcriptions constitute the source document. The transcriptions of the courses given by teachers of two different nationalities (Mexican and French) were analysed through the eyes of 25 students of the BA in French Teaching (LEF) in *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP). The analysis was performed using the foundations of linguistic pragmatics. In this way, the differences between the teaching practices were identified. The application of the analytical-contrastive methodology allowed us to identify some of the cultural features that define the politeness of the teacher in the classroom and its effects on the students' learning process.

**Keywords:** *Courtesy, didactic speech, teaching practice, linguistic pragmatics, teacher education*

Cómo citar este artículo:

**APA** Olivos Pérez, M., Voisin, S., & Pazos Romero, C. (2018). Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 0(12).

[DOI: 10.15446/male.n12.74416](https://doi.org/10.15446/male.n12.74416)

**MLA** Olivos Pérez, María, Stéphanie Marie Brigitte Voisin, & Carlos Alfredo Pazos Romero. "Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula." *Matrices en Lenguas Extranjeras* [En línea], 0.12 (2018): s. p. Web. 16 ene. 2020

**CBE** Olivos Pérez, M., Voisin, S., & Pazos Romero, C. 2018 ene 1. Algunos rasgos culturales de cortesía del docente en el aula. *Matrices en Lenguas Extranjeras*. [En línea] 0:12

Hasta hace pocos años, la enseñanza de una lengua extranjera implicaba, amén de un código lingüístico a través del cual adquirir un conocimiento formal, la enseñanza, incluso somera, de algunos rasgos de la cosmovisión de esa misma lengua sin la cual el aprendizaje se reduciría a un cambio artificial de código, sin más encanto que el uso de significantes diferentes relacionados a un mismo referente o significado. Dicho conocimiento en las formas de concebir e interpretar el mundo, que son propias a una comunidad, permite la ampliación de los paradigmas interpretativos de una situación, un hecho o un efecto. Ciertamente, el incremento o ampliación de esquemas formales a los que se ajusta la realidad permite la comprensión de diferentes perspectivas para asirla y apropiarse de ella,

*Matrices en Lenguas Extranjeras* (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

ensanchando las posibilidades de su interpretación “lógica” desde el punto de vista sociológico.

Sin embargo, en la época actual, en la que el aprendizaje más atractivo es aquel en el que se consagra menos tiempo, el espacio dedicado a la cosmovisión que subyace a la lengua se ve muy reducido, lo que afecta la comprensión de los participantes de una relación didáctica, y de usuarios no nativos y usuarios nativos, desde el punto de vista de la pragmática lingüística. Dentro de la formación docente, el desconocimiento de este aspecto constituiría una carencia importante, por lo cual, dentro del plan de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (México), se proveen en diferentes cursos los elementos que permitan filtrar y aceptar las diferencias, especialmente en el curso de Pragmática, que se ubica en la etapa de profundización del plan de estudios. El contenido de esta materia permite reflexionar sobre diferentes aspectos del uso y manejo del discurso, y se ve orientado tanto al mundo social como al contexto al interior del aula.

Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre conductas docentes relacionadas con la cortesía dentro del salón de clase. Si bien en los dos contextos (el de clases de francés como lengua extranjera en Francia y en México) existen ciertos comportamientos comunes (como las correcciones, el llamado al orden o la distribución de los turnos de habla por parte del profesor), es en la función de dichos fenómenos discursivos al interior del discurso y en su recurrencia en la que estriba la diferencia cultural y sus consecuencias. En el marco de nuestra disciplina, es necesario subrayar, como lo hace Fernández-Paredes (2016, p. 2), la importancia de concientizar al alumnado de lenguas extranjeras de que el grado de dominio de la lengua es directamente proporcional al grado de familiarización con las fórmulas convencionales inherentes en la cultura de sus hablantes nativos. Con esta base, el trabajo que presentamos busca responder a la pregunta: ¿Qué categorías pragmáticas del uso de la cortesía, de docentes de nacionalidad diferente, han sido identificadas por los estudiantes y qué consecuencias conllevan?

Elegimos la cortesía como objeto de reflexión debido a que es una manifestación de civilidad, cuyas formas y realizaciones no son universales, pero cuya existencia es imprescindible para el buen funcionamiento de la sociedad en general. A este respecto, Ndao y Bop (2016) afirman que:

Cada lengua y cada sociedad tienen una mentalidad y un sistema cognitivo que les son intrínsecas y propias, en este sentido, la cortesía, aunque se trate de una actitud universal, debe ser comprendida e interpretada igualmente de

manera plural, ya que cada comunidad lingüística posee su manera de aprehenderla, de manifestarla y de exteriorizarla (p. 3)<sup>1</sup>.

Esta tarea consistió, por un lado, en despertar en los alumnos (futuros profesores de francés que estamos formando en nuestra licenciatura) la conciencia de que no existe una interpretación única de algunos fenómenos sociales, de que es necesario aceptar diferentes variantes culturales, y de que hay que fomentar, a su vez, su aceptación a partir del análisis de un corpus real. Por otro lado, pretendemos alegar a favor de la inclusión de este eje de estudio en los cursos de aprendizaje rápido, ya que constituye, tal vez, la mayor ventaja que ofrece el aprendizaje de una lengua extranjera.

