

# ORALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. ALGUNOS APUNTES SOBRE LA RELACIÓN (ARGUMENTACIÓN ORAL - CORTESÍA VERBAL) DESDE UN ESTUDIO REALIZADO EN LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO (COLOMBIA)

ORALITY IN HIGHER EDUCATION.  
SOME NOTES ON THE RELATIONSHIP (ORAL ARGUMENT -  
COURTESY VERBAL) FROM A STUDY CONDUCTED AT THE  
UNIVERSITY OF QUINDIO (COLOMBIA)

Rodríguez, D. M.; Valencia, L. M.<sup>1</sup>

Fecha de recepción: 16-02-2012 / Fecha de aceptación: 05-04-2012

## RESUMEN

El presente artículo intenta esbozar una reflexión teórica sobre la argumentación oral empleada por algunos estudiantes de la Universidad del Quindío con quienes se adelanta un proceso de investigación en didáctica de la lengua materna. Dicho proceso se articula en torno al establecimiento de rasgos prototípicos en el discurso argumentativo oral de los participantes, algunos de los principios de cortesía verbal implicados en las discusiones, y el carácter problemático de la relación entre ambos factores (argumentación oral – cortesía verbal). Con el fin de evidenciar los principales rasgos de esta investigación, el texto desarrolla cuatro apartes ordenados de la siguiente manera: descripción del corpus de trabajo y contexto de la intervención; observaciones generales sobre la importancia del trabajo de aula en torno a la argumentación oral; marco teórico; y resultados parciales del proceso.

**Palabras clave:** argumentación oral; cortesía verbal; didáctica de la lengua materna.

## ABSTRACT

The following article aims to outline a theoretical reflection regarding the oral argumentation skills of a few students of the Universidad del Quindío, with whom progress has been made on an investigation concerning first language didactics. Said process is structured around the establishment of prototypical traits in the

---

1. Profesores ocasionales de tiempo completo del Programa de Licenciatura en Español y Literatura Universidad del Quindío. Licenciados en español y literatura, Especialistas en enseñanza de la literatura, miembros del grupo de investigación DiLeMa (didáctica de la lengua materna) y estudiantes de la Maestría en ciencias de la educación. benjumear@gmail.com; marianavalencia1@hotmail.com

participants' oral argumentative speech, some of the principles of verbal politeness involved in discussions, and the problematic nature of the relation between these factors (oral argumentation – verbal politeness). For this purpose, we divided the text into four excerpts which were dealt with in the following order; description of the work corpus and context of intervention; general observations on the importance of classwork relating to oral language; theoretical framework; and partial results of the process.

**Key words:** Oral argumentation, verbal politeness, first language didactics.

## INTRODUCCIÓN

Los trabajos escolares encaminados al desarrollo de competencias comunicativas orales a menudo resultan insuficientes o poco operativos en algunas esferas de la educación obligatoria. Pareciera que, en cambio, muchos maestros de lengua materna estuvieran especialmente preocupados por adelantar procesos de intervención destinados a optimizar destrezas en comprensión y producción de textos escritos, lo cual no implica, de ninguna manera, descuidar la oralidad.

Sin embargo, se advierte en los últimos años una creciente tendencia emparentada con el análisis del discurso y sus disciplinas afines, desde la cual se empiezan a plantear diversas reflexiones teóricas y metodológicas dirigidas a la necesidad de ahondar en los estudios sobre la palabra hablada.

En este sentido, nos proponemos compartir algunos apuntes recogidos a propósito del tema en relación con ciertos rasgos del discurso argumentativo empleado por estudiantes de la Universidad del Quindío, adscritos a la investigación motivo del presente artículo.

Fragmentamos el texto en cuatro apartes para efectos de claridad en el tratamiento

de las ideas y proponemos su desarrollo en el orden en que aparecen a continuación: corpus de trabajo, la lengua oral en la escuela, marco teórico, y conclusiones parciales.

## METODOLOGÍA

El presente artículo intenta esbozar una reflexión teórica sobre la argumentación oral empleada por algunos estudiantes de la Universidad del Quindío con quienes se adelanta un proceso de investigación en Didáctica de la Lengua Materna. Dicho proceso se articula en torno al establecimiento de rasgos prototípicos en el discurso argumentativo oral de los participantes, algunos de los principios de cortesía verbal implicados en las discusiones y el carácter problemático de la relación entre ambos factores (argumentación oral – cortesía verbal).

