



Onomázein

ISSN: 0717-1285

onomazein@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

Montecino Soto, Lésmer

Encuentros orales con fines de estudio: gestión interrelacional en la construcción de  
imagen

Onomázein, núm. 21, 2010, pp. 155-190

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134513546006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



## **Encuentros orales con fines de estudio: gestión interrelacional en la construcción de imagen**

*Verbal encounters: rapport management in the construction of image*

**Lésmer Montecino Soto**

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

### **Resumen**

Una forma de acceder al conocimiento disciplinar en el ámbito académico es a través del estudio en grupo. Esta interacción con una agenda delimitada por la naturaleza de la tarea implica desplegar recursos de gestión interrelacional con el fin de co-construir tanto el significado, cuya negociación apunta al conocimiento disciplinar, como la imagen discursiva en términos relacionales. De acuerdo con lo anterior, en este artículo pretendemos describir algunas estrategias de gestión interrelacional por medio de un microanálisis que permita dar cuenta de los recursos lingüísticos desplegados por los participantes en encuentros orales con fines de estudio para conseguir el cumplimiento de propósitos personales y colectivos. De un total de doce encuentros videograbados, con una duración aproximada de 24 horas en total, hemos seleccionado episodios solo de uno. Aplicando una metodología cualitativa, los datos muestran que tanto una gestión interrelacional positiva (cortés) como negativa (descortés), utilizadas estratégicamente, pueden conducir al logro de un objetivo tanto individual como colectivo.

**Palabras clave:** imagen; gestión interrelacional; negociación; co-construcción; agenda; encuentros orales con fines de estudio.

### **Abstract**

*One way to access disciplinary knowledge in the academia is by means of study groups. This kind of interaction, in the context of an agenda defined by the nature of the task, involves the spread of resources of interrelational*

---

Afiliación: Lésmer Montecino Soto. Departamento de Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Correo electrónico: lmontecs@uc.cl

Dirección postal: Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile. Av. Vicuña Mackenna 4860, Campus San Joaquín, Santiago de Chile.

Fecha de recepción: julio de 2009

Fecha de aceptación: abril de 2010

*nature aiming to the co-construction of meaning. This negotiation adds to the construction of disciplinary knowledge as well as to the discursive image within the group. In this article we intend to describe some of the strategies of rapport management carried out within study groups. We use a microanalysis that accounts for the identification of linguistic resources selected by participants of verbal encounters in order to accomplish personal and collective aims. From a total of 12 verbal encounters, which total 24 hours of video recording, we have selected three episodes from one of these encounters. By applying a qualitative methodology, the data depict that both a positive (polite) and negative (impolite) rapport management can lead to the achievement of individual and collective aims.*

**Keywords:** *face; rapport management; negotiation; co-construction of meaning; agenda; verbal encounters.*

## 1. Introducción<sup>1</sup>

El ámbito académico en cuanto comunidad de práctica, es decir, grupo de individuos que se vinculan en torno a un proyecto o propósito común y que, para la consecución de sus fines, comparten diversas prácticas por decisión propia (Granato, 2007), implica usos lingüísticos cuya especificidad permite a sus miembros co-construir, transmitir y expandir el conocimiento. Esto significa que la inclusión de un nuevo integrante en una comunidad disciplinar exige ciertos dominios que se vinculan con la cultura, con un saber propio del área, con procesos de adquisición y de reflexión sobre el mundo al cual ingresa el sujeto en vías de alfabetización. Lo anterior no sería posible sin una adecuada gestión interrelacional docente –alumno o estudiante– estudiante, hecho que nos ha motivado a indagar en una práctica discursiva llevada a cabo con cierta regularidad en Chile y que hemos denominado encuentros orales con fines de estudio. Se trata de una actividad discursiva en la que convergen tanto las creencias y expectativas de los docentes como las necesidades y las motivaciones de los estudiantes (Harvey, 2006).

El presente estudio tiene como base un corpus videogrado, constituido por doce eventos comunicativos orales de universitarios de diversas carreras pertenecientes a las Ciencias Humanas y Sociales en Santiago de Chile. De dicho corpus, hemos tomado episodios de un evento. Específicamente, hemos considerado el número XI en el que interactúan alumnas de Pedagogía Básica. Adoptamos fundamentalmente una metodología cualitativa de corte etnográfico con el fin de mostrar en forma sistemática por medio de un microanálisis qué hacen

---

<sup>1</sup> Investigación financiada Proyecto FONDECYT 1060566.

los estudiantes con el lenguaje al estudiar en grupo; qué es lo esperado y lo no esperado en términos de gestión interrelacional en una práctica como esta, según los propósitos comunes de los participantes.

Nuestro objetivo consiste en describir y ejemplificar la gestión interrelacional que despliegan los interactuantes en los encuentros orales con fines de estudio. En otras palabras, pretendemos respondernos: ¿Qué actividades<sup>2</sup> de gestión interrelacional despliegan los interactuantes en los encuentros orales con fines de estudio para construir, tanto su propia imagen como la imagen del otro? Ello según el modelo propuesto por Fant y Granato (2002), cuyo referente teórico es, a su vez, el modelo de Spencer-Oatey (2000). Asimismo, nos interesa indagar, tanto en las actividades de gestión interrelacional que hacen posible la mantención del equilibrio y de la armonía en tales encuentros como en las actividades que se oponen a ello, en cuanto estrategias para restablecer el desarrollo de los propósitos colectivos. Los resultados alcanzados muestran mecanismos de construcción de imagen en una práctica discursiva al interior del ámbito académico no estudiada bajo estos parámetros en Chile.

## **2. Antecedentes teóricos**

### **2.1. Imagen y gestión interrelacional**

La imagen social entendida como “atributos sociales de un sujeto aprobados en virtud de su interacción” (Goffman, 1970), posee un soporte sociocultural que aparece vinculado a cualidades individuales y entidades abstractas como el honor, el respeto, la estima y el yo (Watts, 2003; Bernal, 2007). En cada interacción los hablantes despliegan un esquema de actos verbales y no verbales que les permite expresar su punto de vista respecto de la situación y, al mismo tiempo, autoevaluarse y evaluar al resto de los participantes. No existe ninguna situación de habla, por más trivial que esta sea, que no requiera de cada participante una preocupación constante del modo en que trata tanto a los

---

<sup>2</sup> Entendemos por *actividad* el fenómeno significativo que en su micronivel posee algún tipo de fuerza ilocutiva (Fant y Granato, 2002).

demás presentes como a sí mismo en virtud de la construcción de su imagen (Goffman, 1970).

En dicho contexto, adquiere valor el concepto de gestión interrelacional (*rappor management*, Spencer-Oatey, 2000) que alude al manejo del equilibrio (armonía-conflicto) en las relaciones sociales que se establecen entre los participantes –en nuestro caso de un grupo de estudio– para conseguir un fin, personal o colectivo, mediante la lengua en uso. Operacionalmente, entendemos los encuentros orales con fines de estudio como una actividad formativa que bajo la modalidad de una reunión presencial voluntaria no institucionalizada, de dos o más estudiantes, tiene como objetivo la elaboración o desarrollo de diversas tareas propias del ámbito académico encomendadas por un docente, con el fin último de alcanzar la co-construcción del conocimiento disciplinar. En dicha práctica discursiva, las interacciones dan cuenta del modo en que los participantes construyen su propia imagen y la de los otros, con el fin de lograr un consenso y, al mismo tiempo, apropiarse de un saber.