### **Marco teórico**

El estudio de la cortesía como fenómeno social es bastante reciente. Como veremos en las fuentes mencionadas más abajo, inició apenas después de la segunda mitad del siglo pasado y aún despierta el interés de los investigadores. Ciertamente, los conceptos señalados siguen vigentes y constituyen los cimientos sobre los cuales se construyen nuevos análisis. En la comunicación radiofónica, se pueden mencionar trabajos como el de Alexis y Ravat (2015); en el discurso político, el de Turbide y Laforest (2015) y Fracchiolla y Romain (2015); en el uso de redes sociales, Mancera (2014); en lingüística comparada, Ndao y Bop (2016); en estudios culturales, Sánchez (2017); y en la prosodia de la cortesía, Hidalgo (2015), por citar a algunos. Específicamente en el área que nos interesa, de cortesía en el aula, hay que mencionar los estudios de Fernández-Paredes (2016), quien hace un análisis contrastivo entre la cortesía en inglés británico y la del español peninsular, con el fin de constituir unidades didácticas.

Es verdad que, a pesar de la aparente simplicidad del concepto *cortesía*, su complejidad ha llevado la atención hacia algunos de sus rasgos particulares cuyo impacto en las relaciones interpersonales resulta indiscutible. En este trabajo no pretendemos ser exhaustivos; por tanto, nos contentaremos con recordar brevemente aquellos conceptos útiles para el análisis de los corpus.

Una primera orientación para la comprensión de la cortesía la encontramos en la definición provista por el recurso electrónico *Diccionario de términos clave de ELE*, del Centro Virtual Cervantes (1997-2019), que en la entrada correspondiente la define como “el conjunto de estrategias conversacionales destinadas a evitar o mitigar las tensiones que aparecen cuando el hablante se enfrenta a un conflicto creado entre sus objetivos y los del

---

<sup>1</sup> Traducción sugerida por los autores de: “[...] chaque langue et chaque société ont une mentalité et un système cognitif qui leur sont intrinsèques et propres, en ce sens, la courtoisie, bien qu’elle soit une attitude universelle, doit être comprise et interprétée également de façon plurielle car chaque communauté linguistique a sa manière de l’appréhender, de la manifester et de l’extérioriser”.

destinatario”. En esta definición se considera que la cortesía es el mecanismo de libramiento o reparación interaccional, pero no alude a sus características culturales.

Otra definición que se ajusta más a nuestro estudio es la de Bravo (2005), que señala que se trata de una

Actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (p. 33).

Esta definición alude a las variables culturales que deben ser conocidas por los participantes en la relación si se busca un efecto favorable, pues su desconocimiento o mal uso puede acarrear interpretaciones desafortunadas que originan distanciamiento. Según los creadores de la teoría de la cortesía, Brown y Levinson (1978), esta manifestación social se trata de las estrategias utilizadas para conservar un mínimo de armonía en las relaciones personales. Desde esos años, diferentes investigadores han abordado diversos terrenos disciplinares donde se manifiesta la cortesía como la didáctica, la sociología, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, etc., donde se ha abierto la puerta a estudios interculturales.

Para sus trabajos, Brown y Levinson (1978) tomaron en cuenta la noción del *etnolecto conversacional*, que designa las características del habla de conjuntos humanos definidos en relación con su pertenencia etnocultural. Bajo esta perspectiva, el *ethos* designa la manera en que se comporta el individuo dentro del discurso y las cualidades que el orador manifiesta por su forma de expresarse (franqueza, modestia, benevolencia, etc.) con la finalidad de hacer su discurso más eficaz (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 63). La noción de *ethos* es significativa para la interpretación en contextos conversacionales.

Conviene analizar las producciones comunicativas bajo la perspectiva del concepto anterior para identificar la importancia del concepto de *distancia*. La teoría de la cortesía reconoce que existen dos tipos: las distancias verticales (jerárquicas) y las horizontales (de aproximación). Distinguimos culturas con *ethos* igualitarios en las que las distancias verticales son más cortas y donde la igualdad constituye una especie de ideal interaccional. Opuestas a este tipo de culturas, las sociedades con *ethos* jerárquico se caracterizan por el gran número de taxemas existentes en el sistema de la lengua, que imponen una distancia más pronunciada en las relaciones verticales.

Otro concepto clave es el de *imagen*, desarrollado por el sociólogo norteamericano E. Goffman (1967), quien afirma que cada cultura establece una serie de expectativas a las que la persona se ve sometida. La imagen puede ser positiva o negativa. La primera abarca la

fachada personal, compuesta por rasgos de la apariencia como el aspecto, el vestido, el porte, etc. La imagen negativa, por el contrario, tiene que ver con el territorio del hablante, como la ideología, la idiosincrasia, las creencias, la vida personal, etc. En la mayoría de los casos, los dos tipos de imágenes convergen.

Spencer-Oatey (2005) sostiene que la imagen es un fenómeno universal, en el sentido en que los individuos se preocupan de alguna manera por ella, pero considera fundamental distinguir entre el concepto de identidad y el de imagen, pues este último está subordinado a la identidad.

Por último, recordaremos brevemente el concepto *suavizantes* (*softeners*), propuesto por Brown y Levinson (1978), y retomado por Kerbrat-Orecchioni (1996). Este comprende las estrategias que evitan o amortiguan actos que pueden ser considerados amenazantes, tanto para la imagen positiva como para la negativa del interlocutor. Estas medidas pueden ser de naturaleza verbal o paraverbal. Las primeras se dividen en sustitutivas o acompañantes. Para este trabajo no haremos la distinción puntual, sino que englobaremos en la misma categoría de suavizantes los dos tipos de estrategia.