### Corpus de trabajo y contexto de la intervención

El proyecto se desarrolla con seis grupos de 10 a 22 estudiantes cada uno, con edades comprendidas entre los 18 y los 30 años. El corpus de la investigación corresponde a 6 videograbaciones de entre 30 y 40 minutos cada una, destinadas a discutir en torno al tema (la infidelidad entre parejas). Todos los registros se hacen a partir de siete preguntas orientadas

a estimular la argumentación de los estudiantes que cursan cuarto semestre de la Licenciatura en Español y Literatura en la Universidad del Quindío (Colombia). Esta Universidad es de carácter público y los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2 en su mayoría. Las muestras se toman dentro de la cátedra *Didáctica de la comunicación oral*, y se han recogido durante tres semestres consecutivos (semestre I de 2010, y semestres I y II de 2011).

Por tratarse de una licenciatura, la intervención se encuentra encaminada a la elaboración de estrategias en argumentación oral que los futuros maestros de lenguaje puedan aplicar eventualmente en sus respectivos contextos laborales. Con ello, la investigación pretende tipificar algunos rasgos recurrentes en el tratamiento argumentativo oral del tema base (infidelidad entre parejas) e impulsar una reflexión teórica y metodológica que se pueda traducir en ejercicios particulares de intervención. Para lograrlo, el curso en cuestión: *Didáctica de la comunicación oral*, extiende los contenidos conceptuales hacia algunas de las reflexiones teóricas actuales relativas al texto argumentativo oral formal y a la cortesía verbal. En este sentido, resultan particularmente importantes los aportes de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2006) desde el enfoque pragmatialéctico, y la concepción pragmatolingüística de la cortesía verbal desarrollada por Henk Haverkate (1994), entre otros.

### **Sobre el lugar de la lengua oral en el aula**

Desde los *lineamientos curriculares para el área de lenguaje*, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha resaltado la importancia de adelantar procesos de intervención en el aula que privilegien el

desarrollo de la competencia comunicativa entendida desde Dell Hymes (1972). Se trata, desde esta concepción, de guiar procesos en torno al uso del lenguaje antes que al sistema de la lengua, entendido este último como una herramienta al servicio del uso y no como un fin en sí mismo. Para ello, el Ministerio sugiere la concepción de estudiante a manera de agente real en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no de hablante oyente ideal, como fuera concebido tradicionalmente a la luz de ciertas perspectivas lingüísticas. En este sentido, se subraya la inclusión de Hymes en las referencias centrales de los lineamientos dado que, también él, se opone al aislamiento contextual del sujeto.

El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socioculturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos en que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación (MEN, 1998: 47).

Como se advierte en la cita anterior, no solo se busca el desarrollo de la com-

petencia comunicativa sino, además, el trabajo sobre las habilidades comunicativas básicas con miras a la construcción de sentido, es decir, sobre los usos reales de la lengua. En consonancia con lo anterior, nuestro trabajo de investigación propone el estudio de la competencia argumentativa oral formal y su posterior desarrollo, desde algunos presupuestos del enfoque funcional de la lengua y sus disciplinas afines. El proyecto, en vista de lo anterior, responde a una necesidad explícitamente propuesta en las políticas educativas y, con ello, se justifican sus propósitos en el ámbito de la educación superior en Colombia.

Por otro lado, hemos extendido la justificación de la propuesta desde un ejercicio de investigación en el contexto español que, no obstante, puede aportar luces valiosas a nuestros intereses. *El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (2005) es el nombre del estudio propuesto por un grupo de investigadores coordinado por: Montserrat V. i Santasusana, cuyos intereses justifican y, en cierta medida, fundamentan uno de nuestros frentes de acción: la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad formal. Se trata de un estudio realizado en las escuelas e institutos de Cataluña a partir de diferentes ámbitos problemáticos de la oralidad en las aulas de lengua materna.