En nuestro estudio, la propuesta de Spencer-Oatey (2000) nos permite observar un mayor equilibrio entre el yo y los otros sobre la base de la noción de derechos de sociabilidad dependiente del contexto sociocultural y situacional en que se produce la interacción. En su modelo, a diferencia de Brown y Levinson (1987 [1978]), distingue no solo dos tipos de imagen –negativa y positiva– sino cualidades personales asociadas con roles sociales que enfatizan en lo intersubjetivo más que en lo individual (autonomía y libertad). La gestión interrelacional en los grupos de estudio comprendería todo lo relativo al uso de las lengua para promover, mantener o amenazar la armonía de las relaciones sociales (Bernal, 2007). Este modelo, variable según la comunidad de práctica<sup>3</sup>, consta de dos aspectos: la gestión de imagen social o *face* y la gestión de los derechos personales y sociales que las personas reclaman para sí en su interacción con los demás. Estos últimos, de acuerdo con la propuesta de Spencer-Oatey (2000), estarían desligados del concepto de

---

<sup>3</sup> Utilizamos esta noción de acuerdo con lo que plantea Granato (2007). Concordamos con la autora en cuanto que la noción de *comunidad de práctica* restringe la amplitud del concepto de cultura. Es más, para los fines de la descripción de la gestión interrelacional en los *encuentros orales con fines de estudio* operacionalmente permite delimitar con mayor exactitud los rasgos y el contexto situacional propio de cada encuentro.

imagen. La imagen social se subdivide en imagen cualitativa o *quality face* y en imagen identitaria, *identity face*<sup>4</sup>. La primera se define por el deseo personal independiente de ser evaluado en términos positivos por los demás en mérito de las cualidades personales o autoestima. La imagen identitaria, por su parte, es la que se refiere al deseo del yo de ser reconocido por los demás en virtud de sus identidades o roles sociales que van asociados al sentido de prestigio (imagen positiva), desde una perspectiva social interdependiente.

Los derechos de sociabilidad, *sociality rights*, a su vez, aparecen subdivididos en derechos de equidad, *equity rights*, y derechos de afiliación, *association rights*. Los primeros aluden al derecho que tiene cada persona a que los otros la consideren como tal, a que no se impongan arbitrariamente sobre ella, a que no saquen partido de ella, a que no intervengan en su derecho a decidir. En otros términos, es el espacio de la autonomía que las personas consideramos invulnerable (imagen negativa). Los derechos afiliativos, según el modelo, aluden al derecho de asociarse a los demás, al deseo de participar con los otros en determinadas actividades de acuerdo con objetivos comunes; en otras palabras, se refieren al sentido de pertenencia a un grupo, considerando los intereses y los sentimientos compartidos (Bernal, 2007).

En síntesis, desde una perspectiva personal interdependiente, la imagen, según Spencer-Oatey, poseería un valor personal, pero al mismo tiempo social, vinculado a derechos personales y sociales. Así, desde una perspectiva personal, suponemos una gestión de imagen de calidad y una gestión de imagen de identidad, que constituyen la imagen positiva en el modelo de Brown y Levinson (1978). Desde una perspectiva social, suponemos una gestión centrada en los derechos de equidad y en los derechos de afiliación. Ambas constituirían lo que para Brown y Levinson (1978) es la imagen negativa. Los derechos de equidad a su vez aparecerían relacionados con el costo y beneficio y con el grado de autonomía e imposición que

---

<sup>4</sup> Imagen positiva e imagen negativa según la teoría de Brown y Levinson (1978-1987). Optamos por el modelo de Spencer-Oatey (2000) porque, aun cuando el objetivo final de toda actividad de cortesía en la interacción es la imagen individual (postura de Brown y Levinson), no podemos prescindir de la motivación social subyacente. En otras palabras, tanto la imagen como los derechos tienen un componente personal y un componente social (Granato, 2007: 151).

se negocia en la interacción. Asimismo, desde una perspectiva social interdependiente, la interacción implicaría derechos personales y sociales que pondrían en juego la imagen de identidad y los derechos de asociación (inclusión/exclusión).

En el siguiente cuadro, exponemos el mecanismo de la gestión interrelacional antes descrito, el cual comprende la gestión de imagen social y personal, la gestión de derechos personales y sociales, el énfasis de gestión y la interrelación propiamente tal.

CUADRO 1  
**Rasgos constitutivos de la gestión interrelacional**

GESTIÓN INTERRELACIONAL			
Gestión de imagen social/personal	Gestión de derechos personales y sociales	Énfasis de gestión	Interrelación
Imagen de calidad	Derechos de equidad	Autonomía/imposición	Costo/beneficio
Imagen de identidad	Derechos de asociación	Afiliación	Inclusión/exclusión

**2.2. Agenda y necesidad de imagen**

Toda interacción supone que el significado de nuestro discurso se negocia en la dialogicidad de las voces que hemos incorporado en tanto que sujetos puestos en un contexto específico, y pertenecientes a una cultura determinada. En la interacción, en consecuencia, siempre está presente en nuestra propia voz la voz del otro (Voloshinov, 1992 [1929]); se trata de un ser aquí-ahora personal y social que involucra la dignidad, el honor, en fin, la reputación de la persona (Spencer-Oatey, 2000). No en vano Arundale (2006) apunta que la imagen no es un constructo individual, sino relacional e interaccional en cuanto que la imagen social se adquiere con los otros, a través de los otros y se autoafirma en los otros.

Fant y Granato (2002) señalan que el hablante al emitir su enunciado haría una evaluación de cuál podría ser la recepción de su mensaje por parte del destinatario. Dicha evaluación implica comprender que en una interacción siempre se están negociando los siguientes planos: la elección del código, el significado, la fuerza ilocutiva y la naturaleza del vínculo establecido

entre los interactuantes. Este último aspecto depende de la *agenda* individual y grupal de cada uno. En otros términos, la consecución de una meta nos obliga a considerar tanto nuestros propios planes como los del interlocutor o del colectivo que representamos o con el cual interactuamos. Cabe la posibilidad de que una persona tenga planes parcial o completamente opuestos a su interlocutor o que simplemente las agendas de ambos interlocutores choquen con los objetivos del grupo. De lo anterior, se infiere que la agenda personal como parte de la gestión interrelacional y como constante de la vida cotidiana en sociedad, implica recursos lingüísticos que constituyen las estrategias que permitirían realizar tanto los fines propios como los propósitos orientados a evadir (o buscar) la confrontación con otras agendas. Así, la agenda rige las expectativas de lo esperado como de lo no esperado en una interacción determinada. De acuerdo con lo expuesto, la existencia del grupo de estudio se sustentaría en la existencia de un conjunto de condiciones mínimas para que el sujeto crea, sienta y piense, que posee derecho a pertenencia. Para ello, cuenta con cualidades personales vinculadas a roles sociales (gestión de imagen) y una agenda personal y compartida que implica, al mismo tiempo, un objetivo personal y común (gestión de derechos).