## **Metodología**

### **Preparación de la experiencia**

Para esta investigación, observamos y grabamos dos cursos de francés como lengua meta impartidos por profesoras mexicanas y dos cursos de francés impartidos por profesoras francesas, todas ellas en un rango etario de los 30 a los 40 años. La selección del género femenino se debe a que son más numerosas las mujeres en nuestro contexto institucional, específicamente en el área del Francés como Lengua Extranjera.

Los cursos correspondían a niveles básicos de enseñanza y fueron realizados en el mismo día, con el fin de contar, por lo menos de manera externa, con las mismas condiciones de trabajo; en otras palabras, se evitó hacer la colecta del corpus en días con reuniones, cursos o visitas. Los datos se transcribieron con la autorización de las docentes y los estudiantes observados, quienes también concedieron el respectivo con la condición de que se conservara su anonimato.

Se entregaron las transcripciones a 25 estudiantes mexicanos (19 mujeres y 6 hombres) de niveles superiores, estudiantes de la materia de Pragmática en ese momento, inscritos en la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla (futuros profesores de francés), cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 27 años. Los cursos transcritos no tenían ningún dato que evidenciara su identidad o la de la profesora titular de la materia.

Se solicitó a estos estudiantes que señalaran en las transcripciones, por medio de un subrayado, aquellas conductas que les parecían “amables”, con base en los estudios de amabilidad y de amabilidad intercultural de Kerbrat-Orecchioni (1998), tema que ya se había desarrollado en la citada materia. Los alumnos realizaron el análisis de manera individual; dado que estaban acostumbrados a patrones de conducta de cortesía mexicana, señalaron más pasajes considerados amables en los corpus correspondientes a las profesoras nativas mexicanas que en los corpus de las colegas francesas.

A la pregunta “¿Cuál es la razón por la que los pasajes de las transcripciones te han parecido corteses?”, los estudiantes emitieron algunos argumentos justificativos, aunque no pudieron explicar sistemáticamente su elección. Algunos de ellos mencionaron la actitud solícita de los profesores, la tenue distancia vertical entre el profesor y los estudiantes, la actitud valorativa de los profesores hacia el trabajo o la persona, entre otras, y señalaron algunos ejemplos tomados de los corpus. No se pidió un argumento por cada muestra de cortesía identificada, sino de manera global.

### **La experiencia**

La metodología utilizada para este trabajo fue cualitativa ya que la observación, el análisis y la identificación de los datos requerían de perspectivas diferentes. En palabras de Pérez (2002, p. 374)

Para practicar la investigación cualitativa son necesarios conocimientos sobre la subjetividad y el inconsciente (psicoanálisis), los significantes y los significados de las palabras y los signos (lingüística, semiología), el sentido de los mismos (semántica), la interpretación de los símbolos (hermenéutica), la cultura (antropología), la percepción de la realidad (fenomenología) y sobre la sociedad (sociología). La metodología cualitativa es, pues, una forma multidisciplinar de acercarse al conocimiento de la realidad social.

Este trabajo, cuya orientación principal es de orden pragmático, también aborda cuestiones culturales, fenomenológicas y sociológicas, como lo veremos más adelante.

Para identificar los corpus, marcamos con una *M* los corpus de las profesoras mexicanas y con una *F* los corpus de las profesoras francesas. Se señalaron numéricamente los turnos de habla para facilitar su manejo y se utilizó la primera letra del nombre del estudiante para su identificación. Cuando hubo coincidencias, se utilizaron las dos primeras letras del nombre del estudiante. Al recibir los corpus analizados por los estudiantes, procedimos a separar aquellos pasajes señalados más recurrentemente y a comparar los resultados del análisis que justificaban su elección. Dado que no primó un control cuantitativo de los fragmentos analizados, sino la coincidencia en los argumentos, sostenemos el carácter cualitativo de esta investigación.



Luego de identificar los argumentos, formamos categorías de evidencias de cortesía y reunimos ejemplos. Esta parte de la investigación nos ayudará a realizar más adelante un análisis contrastivo con las marcas de descortesía discursiva. En vista de ese nuevo trabajo, nos hemos permitido anexar, en algunas categorías, ejemplos que contrastan con las muestras de cortesía.

Para esta comunicación, abordaremos tres de las categorías identificadas, que corresponden a las más ejemplificadas por los informantes, por ser las más evidentes:

- La distancia interaccional.
- La reformulación como acompañamiento del aprendizaje.
- El empleo de suavizantes discursivos.

Las muestras que presentamos señalan con negrita el fragmento discursivo que evidencia la categoría de cortesía que fue subrayada por los informantes. Reconocemos que la tipología que presentamos no es excluyente ni cerrada, y que pueden surgir otras categorías que den cuenta de rasgos de cortesía en el aula.