Algunos de los resultados corresponden, desde el punto de vista diagnóstico, a la delimitación del campo de estudio y sus ámbitos principales de acción. En este sentido, exaltamos el valor teórico y metodológico de la investigación y relacionamos a continuación algunos apartes del documento de Santasusana, cuya inclusión se hace necesaria luego de rastrear los puntos de contacto con nuestros propósitos. En primer lugar, citaremos dos fragmentos del texto de

apertura: *La lengua oral formal objeto de enseñanza* (Santasusana, 2005: 7-9) a través del cual, Anna Camps, enmarca el objeto de estudio:

La enseñanza de la lengua oral ha experimentado a lo largo de la historia vicisitudes diversas. Si nos remontamos a la Grecia antigua, la oratoria y la retórica tenían este objetivo: enseñar las formas adecuadas de convencer, de exponer ideas oralmente. A lo largo de los siglos, la escuela se olvidó casi por completo de la lengua oral y los textos escritos pasaron a ser objetos únicos de la enseñanza de la lengua. Hablar se identificaba con lo que era espontáneo, familiar, no apto para ser considerado objeto de enseñanza porque ya se aprendía de forma natural (Camps, 2005: 7).

En la cita anterior se plantea un énfasis en la concepción de oralidad que privilegia la escuela. El habla se entiende, al menos en cierto punto de la tradición, como algo exclusivamente espontáneo, una práctica libre de rigor y, por ende, de poca relevancia educativa. Al respecto, Anna Camps señala el contraste con la antigüedad, momento en el cual, el habla, además de ser objeto de enseñanza, se considera desde su valor estructural como una práctica pocas veces improvisada y, por lo tanto, de gran importancia dentro de la educación. En el mismo sentido, este texto refuerza la crítica anterior y pone el énfasis en las filosofías escolares que, de cierta manera, excluyen el trabajo específico sobre el habla:

[...] Cuando se habla del desarrollo de las habilidades verbales en la escuela siempre se citan cuatro: hablar, escuchar,



leer y escribir; ahora bien el espacio de unas y otras es manifiestamente desequilibrado. Y no por falta de voluntad del profesorado, sino porque no se han elaborado puntos de vista adecuados para considerar el lugar que debe ocupar la lengua oral en las aulas de L1 (Santanusana, 2005: 8).

En consecuencia, estos presupuestos nos ponen de frente con un panorama poco alentador si se trata de desarrollar habilidades comunicativas como hablar y escuchar. Podemos, de igual manera, sopesar las condiciones del contexto español e intentar aproximar el problema al ámbito de la educación en Colombia. Así, es de suponer que estas dificultades pueden presentarse en nuestras aulas incluso con mayor fuerza. Hemos advertido de entrada, que el Estado colombiano mediante los documentos reglamentarios subraya la necesidad de abordar estas habilidades comunicativas básicas y, por tal razón, habrá que preguntarnos por dónde empezar.

De vuelta al documento de Santanusana, quisiéramos declarar los problemas presentes en la enseñanza de la oralidad y tres de sus formatos discursivos incluidos en el documento como resultado del ejercicio diagnóstico y como delimitación del campo de acción respectivamente. Se cita a continuación el apartado que expresa el punto de partida:

[...] Según este estudio, los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la oralidad en el ámbito de las primeras lenguas derivan básicamente de tres aspectos: la falta de un modelo teórico explicativo sobre la oralidad; la ausencia

de una tradición docente en la enseñanza y en la evaluación sistemática de esta habilidad; factores vinculados al tipo de relación social que se establece hoy en día en las aulas, como la falta de equilibrio de los polos de autoridad y proximidad social entre alumnado y profesorado, la indisciplina verbal, la gestión social del aula y del centro educativo, etc. (12).