### **2.3. Gestión interrelacional: actividades e imagen**

Las actividades de gestión interrelacional que hacen posible la interacción entre humanos son de autoimagen y de aloimagen. La primera implica, por parte de un individuo en una situación sociocultural determinada, proyectar, mantener o –en el caso de una amenaza virtual o real– proteger y defender la autoimagen. La segunda supone actos verbales o no verbales cuyo objetivo apunta a proteger o a restablecer la imagen social del interlocutor (Fant y Granato, 2002).

En el siguiente cuadro, observamos las diversas actividades que implica la gestión de autoimagen en contraste con las que implica la gestión de aloimagen:

CUADRO 2  
Actividades de gestión interrelacional

Gestión de autoimagen	Gestión de aloimagen
Manifestar semejanza Ser cooperativo Poseer y manifestar cualidades positivas Ser coherente con los roles asumidos Mostrar que se está en una determinada posición jerárquica	Atribuirle al otro semejanza con el yo/nosotros Hacer sentir al otro que coopera Manifestar al otro la confirmación de sus cualidades positivas Reconocer al otro en su rol Reconocer al otro en su posición jerárquica

Cabe señalar, respecto de la gestión de la aloimagen, que puede ser negativa (descortés) si el individuo en la interacción se abstiene de realizar algún tipo de acto de los que se acaban de enumerar. Dicha gestión implicaría necesariamente un costo para la persona que la comete.

En virtud de lo expuesto, Fant (2007a) plantea la existencia de cinco necesidades de imagen:

- **Imagen de semejanza:** que puede ser entendida como la necesidad del individuo de ser incluido en un grupo con el fin de obtener sentido de pertenencia, compartir sus códigos y asumir lo manifestado por los otros miembros como propio. Se trata de sentirse igual a los demás. Si esto no sucediera, el individuo podría enfrentarse a una amenaza de posible exclusión.
- **Imagen de cooperatividad:** definida como la necesidad de cooperar con los otros miembros del grupo y de comprometerse con las reglas establecidas por sus miembros, haciéndose cargo, incluso, de sus preocupaciones. Si esta imagen está ausente, el individuo corre el peligro de ser excluido parcial o totalmente.
- **Imagen de excelencia:** que coincide con lo que Spencer-Oatey (2000) denomina imagen de calidad. La imagen de excelencia se sustenta en valores sociales que oscilan entre lo positivo y lo negativo. Dicha imagen se caracteriza por la necesidad de la persona de mostrar características consideradas socialmente deseables y marcadas como tales en

un punto dado de la interacción. Esta imagen remite a las atribuciones positivas reconocidas tanto por el sujeto en su relación con los otros como a la inversa.

- **La imagen de rol:** implica una estrecha relación entre las normas que rigen la gestión interrelacional, en términos de correcto-incorreto, con el tipo particular de identidad socialmente confirmada que se hace relevante en un determinado contexto. Cabe, en consecuencia, la posibilidad de hablar de identidades relacionales o de rol discursivo posiblemente ligadas a un oficio o profesión o vinculadas a una situación o actividad específica (Zimmermann, 1998). En los encuentros orales con fines de estudio, dada la naturaleza de la reunión, tenemos situacionalmente roles como el directivo, el cooperativo, el cuestionador, el chistoso, el anfitrión, etc. (Harvey, 2006). Tales roles pueden variar según el grado de importancia que el individuo les atribuya en la constitución de su identidad personal. Así, mientras más relevante sea dicha atribución mayor será su tendencia a proyectar el rol. Si la persona fracasa en esta tarea, se expone a un deterioro de su imagen o a la exclusión social<sup>5</sup>.
- **Imagen de jerarquía:** asociada al estatus, al grado de poder y a la influencia del individuo en el contexto interaccional. La jerarquía debe entenderse como la atribución de un valor absoluto a la persona en relación con su posición social. Esto, independiente de cuáles sean sus propiedades de 'excelencia'.

Las dos primeras imágenes tienden a considerar a la persona en virtud de su relación con el grupo; las tres últimas se centran más bien en la individualidad. Lo anterior justifica que en nuestra aproximación a los encuentros orales con fines de estudio adscribamos al modelo co-constitutivo, que explica la comunicación como fenómeno dialógico (Arundale, 1999; Linell, 1996) que emerge de la dinámica de la interacción y en cuyo dinamismo el contexto ejerce un rol fundamental. Esta aproximación teórica posibilita la observación y descripción de episodios en su contexto y permite reconstruir y explicar su significado. Entendemos por *episodio* la secuencia de acciones, cada una delimitada

---

<sup>5</sup> Ver Zimmerman (1998), quien distingue roles permanentes o estables, roles situacionales y roles discursivos.

por el cotexto anterior o subsiguiente, ligado internamente por una trayectoria tópica coherente y/o una actividad común. Estructuralmente, los episodios corresponden a un nivel intermedio entre los enunciados y el evento total, es decir, es una unidad dialogal, que se encuentra entre el evento (interacción) y el intercambio (intervención de un hablante). El contenido temático es lo que hace coherente un episodio (Linell y Korolija, 1997).

## **2.4. Gestión interrelacional**

De acuerdo con lo expuesto, entendemos la gestión interrelacional como una actividad comunicativa sustentada en la gestión de autoimagen y en la gestión de aloimagen. La primera implica la necesidad de mantener una posición determinada dentro del grupo sobre la base de la afirmación de los derechos propios del sujeto. La segunda supone respeto a los derechos de equidad, es decir, a la necesidad de la persona de ser considerada socialmente como tal; a que no se impongan sobre ella; a que no intervengan en su derecho a decidir. No respetar las agendas y derechos ajenos se consideran actividades alocéntricas de signo negativo, es decir, descortesas. De aquí la importancia de las convenciones lingüísticas y sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes con el fin de optimizar la gestión interrelacional que considera tanto los fenómenos de imagen como el sistema de derechos y de obligaciones de una persona en su contexto.

Tanto la gestión de signo positivo como negativo dependen del efecto social de las actividades comunicativas vinculadas a la agenda de los participantes. Con esto nos referimos a las consecuencias positivas o negativas que una determinada emisión pueda ejercer sobre la atmósfera social en el momento de su ocurrencia (Bravo, 1995). Así, una actividad comunicativa poseería efectos negativos (descortesas) cuando el destinatario al evaluar el contenido del enunciado manifiesta rechazo, desacuerdo u omisión al ver afectada directa o indirectamente su imagen y, al mismo tiempo, sus derechos individuales o sus derechos sociales. Desde esta perspectiva, la gestión interrelacional podría traducirse en exclusión o desinterés. Por otra parte, si se trata de una gestión encubierta (Culpeper, 2005), la amenaza se produciría por medio de implicaturas, consiguiendo que determinada atribución prevalezca sobre cualquier otra posible, en una situación específica.

Sintetizamos en el siguiente cuadro las ideas centrales de las actividades autocéntricas y las actividades alocéntricas. Además, damos cuenta de cómo opera el concepto de cortesía en ambos tipos de actividad interrelacional.