### **La distancia interaccional**

Recordemos que la sociedad mexicana, a lo largo de toda la extensión de la República, reviste el *ethos* de proximidad dado que este es un rasgo cultural que nos caracteriza. Uno de los índices más marcados de este tipo de sociedades se basa en

[...] la modalidad de ‘dirección’ (tú, usted, apelativos, por ejemplo: el tuteo es más usado en Italia o España que en Francia o en Alemania: los diminutivos son particularmente numerosos y frecuentes en los países de lengua eslava; así como en Israel lo son los sobrenombres de todo género. (Blum-Kulka, citado por Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 72)

En esta modalidad de relación, la forma de dirigirse al interlocutor por el uso de pronombres como *tú* reduce la distancia interpersonal y borra los obstáculos potenciales de establecimiento de una jerarquía. Una condición para que la relación horizontal vacile en su establecimiento es que se produzca

[...] en presencia de dos individuos que no han interiorizado las mismas normas comunicativas (problemas de comprensión intercultural o interétnico): esta diferencia acarrea generalmente ciertos disfuncionamientos (*miscommunication*), susceptibles de jugar el papel de reveladores de las normas respectivas correspondientes a participantes presenciales. (Kerbrat-Orecchioni, 1998, p. 11)



En México, como mencionamos anteriormente, las relaciones interpersonales tienen el rasgo de ser más próximas, sea en contexto familiar, de comercio o educativo, inclusive. Desde el nivel de educación básica, los estudiantes pueden utilizar el pronombre *tú* para dirigirse a sus profesores o al personal administrativo. Esta forma de relación se extiende hasta niveles universitarios, sobre todo en el área de ciencias sociales y humanidades, y no es considerada como una falta de respeto o indisciplina. Incluso en algunas ocasiones el acercamiento entre quienes interactúan en la relación didáctica llega a revestir rasgos de camaradería, debido a la primacía en nuestra sociedad del *ethos* igualitario, sin que esto amenace la imagen positiva del locutor o el interlocutor.

La distancia jerárquica entre profesor (P) y el alumno es tan reducida, que intercambios en el salón de clase como el siguiente no resultan chocantes (la traducción de los extractos de corpus se encuentra en anexos):

Corpus 1M

- 26P un peu de...? Je mange un peu de...? Oui?  
27Q un peu  
28P ah! Je mange un peu, ok très bien. Vous pouvez mentir, eh? Vous pouvez mentir. Alors... mais apportez des idées! Oui? Parlez!  
29Q *Tú también mentiste* [sic]  
30P ah, oui, parce que moi (risas) je mange BEAUCOUP de pain et j'ai dit: "je mange un PEU de pain", alors, mentez! Oui!<sup>2</sup>

En este fragmento llama más la atención, por una parte, la relación de tuteo entre la estudiante "Q" y la profesora. El establecimiento de este tipo de relación fue señalado como muestra de cortesía por los informantes, pues reduce la distancia jerárquica entre los interactuantes al disminuir las incómodas posiciones alta y baja que se establecen y refuerzan en algunas relaciones.

Vemos también la actitud solícita de la docente al considerar la repetición en eco de "Q" en el turno de habla 27, como el inicio de la contribución demandada, lo cual se puede calificar como una muestra de cortesía negativa (abstencionista en el sentido en que se evita alguna rudeza) y, por tanto, esquiva la demarcación de posiciones jerárquicas del tipo en que no saber ubica al ignorante en posición baja. La aceptación de la respuesta parcial es valorada positivamente por "P" "très bien" ('muy bien'), lo cual constituye un regalo verbal.

---

<sup>2</sup> 26P ¿un poco de...? ¿Como un poco de...? ¿Sí?

27Q un poco.

28P ah!, como un poco, ok, muy bien. Pueden mentir, eh? Pueden mentir. Entonces... den ideas! Sí? ¡Hablen!

29Q Tú también mentiste.

30P Ah, sí, porque yo (risas) como MUCHO pan y dije "como POCO pan", vaya, ¡mientan! ¡Sí!

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Por otra parte, el comentario de “Q” en el turno 29 hacia la profesora podría ser considerado una desconsideración, una doble observación descortés en la medida en que hace alusión, indirectamente, al ligero sobrepeso de la docente y constituye, además, un atentado a su imagen positiva, dado que le señala la mentira. La respuesta de la profesora en el turno 30 nos deja ver que la interpelada no se siente ofendida, pues ríe por la observación y reconoce comer mucho pan, además de autorizar la mentira con el fin de obtener ejemplos de aplicación de la estructura trabajada, en este caso los artículos partitivos.

El juego discursivo al que aludimos es bastante estratégico en la medida en que el reconocimiento de la mentira autoamenaza la imagen positiva de la docente y la autoposiciona en situación baja, con lo que disminuye, aun más, la distancia jerárquica.

Los estudiantes señalaron como argumentos de justificación de su elección como cortesía en esta secuencia, la eliminación de la jerarquía (culturalmente aceptada por ambos interactuantes) y la risa que manifiesta la aceptación de la broma. El relajarse y no imponer una imagen de autoridad que acentúe la posición de los participantes atenúa las posibles tensiones que podrían producirse dentro del salón de clase.

### **La reformulación como acompañamiento del aprendizaje**

En los corpus de las docentes mexicanas, se observan más reformulaciones que en los corpus de las profesoras francesas. Entendemos por *reformulación* la paráfrasis que se produce, como ocurre en el ejemplo presentado en la sección anterior, casi a manera de eco después de las intervenciones de los estudiantes, es decir, como acompañamiento discursivo que puede revestir la forma de evaluación positiva, de impulsor de la participación del estudiante o incluso como pausa activa, cuya función es retener el turno de habla del estudiante para motivarlo a que continúe su intervención y evitar que otros estudiantes tomen la palabra.

Cualquiera que sea la intención del gesto, la reformulación como acompañamiento fue señalada como un acto de cortesía por los informantes, ya que su efecto en la producción del estudiante es positivo. Peytard (1994, p. 70) señala que “Toda alteración (discursiva) supone una actividad de evaluación, dicho de otra forma, el agente que produce un discurso diferente al discurso de origen o su propio discurso, lo hace en apego a una vigilancia evaluativa”<sup>3</sup>. Dicha expresión de atención es aceptada y valorada por los estudiantes, razón por la cual es considerada una manifestación de amabilidad.