Como se observa, en palabras de Montserrat V. i Santanusana existen varios frentes susceptibles de abordarse por separado cuando nos encontramos con la interrogación sobre el punto de partida. La evaluación sistemática es un campo bastante complejo en lo relativo al habla dado que, en comparación con la escritura, este canal se hace difícil de objetualizar para analizar sus pormenores. Asimismo, la ausencia de una tradición se convierte en otro frente bastante fuerte, especialmente por el carácter de continuidad que algunas veces prima en los ámbitos escolares tanto en lo referido a la forma de enseñar como a los contenidos del aprendizaje. Del mismo documento nos surge la inquietud referente al tipo de usos comunicativos orales sobre los cuales abordar el problema. Ocurre que, a menudo no se establecen patrones específicos para pasar de un género discursivo a otro o, lo que es peor, no hay tal paso. Este fenómeno, claramente visible en la escuela, nos permite observar la falta de conciencia sobre los diferentes registros posibles y “adecuados” a los distintos ámbitos del espacio escolar. Así las cosas, se hace necesario al menos establecer aquellos formatos de interlocución escolar que permitan proceder desde las preocupaciones específicamente lingüísticas, pero también desde la influencia de esas preocupaciones en el ejercicio propiamente educativo.

[...] Para realizar esta aproximación a la realidad del aula, hablaremos de tres formatos de la actividad oral de acuerdo con tres propósitos: hablar para gestionar la interacción social; hablar para aprender, es decir, dialogar para negociar significados y construir conocimientos; hablar para aprender a hablar mejor, para explicar hechos y conocimientos y para argumentar opiniones de forma planificada (13).

Estos formatos constituyen el fundamento básico a partir de los propósitos comunicativos y sus géneros correspondientes. La intención de los hablantes es entonces un criterio claro desde el cual este grupo de investigadores se dan a la tarea de interpretar diferentes comportamientos lingüísticos y extraer de allí algunas conclusiones parciales. En esta reflexión se subsumen al menos otras dos ideas: el concepto de escucha, y las implicaciones dialógicas del ejercicio educativo. Si se toma como referencia el segundo enunciado de la cita anterior habrá que señalar una de sus implicaciones semánticas. Decir que aprender es dialogar para negociar significados y construir conocimientos es pensar la intervención desde la didáctica de la lengua. Allí es donde claramente aparece la figura del estudiante como entidad activa y partícipe del proceso educativo. De igual manera, esta concepción educativa implica una reflexión importante acerca del proceso complementario del habla, escuchar.

(...) Enseñar a escuchar activamente es una labor igualmente difícil y mucho más frágil e inestable que la de hablar. Quien sabe escuchar deja espacio al otro y sigue un proceso inferencial que implica seleccionar

y construir la interpretación del discurso que recibe, al tiempo que da indicios al interlocutor de su escucha activa (12).

En conclusión, creemos necesaria la reflexión crítica en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral que, como se observa en la investigación de Cataluña y como sugiere el Estado colombiano, requiere un estudio profundo encaminado a la construcción de estrategias que permitan abonar al menos parte del terreno. La equidad en el tratamiento de la escritura y del habla dentro del aula, la reivindicación de los discursos orales formales y el desarrollo de la habilidad de escuchar constituyen parte del problema desde el marco educativo.

### **Algunos referentes teóricos sobre argumentación oral y cortesía verbal**

Debido a la enorme oferta de posibilidades teóricas que abordan el problema de la argumentación con fines escolares, proponemos enseguida la alusión a dos tipos distintos de referentes que apoyan teóricamente la investigación propuesta, bajo el riesgo inevitable de omitir algunos otros. En primer lugar, hacemos referencia a dos investigaciones relacionadas directamente con el objeto de estudio y, en segundo lugar, postulamos dos reflexiones teóricas que constituyen una suerte de contexto para el análisis del texto argumentativo oral formal. Para efectos de claridad denominamos “investigaciones relacionadas” al primer aparte y “referentes teóricos” al segundo.

### **Investigaciones relacionadas**

*Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación* es el título bajo el cual Marinkovich (2007) nos propone su inves-



tigación. En ella, se pretende determinar la dialéctica de la interacción argumentativa observada en las intervenciones del profesor y de los estudiantes cuando discuten acerca del “embarazo adolescente”, así como también identificar las estrategias cognitivorretóricas utilizadas por los interlocutores cuando deben plantear sus posturas. Los referentes de base para esta investigación dialogan con los utilizados por nosotros y permiten consolidar, luego del análisis, algunas conclusiones de mucha relevancia para nuestros propósitos. Así, concluye la autora, el profesor es quien gestiona y negocia los intercambios comunicativos, planteando la tesis inicial o reformulándola, e incluso propiciando, en una ocasión, el cierre. Por otro lado, la participación de los alumnos parece ser mínima, salvo en aquellos casos en que lo hacen para defender o atacar las tesis expuestas con argumentos que parten de su propia experiencia. A partir del momento en que estudiantes y profesor se comprometen en la interacción argumentativa, la estrategia cognitivorretórica más utilizada por los primeros es la “causalidad”, lo que revela la influencia de la percepción de lo real en sus elecciones de recursos argumentativos. El docente, por su parte, participa haciendo especial uso de la “reformulación” como una manera de guiar la interacción argumentativa en la búsqueda de acuerdos.