CUADRO 3  
**Gestión interrelacional o actividad de cortesía**

<b>GESTIÓN INTERRELACIONAL</b>	
<b>Actividades autocéntricas</b>	<b>Actividades alocéntricas</b>
Orientadas hacia los intereses del sujeto emisor y/o hacia el grupo que este representa	Orientadas hacia los intereses del interlocutor y/o hacia el grupo que este representa.
<b>Cortesía</b> (actividad cortés)	
Actos alocéntricos de signo positivo (consideración de la aloimagen) Respeto de las agendas y derechos del otro	

En virtud de lo anterior, la cortesía que típicamente se asocia a actos tales como petición, sugerencia, consejos, etc. debemos entenderla, en un contexto sociocultural y situacional determinado, como el deseo de una persona de no interferir en lo que el interlocutor podría entender como su derecho a ser tratado de manera equitativa, es decir, sin aprovechamiento ni imposición (respeto por los derechos de equidad). Lo propio ocurre con actos que implican distancia/aproximación entre los interactuantes (respeto por los derechos de filiación). Cualquiera sea el contexto, siempre esta actividad considera el beneficio no solo del emisor, sino también del interlocutor. De ahí que se pueda concluir que el efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo.

En la literatura tradicional sobre el tema de la cortesía, generalmente el binomio positivo/negativo mueve a confusión. Así tenemos imagen negativa e imagen positiva; cortesía positiva y cortesía negativa. Para Fant y Granato (2002), lo positivo supone actividades cuyo propósito se orienta a la reafirmación de la imagen social o de los derechos de sociabilidad; por su parte, lo negativo implica actividades cuyo fin apunta a perjudicar o debilitar la imagen social del hablante, ir en contra de

su agenda personal o atentar contra lo que se percibe como derechos. Dado lo anterior, según los autores citados, es preferible hablar de actividades de gestiones interrelacionales constructivas y destructivas. Las primeras expresan cortesía; las segundas, expresan descortesía, postura a la que adscribo. En ambos casos haremos uso de estrategias afirmativas y estrategias elusivas –en la literatura tradicional sobre el tema, estrategias de cortesía positiva y/o negativa–. Por ejemplo, un acto descortés afirmativo es aquel que atenta contra alguna meta del interlocutor o del grupo que este representa o con el que se identifica, afectando sus derechos sociales. Por su parte, un acto descortés elusivo está signado por la ausencia de un acto cortés situacionalmente esperado, que debería afectar de modo negativo a ambos interlocutores tanto en su autoimagen como en su aloimagen, como veremos en el análisis de nuestros materiales.

Las actividades de gestión interrelacional destructivas suponen una atmósfera emocional de antipatía e irreverencia en la cual prevalecen los intereses egocéntricos. Se conciben como un factor de desequilibrio, como un tipo de comportamiento interaccional prototípicamente no cooperativo. Podrían desestabilizar la relación interpersonal, impedir el establecimiento de fines comunes o, simplemente, obstaculizar el logro de propósitos acordados por los interactuantes.

## **2.5. Contexto y negociación del significado**

De acuerdo con lo expuesto, para los fines del análisis de nuestros materiales, es importante considerar las nociones de cotexto, contexto situacional y contexto sociocultural. Lo contextual es importante en cuanto nos permite tener una visión del marco en que se inscriben los enunciados con su antes y después, incluyendo sus rasgos prosódicos y paralingüísticos (toses, risas, carraspeos, vocalizaciones), y sus rasgos extralingüísticos –elementos kinésicos y proxémicos– (Bernal, 2007). Respecto del contexto situacional, consideraremos el espacio físico y temporal en el cual se desarrollan los encuentros orales con fines de estudio (Kerbrat-Orecchioni, 1996): la casa de uno de los participantes (escritorio, comedor, living), la biblioteca de la universidad, una sala de la Facultad de Letras, etc. Asimismo, serán relevantes datos como la cantidad de participantes, el género, la edad, el curso, el nivel en la carrera; según el currículum, si se trata de un curso mínimo u optativo de formación

general, etc. Para tal objeto, hemos recurrido al llenado de la grilla SPEAKING (Hymes, 2002 [1972]) por parte de los responsables de las grabaciones, quienes conocían datos externos e internos del grupo en estudio.

En relación con el contexto sociocultural o contexto del usuario compartimos lo dicho por Bravo (2003): el conocimiento de los interactuantes respecto de su entorno sociocultural – filiación grupal, conocimiento compartido, creencias, valores, etc. – posibilitará la conexión de sus enunciados con la realidad social para proceder a una negociación del significado sustentada en una satisfactoria interpretación del texto que se está co-construyendo. La negociación implica un proceso más o menos determinado contextualmente y que puede aparecer en cuanto emergen diferencias entre los interactuantes acerca de aspectos que definen el funcionamiento de una particular interacción. Su finalidad es solucionar, por ejemplo, las discrepancias que pueden ser motivadas por el tema de la conversación, la alternancia en la toma de turnos de habla, el momento de cierre, los puntos de vista expresados, o bien, el tipo de vínculo entre los interactuantes (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

En síntesis, un enunciado se construye sobre la base de la comprensión y respuesta al enunciado de otro. Las acciones comunicativas se conciben, en consecuencia, como proyectos conjuntos, esto es, como actos discursivos dialógicos, intersubjetivos instanciados en la otredad. En la interacción, cada participante, al formular un enunciado, da cuenta de un estado de cosas que conforman su propia intención y, al mismo tiempo, se situaría en el punto de vista del otro en cuanto a los supuestos y a las percepciones que lo motivarían a interactuar (Fant y Granato, 2002).

### **3. Tipo de investigación y materiales**

Se trata de un estudio cualitativo de corte etnográfico que pretende dar cuenta de los rasgos de gestión interrelacional en encuentros grupales con fines de estudio. Es cualitativo en cuanto se sostiene en un microanálisis y explicación que abarca la comprensión y complejidad de una interacción a partir del detalle y del contexto. Esto permite mostrar sistemáticamente qué hacen los estudiantes con las palabras cuando estudian en grupo; qué esperan y no esperan en términos de gestión

interrelacional en una práctica como esta, considerando las agendas o propósitos de los participantes. Es etnográfico, en cuanto busca describir y captar el significado de acciones y de sucesos en el marco de una cultura y comprenderlos desde el punto de vista de quienes lo viven.

El análisis se llevó a cabo sobre la base de un corpus digitalizado, constituido por videgrabaciones de grupos de estudio de estudiantes universitarios chilenos. Se trata de aproximadamente 25 horas de registro que corresponden a 12 reuniones, cuyos participantes son estudiantes de las carreras de Letras, Psicología, Sociología y Educación de dos universidades de la ciudad de Santiago de Chile. De este conjunto de datos se han seleccionado solo episodios del Evento XI.