---

<sup>3</sup> Traducción sugerida por los autores de: “Toute altération suppose une activité d’évaluation, autrement dit, l’agent qui rend autre un discours d’origine ou son propre discours, ne le fait qu’en exerçant une vigilance évaluative”.

Por otro lado, la reformulación puede ser asumida también como una puntuación oral que permite el paso de una secuencia discursiva a otra. Coincidimos con Peytard (1994) en que esta estrategia es también un acompañamiento en el aprendizaje. La ausencia de reformulaciones genera una sensación de abandono en el alumno, sobre todo en el mexicano, que está acostumbrado al acercamiento del docente, particularmente en el área de estudio que nos ocupa.

La reformulación recurrente de las intervenciones de los estudiantes juega también un papel de recapitulación de las respuestas del grupo, en unas ocasiones presentadas de forma fragmentada por la misma persona y, en otras, provistas por estudiantes diferentes.

En cuanto a las funciones de la reformulación como acompañamiento y, en consecuencia, como gesto de cortesía, podemos observar, en el siguiente ejemplo, su realización por la reacción del estudiante que sigue ocupando el turno de habla “apartado” por el profesor:

Corpus 2M

- 34Pa      Comment on fait le passé composé? (pausa)  
35P      Le passé composé, oui  
34Pa      On utilise l’auxiliaire (pausa)  
36P      Un auxiliaire, d’accord  
37Pa      L’auxiliaire avoir  
38P      L’auxiliaire avoir  
39Pa      Et le passé  
40P      Le participe passé, bien!<sup>4</sup>

Vemos que el primer turno de habla confirma la asignación o comprensión de la pregunta y la aparente carencia de respuesta del estudiante “Pa”, ya que hace una pausa antes de contestar. En 34, “Pa” avanza una parte de la respuesta, aunque no está seguro, ya que, de estarlo, formularía la respuesta completa de una sola vez. La reformulación del profesor en 36 y su eco en 38 motivan al estudiante a avanzar más, pues sus respuestas son interpretadas con una evaluación positiva y como la autorización a seguir ocupando el turno de habla. La falta de presión del docente permite a “Pa” contribuir acertadamente en la clase.

---

<sup>4</sup> 34Pa    ¿Cómo se forma el pasado compuesto? (pausa) .  
35P    El pasado compuesto, sí.  
34Pa    Se utiliza el auxiliar (pausa).  
36P    Un auxiliar, de acuerdo.  
37Pa    El auxiliar *avoir*.  
38P    El auxiliar *avoir*.  
39Pa    Y el pasado.  
40P    El participio pasado ¡bien!

Por otra parte, este tipo de intervención puede ser contrastada con la estrategia de la profesora francesa que reformula, de un solo trazo, las intervenciones pausadas del estudiante:

Corpus 2F

- 111P. Alors, le passé composé, imparfait (pausa) Qu'est-ce que... déjà comment on forme l'imparfait? Comment on forme le passé composé? (pausa) Bonne question, eh? (pausa). Quelle est la question? Comment est-ce qu'on forme le passé composé? Comment est-ce qu'on forme l'imparfait?
- 112C. L'auxiliaire être ou avoir
- 113P. Oui (pausa)
- 114R. L'auxiliaire... plus
- 115P. Donc, l'auxi participe passé, ouais
- 116R. Et le
- 117P. C'est l'auxiliaire être avoir avec le participe passé<sup>5</sup>

En este ejemplo, la profesora permite la participación del grupo al no reservar el turno de habla de "C", quien es el primero en participar. Este gesto es interpretado por el grupo como la apertura a la participación discrecional y es aprovechado por "R". Sin embargo, este estudiante no lleva mejor suerte que "C", dado que su contribución entrecortada provoca que la docente retome los fragmentos para elaborar la respuesta esperada. Se observa que la falta de acompañamiento diverge de la estrategia de la profesora mexicana, lo que provoca dos sentimientos según las observaciones de los informantes: en primer lugar, un cierto abandono y, en segundo lugar, un sentimiento de premura e impaciencia del profesor.

Por estos ejemplos, coincidimos con el análisis de los corpus en considerar la reformulación como acompañamiento en el aprendizaje y una manifestación de cortesía por parte del profesor y, por tanto, como una actitud valorada favorablemente por los alumnos.

### El empleo de suavizantes discursivos

Como vimos en la parte teórica de este trabajo, los suavizantes discursivos reducen un peligro potencial a la imagen positiva y negativa del interlocutor o del locutor, y suelen ser considerados atenuadores de la intención del discurso. Estos mantienen el mínimo de

---

<sup>5</sup> 111P. Entonces el pasado compuesto, el imperfecto (pausa) ¿Qué es... Cómo se forma el imperfecto? ¿Cómo se forma el pasado compuesto? (pausa) Buena pregunta ¿verdad? (pausa). ¿Cuál es la pregunta? ¿Cómo se forma el pasado compuesto? ¿Cómo se forma el imperfecto?

112C. El auxiliar *être* o *avoir*.

113P. Sí (pausa).

114R. El auxiliar... más.

115P. Entonces, el auxi participio pasado, sí.

116R. Y el.

117P. Es el auxiliar *être avoir* con el participio pasado.

armonía entre los interactuantes, quienes tienen que esforzarse por suavizar los actos que puedan ser considerados como amenazas (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Para alcanzar esta precaución, se puede recurrir a diferentes procedimientos como la preliminarización, la reparación, el desarme, la modelización y la minimización, términos acuñados dentro de la teoría de Brown y Levinson (1978).