Por otro lado, la investigación: *Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1*, desarrollada por Juan Salazar Parra (2008) busca determinar las fases de la interacción comunicativa oral de tipo argumentativo (apertura, argumentación y cierre) observadas en las intervenciones del profesor y de los estudiantes cuando discuten acerca de un tema polémico, “el embarazo adolescente”, en una interacción guiada por el profesor, y en otra espontánea. Igualmente, se pretende

comparar las estrategias de cortesía verbal que regulan ambas interacciones. La convergencia entre este estudio y el nuestro es visible si se le considera desde los dos ámbitos temáticos de nuestra investigación (argumentación oral y cortesía verbal). Por ello, las conclusiones del autor resultan iluminadoras para nuestro estudio: en ambas situaciones analizadas (guiada y espontánea), los estudiantes presentan problemáticas generales tales como concesiones, desarrollo de una extensa fase de argumentación y, en consecuencia, planteamiento de diversas tesis y argumentos. De igual manera, los estudiantes utilizan estrategias de cortesía que les permiten minimizar los actos amenazadores de la imagen y, con ello, evitan coaccionar al interlocutor. Además, la fase de cierre se advierte, únicamente, en la interacción guiada.

Quisiéramos, antes de pasar al aparte de referentes teóricos, señalar algunos otros estudios que por razones formales no se incluyen aquí, pero que constituyen parte importante del estado del arte que hemos logrado elaborar. Entre estos destacamos los trabajos investigativos de Joaquín Dolz (1991), Carlos González y Pablo Lima (2009), Ana Vian Herrero (2001), Bertha Zamudio, Leticia Rolando y Alberto Ascione (2006), Edoardo Lugarini (1995) y Teresa Molina (2008), entre otros.

## Referentes teóricos

Entre las preocupaciones y los desarrollos de las ciencias del lenguaje durante el siglo XX, la argumentación ocupa un lugar importante. Es allí justamente donde se consolida como objeto de estudio y fuente nutricia de las nacientes escuelas de estudio. Ejemplo de ello son las tres vertientes académicas que asumen la discusión en torno a la argumentación y que hoy constituyen la base de éste

ámbito disciplinario. Juana (Marincovich, 2007: 129) se refiere a estos tres ámbitos de estudio de la siguiente manera:

[...] la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), la estructura del argumento de Toulmin (1958) y la pragma-dialéctica de van Eemeren y Grootendorst (1992). La primera se orienta al estudio de la argumentación como teoría del razonamiento práctico, sustentado en la experiencia, los valores y las creencias; subraya el carácter dialógico de los procedimientos argumentativos y establece las categorías de argumentos posibles para lograr la adhesión de la audiencia. La postura de Toulmin (1958) comparte muchos de los principios de la nueva retórica, pero mantiene como punto de referencia un modelo de razonamiento lógico, centrándose en la estructura de los argumentos y en los datos que los apoyan. Finalmente, la pragma-dialéctica, que apunta a identificar los movimientos dialógicos que se realizan en una argumentación -considerada como una combinación de actos de habla- y a asegurar las condiciones para el desarrollo de una argumentación que conduzca al acuerdo.

Como se observa, las tres posturas implican el carácter dialógico de la argumentación, pero son Van Eemeren y Grootendorst quienes ponen la fuerza en el cierre del discurso argumentativo. Para ellos, este puede considerarse como tal si conduce a la resolución de una diferencia de opinión y, en tal carácter, lo asumimos como teoría de base en lo

referente a discurso argumentativo oral formal. Enunciamos a continuación el conjunto de reglas a partir del cual se articula la propuesta de estos autores bajo el supuesto de que, cualquier violación a cualquiera de las 10 reglas, amenaza el proceso de resolución o lo impide<sup>2</sup>.