### **3.1. La gestión interrelacional como práctica social**

Indagar en las convenciones de la gestión interrelacional de un determinado tipo de discurso o género, es un modo de aproximarnos a la comprensión de nuestras relaciones sociales en el contexto de las prácticas e instituciones con las que dicho discurso o género está asociado. Lo propio, pensamos, es extensivo a la 'gestión negativa' que se ha de entender como *descortesía*. Nadie realiza inmotivadamente una gestión negativa en una práctica social específica. La gestión puede ser negativa por motivos circunstanciales o por estrategia. En una interacción, las estrategias lingüísticas son obra de un individuo o de una colectividad que de modo consciente o no tiende a seleccionar un cierto número de operaciones de lenguaje más o menos convencionalizadas (recursos lingüísticos), cuyo uso se impone en virtud de un contexto determinado. Esta noción es posible de ser usada de acuerdo con el contrato de comunicación que asegura la estabilidad y previsibilidad de las conductas. En otros términos, quienes interactúan estratégicamente lo hacen considerando un contrato comunicacional preexistente (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Imagen y negociación de derechos personales y sociales son las claves desde las cuales abordaremos los encuentros orales con fines de estudio. Para ello, nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación: si la gestión interrelacional nos remite al manejo del equilibrio (armonía-conflicto) en las relaciones sociales que se establecen entre los interactuantes para conseguir un fin, personal o colectivo, mediante la lengua

en uso, ¿qué rol le cabe a la gestión interrelacional de signo negativo? Si los derechos personales y grupales se negocian en la interacción ¿qué estrategias lingüísticas de negociación despliegan los interactuantes en los encuentros orales con fines de estudio? Si la gestión interrelacional implica considerar los propósitos individuales y grupales de los interactuantes con el fin de mantener el equilibrio, ¿qué ocurre cuando la interacción presenta diversidad de agendas?

### **3.2. Procedimiento**

En los siguientes episodios, las gestiones de imagen y de derechos, tanto directa (no estratégica) como encubierta (estratégica), contribuyen a un desenlace intersubjetivo favorable cuyo efecto producido implica la progresión temática del intercambio y el logro de propósitos personales y grupales, hecho que motiva su selección. Para ello hemos seguido los siguientes pasos:

- Selección del episodio y delimitación de las secuencias
- Explicitación del contexto extralingüístico
- Descripción del propósito personal y grupal del intercambio
- Determinación según cotexto y contexto de lo esperado y lo no esperado
- Descripción de la gestión de auto y aloimagen
- Descripción de la gestión de derechos individuales y sociales
- Actividades constructivas y destructivas (afirmativas y elusivas)
- Efecto producido

Para los efectos del análisis de los episodios seleccionados, utilizaremos como títulos emisiones de los interactuantes que funcionan como núcleos temáticos y que marcan, además, la progresión del texto.

### **3.3. Contexto extralingüístico del episodio**

Las cuatro participantes son estudiantes de Pedagogía Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile. El encuentro de estudio se lleva a cabo en la casa de una de ellas. Se trata de un grupo de cuatro jóvenes sentadas en torno a una mesa, donde interactúan cara a cara. El lugar está habilitado especialmente para el estudio, ya que se observan estantes y en la pared del

fondo hay incluso una pequeña pizarra. Sobre la mesa hay apuntes, cuadernos, estuches. Catalina (C) trabaja con su *laptop* y, apoyada sobre la pared del fondo, se alcanza a ver una impresora. También hacen uso del teléfono inalámbrico. A veces se siente el timbre de celulares, que contestan cuando es necesario. El objetivo de la reunión consiste en preparar un trabajo grupal: una unidad didáctica. Se valen para ello de distintos recursos: llaman por teléfono a compañeras o conocidas para consultar dudas, revisan pruebas y trabajos anteriores, discuten lo que han dicho los profesores en clases con el fin de aclarar conceptos, revisan los cuadernos y libros que tienen sobre la mesa. C va armando el trabajo en su computador portátil. También lo usa para buscar información en Internet, página del MINEDUC, por ejemplo. A veces, habla para sí o con el computador mientras escribe o cuando se apronta a escribir algo. Macarena (M) recurre a material que tiene en su computador y que incluye un trabajo similar de una compañera que aprobó el curso el año anterior. En algún momento se plantea la posibilidad de copiar ese trabajo, pero deben discutir esa decisión porque el tema es otro y deben cuidarse de que la profesora no se percate de que contaron con ese material. Constantemente, están consultando una prueba ya corregida por la profesora en la que cometieron errores de distinto tipo (conceptuales o de procedimiento) y que les sirve de modelo para no repetir los mismos errores en el presente trabajo. Los tópicos que introducen casi siempre se relacionan con lo que están desarrollando. Las digresiones tienen que ver con comentarios que se desprenden del material con el que están trabajando (las revistas que tienen sobre la mesa, las correcciones de las pruebas que están consultando, etc.), o bien, con algunas anécdotas relacionadas con profesores o cursos que de algún modo más bien indirecto se relacionan con la tarea. Asimismo, hay comentarios sobre profesores por la manera de corregir los trabajos o pruebas, o por el modo de hacer sus clases.

La interacción se da en un registro coloquial determinado por una relación de igualdad entre los interlocutores, quienes comparten el rol de alumnos que se reúnen para cumplir con una agenda común, hecho que implicaría favorecer rasgos tales como [+ solidaridad] y [-poder]. Por otra parte, la interacción implica una relación vivencial de proximidad; en otras palabras, un conocimiento mutuo, es decir, un saber y experiencias comunes en un marco discursivo espontáneo (Briz, 2001).

Tal vez el único rasgo de coloquialidad que no se manifiesta en este encuentro ni en los otros eventos estudiados es el de temática no especializada. Se trata de alumnos que están formándose en un área específica del discurso académico. En consecuencia, su léxico oscila entre lo especializado y lo cotidiano informal.

A menudo, se negocian distintos aspectos de la tarea que ocupa a las participantes: aspectos teóricos que implican definiciones o aclaraciones de conceptos; aspectos procedurales, por ejemplo, cómo hacer, cuándo y cómo juntarse la próxima vez; fuentes de información y documentación a las cuales recurrir (llamar o no llamar a alguna compañera que sepa más; consultar la información en Internet, etc.). Dada la cantidad de participantes, se detienen constantemente a revisar las dudas o los aspectos de los que no todas están convencidas. Continúan solo cuando llegan a un acuerdo que las satisfaga. Hay lecturas en voz alta; trabajo en paralelo e individual en silencio; explicaciones y aclaraciones; argumentaciones para consensuar algún concepto o decisión metodológica; comentarios sobre otras tareas evaluadas o sobre lo que ha dicho la profesora en clases, etc.

En este marco, la madre de la anfitriona, al llegar a casa, interrumpe la sesión de estudio y entabla una conversación con su hija (descortesía directa). Las demás, en un comienzo atentas al diálogo disruptivo, siguen trabajando, hecho que probablemente la impulsa a dejarlas solas lo más rápidamente posible.

#### **3.4. Cortesía e imagen de cooperatividad: “sí po, ¿viste? ↑ por eso te decía yo como /que...”**

Participantes (Pedagogía Básica)

T: Nicole

P: Fran

C: Cata (lentes, dueña de casa)

O: Feña (extremo izquierdo de la pantalla)

M: Maca

Y: Mamá de Cata

Z: Hermana de Cata

Fecha: 30.06.2006

Lugar encuentro: casa

Propósito: trabajo grupal

El grupo está estudiando en un ambiente relajado y, de acuerdo con la naturaleza de la tarea, explican, argumentan, citan palabras de la profesora:

T: es que podía ser, que podía ser, **ponte tú**, las cosas es que igual es difícil, ¿cachái? Porque es DIFÍCIL hacer una actividad de legado cultural que no sea la típica actividad como de la bande:ra, que bailen la cueca, [¿cachái? ↑

O: **[claro]** que pinten el escu:do→

T: si no que sea como algo diferente, ¿cachái?