En los corpus de profesoras mexicanas pudimos observar el gran número de ejemplos de esta figura pragmática, ya que pareciera que las docentes mexicanas suelen manejar cuidadosamente las relaciones interpersonales y preservar, a toda costa, la imagen del interlocutor. Dicha manipulación discursiva sirve tanto para conservar las relaciones armoniosas, como para motivar a los estudiantes en el aprendizaje. Como muestra de esta afirmación, podemos observar el siguiente ejemplo:

Corpus 1M

737P D'accord? C.?

738C mmm (10 secs), ¿puedes hacer una pregunta para que yo me fije cómo es?

739P C'est entendu (risa). **Tu sais le faire, d'accord? Tu sais.** "Je vous attends demain à 10 heures?"<sup>6</sup>

En este fragmento, el mismo estudiante, por la manifestación de la incomprensión, amenaza su propia imagen positiva frente al profesor y el grupo. Como respuesta a 738C, el docente intenta salvar la imagen positiva del alumno, primero, minimizando la situación con un suavizante paraverbal como la risa. Para evitar las ambigüedades que pueda generar este gesto, el docente encadena haciendo un cumplido en forma de afirmación: "Sabes hacerlo, ¿de acuerdo? Tú sabes", que funciona como acompañante cortés discursivo, y proveyendo inmediatamente un ejemplo que pueda orientar al estudiante a formular la respuesta correcta. El encadenamiento de estas estrategias es favorable para el estudiante: minimizador de la falta + cumplido + ayuda solicitada. En este ejemplo contamos, entonces, con dos modalidades de suavizante de una amenaza potencial a la imagen positiva, una verbal y la otra paraverbal.

No hay ninguna valoración negativa en este fragmento, por lo que puede ser considerada como elemento motivador del estudiante.

La acumulación de estrategias también se ejemplifica a continuación:

Corpus 2M

163 K L'an passé.

---

<sup>6</sup> 737P ¿De acuerdo, "C"?

738C mmm (10 seg.), ¿puedes hacer una pregunta para que yo me fije cómo es?

739P De acuerdo (risa). Lo sabes hacer ¿de acuerdo? Tú lo sabes hacer. "¿Los espero mañana a las 10?"

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

164P. Ah, non. **C'est mieux** « l'année passée » oui, c'est la même chose: « l'année »  
...  
C'est plus facile « l'année dernière », oui<sup>7</sup>.

En este pasaje, vemos la producción errada del estudiante “K”. El profesor, después de emitir una evaluación negativa “Ah, non”, intenta rescatar la producción del alumno, afirmando que es mejor “l'année passée”. En seguida, introduce un comentario que salva la producción recibida: “c'est la même chose” (‘es lo mismo’), con lo que queda preservada la imagen positiva de “K”. Sin embargo, el docente introduce la forma estándar del sintagma en cuestión con una evaluación positiva “C'est plus facile” (‘es más fácil’), aun cuando la facilidad no es la justificación adecuada de la corrección. Es importante señalar, para la comprensión de este ejemplo, que el error estriba en la elección del término “an” (‘año’), sobre la elección del término “année” (‘año’, también).

Así, vemos los esfuerzos pedagógicos para salvar a toda costa la imagen del alumno, amenazada por la introducción de la evaluación negativa que inicia el turno de habla 164.

De acuerdo con los informantes, este turno es considerado evidencia de la cortesía del docente por el uso de recursos de acompañamiento discursivo. Los sintagmas: “es mejor”, “es lo mismo”, “es más fácil”, aunque no son suavizantes en sentido estricto, mitigan la corrección y preservan la imagen positiva del estudiante.

En contraste con esta forma delicada mexicana de manejar la corrección, la docente francesa resulta más directa:

Corpus 2F

94F Hier, j'ai entré à travail à 2 heures.

95P Non.

96F J'ai entré à mon.

97P Non.

98F *Entré a trabajar a las.*

99P Non. Je SUIS entré, je suis entré... Et en plus, on ne dit pas comme ça en français<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> 163K El año que pasó.

164P Así no. Es mejor “el año pasado”, sí, es lo mismo: “pasado”... Es más fácil “el año pasado”, sí.

<sup>8</sup> 94F Ayer, entro a trabajar a las 2.

95P No.

96F Entro a mi.

97P No.

98F Entré a trabajar a las.

99P No. ENTRÉ, entré... Y además, no se dice así en francés.

Vemos aquí que la evaluación negativa del profesor en 95 es corta y directa, sin acompañamiento y sin ninguna pista que permita al alumno orientarse por la vía acertada. Después de dos intentos de producción, el estudiante acude a su lengua materna esperando la comprensión del profesor y tal vez su ayuda. Este mecanismo funciona en la medida en que el docente provee la conjugación correcta (el tema es el pasado compuesto), para terminar el turno de habla con el comentario de que, de todas formas, el enunciado propuesto por el estudiante no corresponde a la forma correcta en francés.

Así, vemos que, en la corrección, las profesoras, por ser de nacionalidades diferentes, no comparten las estrategias de producción y que el trato que dan a los estudiantes es diferente.