### **Reglas para proponer el punto de vista**

*Regla 1 (de la libertad): Cada parte debe permitir que su interlocutor ponga en duda el punto de vista adversario y presente su propio punto de vista con total libertad. Regla 2 (de la carga de la prueba): Cada parte está obligada a defender su punto de vista si el adversario lo solicita. Regla 3 (del punto de vista): El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la contraparte. Regla 4 (de la relevancia): Solo puede defenderse un determinado punto de vista si los argumentos son pertinentes y relevantes. Regla 5 (de la premisa implícita): Ninguna parte puede poner palabras en la boca del interlocutor bajo el pretexto de que estaban implícitas; ni puede negar algo que ella misma haya dejado implícito.*

### **Reglas para argumentar y concluir**

*Regla 6 (del punto de partida): Ninguna parte puede presentar una premisa como punto de partida común si no ha sido aceptado como tal, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado. Regla 7 (del esquema argumentativo): Una defensa no puede considerarse concluida exitosamente si no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado. Regla 8 (de la validez): Sólo son válidos*

2. Para profundizar en la definición de las falacias (violaciones de las reglas) véase: Frans van Eemeren y Rob. Grootendorst (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos. Buenos Aires



*los argumentos que sean lógicamente válidos o susceptibles de ser validados explicitando las premisas implícitas. Regla 9 (de cierre): Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado que la parte que lo presentó se retracte de él, y una defensa concluyente debe tener como resultado que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista. Regla 10 (del uso): Las partes deben usar formulaciones claras y sin ambigüedades, y sus interpretaciones de la parte contraria deben ser cuidadosas y precisas.*

Por otro lado, el estudio de la argumentación oral implica, además de las reglas propuestas, la consideración de los rasgos corteses o descorteses del intercambio. Por ello, concluimos este tercer aparte del artículo con una breve referencia a la idea de cortesía verbal desde Henk Haverkate (1994).

La conversación, tal y como fuera asumida en la Pragmática, conlleva a la relación entre lo lingüístico, lo discursivo y lo psicosocial. Tres factores que delimitan y condicionan simultáneamente los encuentros conversacionales prototípicos y no prototípicos. Conversar es versar con, construir un intercambio que se autorregula y de cuya dinámica dependen los acuerdos (deberes y derechos) de interlocución. En el intercambio comunicativo, los participantes adoptan, según el contexto situacional y lingüístico, el rol que mejor convenga a las exigencias específicas del encuentro. Fraser (1980) se refiere a este complejo sistema de negociaciones como el *contrato conversacional* y enfatiza la idea desde los derechos y obligaciones mutuas que comparten las personas al conversar. Así, el proceso enunciativo se teje en virtud de la *relación pragmática* entre los interlocutores, la *intención comunicativa* y el *contexto*.

En este sentido, podemos afirmar que un hablante, por usar palabras de la tradición lingüística, es cortés si, a juicio de su interlocutor, no ha violado ninguna de las reglas que el intercambio particular requiere. Dichas reglas son por lo tanto reglas *regulativas*, en vista de que su función básica es regular el comportamiento discursivo de los interlocutores hacia un encuentro comunicativo cortés. Se observa cómo, en contraste con las reglas gramaticales, cuyas violaciones podrían alterar el contenido proposicional del intercambio, las reglas *regulativas* sólo alteran el nivel formal del intercambio. Al respecto Henk Haverkate (1994) comenta “[...] la comunicación verbal podría darse perfectamente sin aplicar las normas de cortesía. Una persona que actuara como si estas normas no existieran, violaría profundamente las convenciones inherentes a los buenos modales, pero lograría hacerse entender sin la menor dificultad” (Haverkate, 1994: 15).

En relación con las reglas entendemos las estrategias de las que habrá de servirse el hablante cortés. En la literatura pragmalingüística, señala el mismo Haverkate, es Lacroff (1973) quien abre la propuesta con tres estrategias básicas formuladas a manera de máximas.