O: **igual es difícil**

P: **claro, porque en el fondo, si te fijái, en** la (( ))programas piden **[que reconozcan...**

T: **[la hueá de la cueca]**

P: **la bandera, el himno, la vestimenta §**

T: el baile

P: y / ya / lo que la Jacqueline Bravo planteaba, era como / bueno, ya ahora vean cuál es realmente para ellos el legado cultural

C: no, no y además, ella eee ese día, en la última clase, ella lo planteó desde la perspectiva de la ciudadanía

T: **sí po, ¿viste? ↑ por eso te decía yo como /que** en el fondo con la poesía los niños iban a poder como /percibir que / hay como un / como una diferenciación entre CADA persona, ¿cachái? que cada persona mira su entorno de una manera distinta y comprende el legado cultural de una manera diferente =>

P: **sí, lógico**

T: ¿cachái?↑

O: si **yo encuentro buena idea lo de** la [poesía como una actividad

T: [((()ah que sea como rescatable porque ya no es como solamente como haz una poesía ¡ah! ¡qué bonito! siete // cachái? sino que es como una cosa diferente → Hola! (ENTRA LA MAMÁ Y SALUDA).

En el siguiente cuadro veremos lo que ocurre en términos de gestión y de efecto:

**CUADRO 4**  
**Gestión interrelacional**

<b>Agenda personal y grupal</b>	Cumplir con la tarea de crear una actividad de motivación atractiva y original.
<b>Lo esperado</b>	De acuerdo con el propósito, se espera que todos sean cooperativos. T asume el rol discursivo de líder y el resto de integrantes se suman a la propuesta.
<b>Lo no esperado</b>	No se esperan disensos ni imposiciones.
<b>Gestión de autoimagen y de aloimagen</b>	De acuerdo con el objetivo personal y con el objetivo del grupo, las actividades discursivas proyectan las autoimágenes de semejanza y cooperatividad. Asimismo, la gestión se apoya en las imágenes de excelencia y de rol de quienes interactúan.
<b>Gestión de derechos individuales</b>	Dado el propósito del encuentro, cada participante asume su rol para llevar a cabo la agenda propia.
<b>Gestión de derechos sociales</b>	Dado el propósito del encuentro, T atenúa la imposición a través de la actividad discursiva de propuesta.
<b>Actividades constructivas (afirmativas y elusivas)</b>	Predominio de actividades constructivas afirmativas de la gestión en términos positivos.
<b>Actividades destructivas (afirmativas y elusivas)</b>	No se observan en el episodio.
<b>Efecto producido</b>	Gestión interrelacional positiva, tanto individual como grupal.

Como hemos visto en el cuadro anterior, la gestión es básicamente cooperativa. No obstante, en términos de estrategia discursiva, podríamos analizarla del siguiente modo:

CUADRO 5  
**Recursos lingüísticos constitutivos de la estrategia  
 de cooperatividad**

ESTRATEGIA DE COOPERATIVIDAD			
Enunciado	Recurso lingüístico	Gestión de Imagen	Gestión de derechos
T: es que <b>podía ser</b> , que <b>podía ser, ponte tú</b> , las cosas es que <b>igual es difícil, ¿cachái?</b>	Uso del pretérito imperfecto Evaluación + modalizador del acierto formulativo	Semejanza, cooperatividad y excelencia	Individuales / sociales
P: <b>claro</b> , porque en el fondo, <b>si te fijái</b> , en...	Afirmación Desfocalización del centro deíctico	Semejanza y cooperatividad	Individuales / sociales
T: <b>la hueá de la cueca</b> P: <b>la bandera, el himno, la vestimenta</b> T: el baile	Completación por medio de la enumeración	Semejanza y cooperatividad	Individuales / sociales
P: y ya <b>lo que la JB planteaba, era como bueno</b> , ya <i>ahora vean cuál es realmente para ellos el legado cultural</i>	Cita de autoridad Uso de pretérito imperfecto + como + bueno = atenuación Uso del estilo directo	Semejanza, cooperatividad y excelencia	Individuales / sociales
C: <b>no, no</b> y además, ella eee ese día	Negación = falso disenso	Semejanza y cooperatividad	Individuales / sociales
T: <b>sí po ¿viste? por eso te decía yo como que</b> en el fondo con la poesía los niños <b>iban a poder como percibir que hay como un</b>	Afirmación + modalizador del acierto formulativo Causalidad atenuada por verbo en pretérito imperfecto y por <i>como que</i> Atenuación a través de perífrasis ir + a + poder + <i>como</i> en pretérito imperfecto Atenuación: haber + como + artículo indefinido	Semejanza, cooperatividad y excelencia	Individuales / sociales

ESTRATEGIA DE COOPERATIVIDAD			
Enunciado	Recurso lingüístico	Gestión de Imagen	Gestión de derechos
T: <b>¿cachái?</b>	modalizador del acierto formulativo	Cooperatividad	Individuales / sociales
P: <b>sí, lógico</b>	Afirmación + evaluación	Cooperatividad	Individuales / sociales
O: <b>yo encuentro buena idea lo de...</b>	Evaluación	Semejanza, cooperatividad y excelencia	Individuales / sociales

Desde una perspectiva interaccional co-constructiva, tenemos que cada episodio presenta una fase de instauración, una de desarrollo y una de cierre. En nuestros materiales, el tema ya está instaurado –crear una actividad de motivación–. Para ello, T<sup>6</sup> propone y argumenta su planteamiento. Con el fin de evitar la imposición, utiliza el pretérito imperfecto; asimismo, para manifestar el grado de certeza o precisión que le imprime a su enunciado, recurre a modalizadores del acierto formula-tivo: ponte tú, ¿cachái?, ¿viste? De ese modo evalúa el grado de adecuación de sus palabras al contenido conceptual al que quiere dar expresión (Fant, 2007b). Finalmente, atenúa a través de como que. Por su parte O, P y C cooperan y gestionan sus derechos a través de recursos tales como la completación de enunciados, el falso disenso y la evaluación de cierre.

<sup>6</sup> De acuerdo con lo registrado en la grilla SPEAKING, T sería la encargada de la grabación. Cuando interviene, por el tono de voz y porque habla bastante rápido, incluso en ocasiones no se entiende lo que dice, podríamos calificarla como una persona acelerada y de carácter más bien nervioso. Por momentos, parece querer posicionarse como líder de la interacción, pero constantemente debe negociar su lugar con P y con C, aunque con esta en menor medida. En la interacción en estudio, T es la única que podría ser causa de conflicto. Esto porque es más bien hiperactiva y de vez en cuando trata de imponerse a las demás. Muestra un gran respeto por la opinión de P y, en segundo término, por M y C. Con O se atreve a ser más impositiva; no obstante, el grupo controla que la interacción continúe en simetría. O, en general, es la menos asertiva de todas; es más tranquila y pasiva. Todas las demás hablan con mucha asertividad y hacen valer sus puntos de vista continuamente. T es la que más interrumpe a las demás, aunque estas continuamente la detienen y le exigen argumentos cuando quiere ir muy rápido o cuando quiere imponer sus puntos de vista.