### **Discusión de resultados**

Los pasajes presentados más arriba se encuentran entre los más representativos de la manifestación de la amabilidad, según nuestros informantes, sostenida por los argumentos que hemos presentado enseguida de los fragmentos de corpus. Los resultados de estos análisis coinciden con la teoría de la cortesía de Kerbrat-Orecchioni (1998), abordada en los cursos de Pragmática, vista a través del filtro de la cultura mexicana. La interpretación de los signos lingüísticos permite interpretar dichos datos y ayuda a comprender que lo que puede parecer una falta de tacto de los docentes extranjeros no constituye, de ninguna forma, una muestra de descortesía. Es muy probable que estas docentes consideren que están tomando su lugar en la interacción didáctica de manera cordial, dado que los ejemplos mencionados muestran su voluntad de guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje, suministrando la información idónea, sin dar indicios de algún comentario despreciativo ni expresar por medio de suspiros u otros elementos paraverbales impaciencia o cansancio.

La construcción de los parámetros de interpretación de la realidad, en tanto producto social, puede constituir un acto volitivo con la intención de integrar una cultura extranjera. Sin embargo, la permanencia de los parámetros adquiridos previamente no podría ser considerada una falta de cortesía, sino una presencia de filtros diferentes de producción. Cabe insistir en que la formación del docente de lengua extranjera en contexto exógeno requiere, en algún momento, del contacto con la cultura ajena de la cual se pretende fomentar el aprendizaje, una concientización de las características culturales de la comunicación intercultural para optimizar el proceso de transmisión de la información y, por ende, la apropiación de parte de los alumnos. En este sentido, coincidimos con el trabajo de Fernández-Paredes (2016) en que es necesario advertir a los estudiantes de una lengua extranjera de las diferencias culturales que existen respecto a la cultura materna para establecer interacciones óptimas.

A lo largo de la exposición anterior nos hemos dado cuenta de que las estrategias discursivas de las docentes apuntan a objetivos diferentes: mientras que las docentes mexicanas atienden con mayor esfuerzo las relaciones con los estudiantes, así como la

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>



imagen que estos tienen de sí mismos, las docentes francesas dirigen más su atención a la enseñanza de la lengua. Estas diferencias en cuanto al manejo del discurso y, en consecuencia, de la enseñanza, impactan el comportamiento de los estudiantes.

Subrayamos que, a pesar de que el trato de las docentes extranjeras es más marcado respecto a los parámetros mexicanos, no hemos notado ninguna falta de respeto o grosería; solo que su ejercicio docente es diferente. Destaca el hecho de que las docentes mexicanas, al favorecer la imagen de los alumnos, optan por restarle autoridad y prestigio a su función laboral y valoran más su propia imagen como individuos dotados de empatía y comprensión en una situación de igualdad de estatus. Al contrario, la posición dominante de las docentes francesas refleja el peso de la posición alta en la relación didáctica y la aparente exclusión de la interacción de las manifestaciones discursivas deliberadamente ejercidas para evitar que el interlocutor se sienta en posición de inferioridad. De este modo, ratificamos la afirmación de Bravo (2005, p. 22), quien asegura que se deben tener en cuenta tanto las intenciones del hablante al producir los enunciados como las formas que elige para interpretarlas. En el caso que presentamos, la intención de la profesora coincide con los parámetros de la cortesía definidos más arriba, pues su intención es atender al hablante y enriquecer las imágenes tanto positiva como negativa de los estudiantes. Ahí interviene, sin duda, el conflicto de la necesidad de la franqueza en el contexto del aula, entre el docente (quien busca desarrollar en el alumnado conocimientos y competencias, y expresa directamente sus consejos y correcciones) y la cortesía enfatizada por los estudiantes de nuestra muestra de estudio.

Lo que los estudiantes perciben de manera difusa como una suerte de transgresión de los principios que identifican la cortesía en el aula puede ser vista, desde otra perspectiva, como manifestaciones de la búsqueda de la calidad interaccional, ilustrada por contribuciones claras, breves y, sobre todo, orientadas hacia la satisfacción del propósito de la comunicación: lograr que los estudiantes aprendan.

El ejercicio docente abarca una dimensión actitudinal que requiere de un equilibrio entre la dimensión socioafectiva del discurso y su eficiencia pragmática.

## **Conclusiones**

Los tres rasgos de la cortesía analizados en este trabajo (la distancia interaccional, el acompañamiento discursivo y el empleo de suavizantes discursivos) son solo algunos de los rasgos que conforman el fenómeno complejo de la cortesía dentro del aula y los más fácilmente identificados por los estudiantes. Como lo discutimos más arriba, la cortesía difiere de las docentes en relación con su nacionalidad, y así deben entenderlo los estudiantes interesados en la enseñanza de la lengua, tal como lo han mencionado en sus estudios Fernández-Paredes (2016) y Bravo (2005). La demarcación de la distancia en las

relaciones de aprendizaje, por ejemplo, es determinada culturalmente sin afectar la intención de los profesores, aunque en ocasiones sí afecta la motivación de los estudiantes.

Por otra parte, el acompañamiento del estudiante es otro rasgo que se manifiesta de manera inconsciente. Las profesoras mexicanas utilizan esta estrategia de manera natural, con lo que le permiten al estudiante que se tome el tiempo necesario para sus producciones. Esto genera la sensación de paciencia y empatía, y motiva la participación del alumno, como pudo ser apreciado en los extractos de corpus.

Observamos que los suavizantes discursivos atenúan la amenaza a la imagen del estudiante, como lo señala Kerbrat-Orecchioni (1998), les permite construir una identidad más sólida y los motiva más. Estas conductas son inconscientes y reflejan la integración de saberes aprendidos a lo largo de la experiencia, ya que son coincidentes en los dos pares de profesoras observadas. Será pertinente aplicar el estudio a un corpus más amplio, para comprobar la generalidad de estas conductas e incluir la motivación frente a estas conductas de cortesía.