- I- No impongas tu voluntad al interlocutor*
- II- Indica opciones*
- III- Haz que tu interlocutor se sienta bien; sé amable (16).*

El carácter exhortativo de las máximas I y II permite diferenciarlas de la III en tanto que, las dos primeras, implican del hablante una expresión particular dirigida a su interlocutor (de manera conciente) con el propósito de influir en su conducta. Por otro lado, en la máxima III el hablante quiere expresar al interlocutor su aprecio

y respeto, lo cual no implica ningún tipo de amenaza a su libertad. La posibilidad de amenazar en algún modo al interlocutor, implica proponer una figura que cobije dicho riesgo, al respecto se propone la noción de imagen.

A partir de Goffman (1959, 1967, 1971) la construcción social del “sí mismo” entra a dibujarse como un reflejo intencionado del interlocutor acerca del “yo” que elige proyectar. Es decir, la actividad comunicativa se transforma en un escenario de actuación de la misma manera que los interlocutores se convierten en actores. Esta perspectiva implica aceptar la versatilidad de roles que puede adoptar el interlocutor al momento de comunicarse. *Face* es el concepto bajo el cual este autor nos propone la idea del *interlocutor / actor* que fabrica sus enunciados a la medida del destinatario, para usar palabras de María V. Escandell. *La imagen*, desde esta óptica, es la manera como “los otros” leen al enunciador y le atribuyen unos rasgos sociales, psicológicos y, por supuesto, discursivos. Por su parte, Brown y Levinson (1987) asocian la idea de imagen con la personalidad del hombre como individuo inserto en un contexto sociohistórico particular y definen la idea en virtud de dos tipos diferentes de deseos (*face-wants*).

El centro de nuestro modelo lo ocupa una noción muy abstracta, que consiste en dos clases específicas de deseos (*Face-wants*) que los interactuantes se atribuyen mutuamente: el deseo de que uno no vea impedidos sus actos (*negative face*) y el deseo de que los actos de uno sean aprobados (hasta cierto punto) (*positive face*) (Brown y Levinson, 1987: 13. Trad. Haverkate, 1994: p. 18).

Estos deseos que configuran la imagen *Face* deben entenderse en relación con la noción de *Footing* o territorio. Esta última,

designa “[...] cuáles son los límites de distancia o intimidad que se establecen y se permiten y qué posición se adopta respecto a los demás y respecto a los temas que se traten” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 46). El territorio o posicionamiento, sumado a la imagen, constituyen parte del terreno psicosocial del intercambio comunicativo y, por ello, el estudio de la argumentación oral debe incluirlos en sus análisis.

Cabe señalar que, en términos argumentativos, el decálogo de Van Eemeren (antes citado) apunta a la necesidad de plantear explícitamente los puntos de vista y los argumentos, a evitar la ambigüedad y a dirigirse con precisión hacia lo que ha dicho el interlocutor. Es decir, a poner el consenso por encima, incluso, de la cortesía verbal. Pareciera que, ser cortés, implicara proteger al “otro” de las amenazas potenciales de las cuales puede ser eventualmente responsable y, en consecuencia, el empleo de ciertas estrategias de cortesía podría en efecto, problematizar la resolución pragmática del intercambio argumentativo. Por ello, habrá que sopesar con cuidado la pertinencia y el tipo de estrategias de cortesía por emplear en las discusiones argumentativas.

## RESULTADOS

Hemos logrado delimitar el ámbito problemático de la investigación, luego de múltiples movimientos tanto teóricos como metodológicos, a partir de dos categorías que a nuestro modo de ver atraviesan el corpus de estudio. Se trata de los rasgos prototípicos en *a.*) La elaboración de las ideas para intervenir en las discusiones argumentativas, y, *b.*) El intercambio de dichas ideas. Esta segmentación responde a la necesidad de sectorizar el texto argumentativo



oral de manera que se pueda manipular tanto formalmente como en términos de contenido.

En efecto, a partir de estas categorías hemos observado algunas características problemáticas en cada uno. Antes de referirnos a ellas y cerrar así el artículo, quisiéramos señalar el deseo de continuar este ejercicio hacia la elaboración de estrategias que logren impactos efectivos en algunos de los muchos contextos que requieren este tipo de trabajos.