De acuerdo con la agenda del grupo, de las cinco participantes en la secuencia, cuatro realizan actividad de cortesía vinculada a la imagen de semejanza y a la imagen de cooperatividad. Es evidente en T la gestión de su imagen de excelencia. Busca avanzar en la agenda sin imponer, hecho que se traduce en respeto por los derechos individuales propios (agenda personal) y respeto por derechos sociales del grupo (agenda colectiva). Individualmente, se aprecia cooperatividad en la toma de turno y en el refuerzo constante que cada una imprime a la interacción, hecho que se evidencia en el recurso de la completación de enunciados, en el falso disenso, en las continuas evaluaciones o en las afirmaciones que permiten la progresión temática. Asimismo, las imágenes de semejanza y de cooperatividad en este episodio no serían plenas sin la activación simultánea de las imágenes de rol y de excelencia. La primera, porque cada una está actuando desde su agenda personal y al mismo tiempo grupal de estudiante; la segunda, dado que cada una de las interactuantes se asume y asume la intervención de las demás como un aporte que contribuye a la co-construcción del significado, que no es otro que el logro de la tarea, sustentado en las constantes evaluaciones respecto de los contenidos y de las ideas, que confirman la autoimagen de cada una y del grupo en sí (gestión de aloimagen).

### **3.5. Conflicto de agendas: “Pero tenís que decir. ¿Cómo le fue a tu abuelita?”**

Luego de saludar, la madre de la anfitriona pregunta a su hija por la salud de la abuela, interrumpiendo el trabajo grupal.

Y: hola

T: hola

O: hola

P: hola cómo está

Y: bien y tú hola

O: hola

Y: (oye, tu abuela)

C: ¿por qué?

**Y: Porque la otra está desesperada, que quiénes van a almorzar**

T: pero ya almorzamos

C: pero, ¡si ya almorzamos! ↑

Y: ¿cuándo? ↑

C: la llamé/de la casa de mi abuelita llamé por teléfono pa decirle que venían amigas mías

**Y: § pero no le dijiste que no almorzaron**

C: § pero no le dije que/no le dije que tenía que darnos almuerzo

**Y: es que son así po Cata, si tú no les dices que no van a almorzar/la estoy esperando me dijo (( ))a estas niñitas no sé qué darles**

C: no/yo almorcé en la casa de mi abuelita mamá además [almorcé tan rápido que me duele la guata

Y: **[Sí, yo sé ↑. Pero tenís que decir.** ¿Cómo le fue a tu abuelita?

C: bien, le dieron hora pal trece.

**Y: ¿trece? ¿de JULIO? ↑ ¿pa sacarle recién los puntos?**

C: no, sí/pa seguirla controlando está dice que está mejor, pero dice que todavía el ojo le falta recuperarse pero se está recuperando bien **y no sé qué**/y los puntos dice que no es necesario sa[cárselos §

Veamos lo que ocurre en términos de gestión interrelacional y de efecto en el siguiente cuadro:

CUADRO 6  
**Gestión interrelacional**

<b>Agenda personal y grupal v/s Agenda personal de la Madre</b>	Cumplir con la tarea de crear una actividad de motivación atractiva y original "vs" saber del estado de salud de la abuela.
<b>Lo esperado</b>	Saludo formulaico, excusa por parte de la mamá y luego de salir de la habitación preguntar a la hija por el estado de la abuela.
<b>Lo no esperado</b>	Imposición de agenda.
<b>Gestión de autoimagen y de aloimagen</b>	Saludo, predominio de imagen de rol y de jerarquía por parte de la madre. Se observa irrespeto hacia la aloimagen del grupo.
<b>Gestión de derechos individuales</b>	Irrespeto por parte de la madre de los derechos individuales de la hija y de sus compañeras de estudio.
<b>Gestión de derechos sociales</b>	Irrespeto por parte de la madre de los derechos del grupo al imponer su agenda personal.
<b>Actividades constructivas (afirmativas y elusivas)</b>	Se observan actividades constructivas afirmativas de saludo (fórmulas).

<b>Actividades destructivas (afirmativas y elusivas)</b>	Se observan actividades destructivas afirmativas vinculadas a la agenda de la madre.
<b>Efecto producido</b>	Gestión interrelacional negativa (descortesía), tanto individual como grupal.

En el cuadro anterior, la gestión interrelacional observada es de signo negativo (descortesía). El conflicto surge entre lo esperado y lo no esperado; entre la imposición de la imagen de jerarquía y de la agenda de la recién llegada que se opone a la imagen de cooperatividad y de propósito grupal de las estudiantes. Veamos, en el cuadro que se presenta a continuación, el nivel lingüístico que posibilita la gestión de imágenes y de derechos:

CUADRO 7  
**Gestión interrelacional de signo negativo o descortesía**

<b>GESTIÓN INTERRELACIONAL DE SIGNO NEGATIVO</b>			
<b>Enunciado</b>	<b>Recurso lingüístico</b>	<b>Gestión de Imagen</b>	<b>Gestión de derechos</b>
<b>Y: oye, tu abuela</b>	Pregunta indagatoria (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de equidad / autonomía / exclusión
<b>Y: Porque la otra está desesperada, que quiénes van a almorzar</b>	Causalidad sustentada en una atribución despectiva. Pregunta / amonestación en estilo directo (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de equidad / autonomía / exclusión
<b>Y: pero no le dijiste que no almorzaron</b>	Pregunta / amonestación (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de equidad / autonomía / exclusión

GESTIÓN INTERRELACIONAL DE SIGNO NEGATIVO			
Enunciado	Recurso lingüístico	Gestión de Imagen	Gestión de derechos
Y: es que son así po Cata <b>si tú no les dices que</b> no van a almorzar <i>las estoy esperando</i> <b>me dijo</b> (()) <b>a estas niñitas no sé qué darles</b>	Evaluación / amonestación Justificación / amonestación Estilo directo que refuerza la amonestación (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de equidad / autonomía / exclusión
Y: [Sí, yo sé. <b>Pero tenís que decir.</b>	Amonestación / imposición (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de equidad / autonomía / exclusión
Y: <b>¿Cómo le fue a tu abuelita?</b>	Pregunta indagatoria (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de asociación / exclusión
Y: <b>¿trece? ¿de JULIO? ¿pa sacarle recién los puntos?</b>	Preguntas indagatorias con efecto destructivo por acumulación (actividad destructiva)	jerarquía	Derechos de asociación / exclusión

La segunda secuencia del episodio comienza utilizando un tipo de gestión codificada. Luego de los saludos, viene la pregunta que contextualmente puede interpretarse como una actividad de signo negativo, pues se impone lo que Fant (2007a) denomina imagen de jerarquía, cuyo reconocimiento se aprecia en el uso de *usted* por parte de una de las interlocutoras. La imagen de jerarquía se asocia al estatus, al grado de poder y a la influencia del individuo en el contexto interaccional.