En la discusión de los resultados obtenidos, enfatizamos que la cooperación discursiva en el aula corresponde a características culturales tanto de las docentes como de los estudiantes. En un contexto de estudio de una lengua extranjera, domina el modelo de comunicación endógeno, por lo que las docentes foráneas tienen que desenvolverse en su entorno laboral y adaptarse gradualmente a las necesidades correspondientes a una optimización de la interacción didáctica y del desempeño académico del alumnado. De igual manera, los futuros maestros de francés deben manejar el discurso didáctico dentro del aula de francés, así como en la interacción social común, en la medida en que la movilidad estudiantil es un objetivo que nuestra licenciatura busca alcanzar para el mayor número de estudiantes. El intercambio académico requiere, sin duda, la comprensión y el manejo de los códigos sociales y de índole universitario.

Nuestro estudio ha permitido evidenciar que las diferencias observadas en las normas comunicativas provocan una suerte de malestar que no ha generado ningún disfuncionamiento en la comunicación. Además, por tratarse de un juego discursivo estratégico y pasada la primera impresión de descortesía, el comportamiento del docente extranjero en el aula, justamente por las diferencias culturales observadas, podría impulsar la participación del alumnado estimulado por la curiosidad; el deseo de entender más a fondo la cultura meta en todas sus vertientes sería provechosa para volverlo menos dependiente del contexto.

Finalmente, es imprescindible que los docentes en ejercicio y los futuros docentes de lengua extranjera sean conscientes que el discurso áulico tiene, más allá de sus aspectos funcionales, rasgos culturales y socioafectivos que se relacionan con la identidad de los locutores.

## Referencias

Alexis, L., & Ravat, J. (2015). Désactiver la violence verbale : pacification et disqualification au moyen de la politesse dans *Ce soir (ou jamais !)*. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10390>

[Semantic Scholar](#)

Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la ‘cortesía comunicativa’. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos* (pp. 21-52). Estocolmo-Buenos Aires: Dunken.

[ResearchGate](#)

Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in Language Usage: Politeness Phenomena. En E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.

[ISBN: 100521308623](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Centro Virtual Cervantes. (1997-2019). Cortesía. *Diccionario de Términos Clave en ELE*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/cortesia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cortesia.htm)

Fernández-Paredes, L. (2016). *La cortesía verbal en el aula ILE* (Tesis de grado). Universidad de Alicante, España.

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [RUA](#) [PDF](#)

Fracchiolla, B., & Romain, Ch. (2015). L'attaque courtoise : un modèle d'interaction pragmatique au service de la prise de pouvoir en politique. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10418>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Nueva York: Doubleday-Anchor.

[DOI: 10.2307/2091926](https://doi.org/10.2307/2091926) [ISBN: 9780394706313](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Hidalgo, A. (2015). Prosodia y partículas discursivas: sobre las funciones de atenuación, intensificación como valores (des)cortesés en los marcadores conversacionales.

*Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 62, 76-104.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no62/hidalgo.pdf>

[DOI: 10.5209/rev\\_CLAC.2015.v62.49499](https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2015.v62.49499)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.

[ISBN: 102020260301](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*. Paris: Armand Colin.

[ISBN: 9782200019389](#)

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Adoucisseurs. En *Dictionnaire d'Analyse du discours*. Paris: Seuil.

[ISBN: 9789505189021](#)

Mancera, A. (2014). Cortesía en 140 caracteres: interacciones en twitter entre periodistas y Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

prosumidores. *Revista de Filología*, 32, 163-180.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4733325>

[ISSN: 02124130](#)

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Ndao, D., & Bop, A. Kh. (2016). Etude comparative des formes de courtoisie verbale et comportementales entre le wolof et l'espagnol. *TRANS-*, 20, 1-13.

[DOI: 10.4000/trans.1372](https://doi.org/10.4000/trans.1372)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista Especializada en Salud Pública*, 76(5), 373-380.

[DOI: 10.1590/S1135-57272002000500001](https://doi.org/10.1590/S1135-57272002000500001) [ISSN: 21739110](#)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#) [Scielo](#)

Peytard, J. (1994). De l'altération et de l'évaluation des discours. En S. Moirand et al. (Eds.), *Parcours linguistiques de discours spécialisés* (pp. 69-80). Berne: Peter Lang.

[ISBN: 9783906755878](https://doi.org/10.1017/9783906755878)

Sánchez, S. (2017). La cortesía verbal en la cultura mexicana: los halagos. *Lenguas en Contexto*, 8, 113-120.

<http://www.facultadlenguas.com/lencontexto/?idrevista=22#22.113>

Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)Politeness, Face and Perceptions of Rapport: Unpackaging their Bases and Interrelationships. *Journal of Politeness Research*, 1(1), 113-137.

[DOI: 10.1515/jplr.2005.1.1.95](https://doi.org/10.1515/jplr.2005.1.1.95)

[ResearchGate](#) [Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 12. ISSN 2011-1177. Páginas 111-131. Universidad Nacional de Colombia – Facultad de Ciencias Humanas – Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Turbide, O., & Laforest, M. (2015). Interview politique et construction interactionnelle de l'impolitesse. L'efficacité de la parole conflictuelle pour un public absent. *Semen*, 40.

<http://journals.openedition.org/semen/10399>

[Google Scholar](#) [Semantic Scholar](#)