Así, continuamos hacia la construcción de líneas de estudio que permitan proponer esta discusión y suscitar otras relativas al discurso argumentativo oral formal, frente al cual hay todavía mucho que decir, no sólo en el campo de la educación formal, sino también y sobre todo en los espacios extraescolares donde aprendemos día a día a pensar los argumentos y a intercambiar el mundo.

## CONCLUSIONES

*La elaboración* (primer ámbito) es, por lo visto, el terreno donde se gestan las falacias que, a grandes rasgos, circulan por las seis discusiones (corpus de trabajo). Entre ellas, cabe destacar la presencia de falsos dilemas, generalizaciones exageradas y el establecimiento de relaciones causales equívocas.

En este mismo ámbito, se aprecia un apego quizás exagerado a la *Doxa* como fuente casi exclusiva de argumentación. Esta *Doxa*, que para el caso equivale al *Topos* entendido desde Aristóteles, constituye una suerte de inmunidad a la crítica que no dejó de notarse a lo largo de las discusiones.

*El intercambio* (por su parte), arroja visiblemente la falta de escucha como rasgo problemático central. Con ello se advierte

la tendencia a controvertir poco, evadir la retractación, descuidar el consenso, utilizar de manera inapropiada estrategias de cortesía, etc.

A este último respecto y a propósito de la relación argumentación / cortesía verbal, quisiéramos añadir las breves pero elocuentes palabras de (Lauerbach, 1989: 30. Trad. Haverkate, 1994: p. 47) cuando afirma: “Sabemos que cuando somos corteses, no nos inclinamos a ser tan sinceros como nos prescribe Grice, ni tan breves, claros y precisos - la cortesía se paga con insinceridad, vaguedad y verbosidad”.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, P. & Levinson, S. (1978). “Universal in Language usage: Politeness phenomena”. Questions and politeness: Strategies in social interaction, ed., E. Goody, Cambridge, Cambridge University press, (56-290).
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). Las cosas el decir. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2005). “La lengua oral formal objeto de enseñanza” En Montserrat Santasusana, El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. (pp.7 - 9) Barcelona: Graó.
- Dolz, J. (1991). “Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género”. Comunicación, Lenguaje y Educación, Universidad de la Rioja, (23): 17 - 27.
- Escandel, M. (1993). Introducción a la pragmática. Madrid: Anthropos.
- Fraser, B. (1980). “Conversational mitigation”. Journal of pragmatics, IV(4): (341-350).
- Goffman, E. (1981). Forms of talk. Londres: Basil Blackwell.
- Gonzales, C. & Lima, P. (2009). “Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases”. Revista Signos, Pontificia Universidad Católica de Chile, 42(71): 295 - 315.
- Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. Estudio pragmalinguístico. Madrid: Gredos.
- Hymes, D.I. (1972). “On communicative competente”. Sociolinguistics. Eds. Pride,

- J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.
- Lauerbach, G. (1989). "We don't want war, but...". Speech act schemata and inter-schema-inference transfer". *Journal of Pragmatics*, XIII(13): 25-51.
- Lugarini, E. (1995). "HABLAR Y ESCUCHAR. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar". *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*. (14): 30 - 51.
- Marinkovich, J. (2007). "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación". *Revista Signos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*, 40(63): 127-146.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos*
- Molina, T. (2008). "Los actos directivos, estrategias reguladoras de la cortesía verbal en el discurso oral académico". *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, XXII (1): 15 - 28.
- Perelman, C. & Olbrechts, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nouvelle rhétorique*. París: PUF.
- Salazar, J. (2008). "Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar 1" *Alpha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*, (27): 79-92.
- Santassusana, M. V. (coord.) (2005) *El discurso oral formal contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication and fallacie. A pragmatodialectical perspectiva*. N. Jersey: L. Erlbaum.
- Van Eemren, F. & Grootendorst, R. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vian, A (2001). "Interlocución y estructura de la argumentación en el diálogo: algunos caminos para una poética del género". *Revista Criticón. Centro virtual Cervantes* (81 - 82): 157 - 190.
- Zamudio, B.; Rolando, L. & Ascione, A. (2006). "¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación?" *Revista de los alumnos de Maestría en Análisis del Discurso, FFy FFyL. Universidad de Buenos Aires*, (2): 27 - 37.