Si consideramos el cotexto de la pregunta, observamos que se trata de una participación disruptiva, en cuanto provoca una ruptura brusca de la armonía en la gestión interrelacional y en la agenda establecida por las estudiantes. La disrupción no se produce solo en el plano de la interacción, sino también en el nivel temático vinculado a los objetivos del encuentro. Todo se detiene y se centra en el *yo* de la persona que se apropia del turno

a través de preguntas y evaluaciones sin recurrir a fórmulas de actividades de gestión interrelacional convencional o codificada de signo positivo (disculpen, perdón por la interrupción, etc.). Haciendo uso de su jerarquía como madre y dueña de casa, Y impone discursivamente su imagen a su hija y a sus invitadas. La madre-dueña de casa no parece particularmente atenta con las compañeras de su hija. No les ofrece nada ni hace comentarios que verifiquen el bienestar de ellas, como sería lo usual en este tipo de encuentros. Utiliza la pregunta disruptiva para introducir su amonestación que pretende dar cuenta de su *saber hacer* en determinadas situaciones domésticas. En el contexto, dicho *saber hacer* resulta agresivo y menoscaba la imagen de C y del grupo en cuanto conflicto de agendas. Para ello, utiliza estratégicamente el estilo directo, con el fin de intensificar su conocimiento y manejo de la situación. El estilo directo supone la reproducción de un discurso ajeno. El emisor confiere, de ese modo, un matiz realista expresivo y dramático al relato que implica mantenerse en el tiempo de la enunciación, intensificando el grado de verosimilitud. El rol del hablante en la experiencia narrada es mayor (Briz, 2000).

Desde su imagen de jerarquía, luego de sugerir una posible acción en el futuro –avisar quiénes van a almorzar– la madre introduce un nuevo tema, propio de su agenda: el estado de salud de la abuela. Sin mitigación alguna, Y nuevamente indaga (actividad destructiva afirmativa por acumulación de preguntas). Impone sus intereses a los del grupo de visita. Está en su territorio, por lo tanto, quien tiene el poder absoluto es ella, a pesar de la exclusión de la que es objeto junto a su hija, por parte del grupo de estudio. Los derechos transgredidos son los de equidad en la medida que ninguna persona del grupo recibe un trato considerado o justo. La autonomía también se ve afectada. El grupo debe detener su actividad y debe asistir al ritual de la amonestación, pues la señora en rol de madre y de hija, al mismo tiempo, insiste en pedir información, sin tomar en cuenta el contexto.

C, en evidente estado de vergüenza, responde con falsos disensos, relativizando la situación por medio del uso de un modalizador del acierto formulativo, en este caso, *y no sé qué*, que reduce el grado de certeza respecto del enunciado y, al mismo tiempo, implica que el tema está agotado y que no es el momento adecuado para tratarlo. A esta interpretación subyace el principio de cultura. En el español de Chile, *y no sé qué* es

un recurso para manifestar desagrado, para desviar la conversación, para poner punto final a una interacción, etc. Todo dependerá del contexto en que surja. Semánticamente, no se trata de que C desconozca el significado de lo que está diciendo, solo está manifestando su desagrado por la disrupción. Tanto la madre como la hija ponen en riesgo su imagen de excelencia respecto del grupo en tanto transgreden la agenda colectiva. Las actividades llevadas a cabo, especialmente por la madre, son destructivas y vinculadas a su agenda propia.

### **3.6. Gestión interrelacional y agenda personal y colectiva: “¿cómo hacer una actividad más profunda que recortar y dibujar?”**

C: no, sí / pa seguirla controlando esta dice que está mejor, pero dice que todavía el ojo le falta recuperarse pero se está recuperando bien y no sé qué / y los puntos dice que no es necesario sa[cárselos §

**T: [mira esto]**

C: [que ahí va a analizar si se los saca o no se los saca

**Y: (entonces ahora se va poder ir a Pirque o no**

**T: (()) una entidad ponte señala (sus características) (()) como chileno (()) la recortan la pegan ¿cachái?**

C: yo creo po porque le dijo pa quince días más

O: no no no chao eso eso no hay que poner nada

C: (()) ya prefiero que pidai hora el trece =>

**Y: ¿que día es el trece?**

C: el jueves / y que prefiero que pidai hora el trece /no pero que tenía que ser en la mañana // ahora el trece porque:: [el catorce yo me voy po

**T: (()) observa el mapa de Chile (()) la forma de Chile continental (()) (SIGUE LEYENDO) con sus parientes vecinos (())**

**Y: ¿y pidió el (trece en la mañana)?**

C: ¿qué?

**Y: ¿el trece en la mañana? yo (pensé) que en la tarde //**

C: en la mañana mamá

**Y: ¿el jueves?**

C: dijo que fuera de diez y... [entre diez y media y doce y media

**O: [¿cómo hacer una actividad más profunda que [recortar] y [dibujar?]**

**Y: [mmmm]** (SE OYEN SUS PASOS AL IRSE. C MIRA AL RESTO QUE PARECEN SEGUIR EN SU CONVERSACIÓN PARALELA)

**T: [con la bandera]**

**T: yo pensaba hacer, como por ejemplo, que los niños comprendieran (TOSE) el tema de la bandera y del escudo, ¿cachái?** pero no solamente como (TOSE) lo conozcan, sino que lo entiendan. §

O: § el porqué / [por qué, para qué

T: [por qué hay bandera, por qué hay escudo], ¿cachái? ↑ Entonces, pa eso lo ((que se puede hacer son como))dos cosas // una cosa es como relacionarla / relacionar como: la instancia de la bandera y el escudo con otras instancias donde también se ocupen la bandera y el escudo, ¿cachái?

Veamos la interacción en términos de gestión interrelacional y de efecto producido en el siguiente cuadro:

CUADRO 8  
**Gestión interrelacional**

<b>Agenda personal y grupal “vs.” agenda personal de la mamá</b>	Cumplir con la tarea de crear una actividad de motivación atractiva y original “vs” salud de la abuela.
<b>Lo esperado</b>	Excusa por parte de la madre por continuar con la interrupción.
<b>Lo no esperado</b>	Imposición de la agenda de la madre. Imposición de la agenda de las estudiantes. Conflicto.
<b>Gestión de autoimagen y de aloimagen</b>	Predominio de imagen de rol y de jerarquía por parte de la madre. Se observa irrespeto hacia la aloimagen grupal. Actividad de autoimagen y de aloimagen por parte del grupo: desafío a las imágenes de rol y de jerarquía: exclusión.
<b>Gestión de derechos individuales</b>	Irrespeto, por parte de la madre, de los derechos individuales de la hija y de cada una de sus compañeras de estudio. Irrespeto del grupo hacia los derechos individuales de la madre: exclusión.
<b>Gestión de derechos sociales</b>	Irrespeto, por parte de la madre, de los derechos del grupo al imponer su agenda personal: autoexclusión.

<b>Actividades constructivas (afirmativas y elusivas)</b>	No se observan.
<b>Actividades destructivas (afirmativas y elusivas)</b>	Se observan actividades destructivas afirmativas vinculadas a la agenda tanto de la madre como de las estudiantes.
<b>Efecto producido</b>	Gestión interrelacional negativa (descortesía), tanto individual como grupal por ambas partes.

Si la intervención de la madre es disruptiva y afecta descortésmente el trabajo cooperativo del grupo, T, al ver que el tema impuesto va para largo –la salud de la abuela– toma el turno y disruptivamente, también, recupera el núcleo temático de la conversación en que estaban por medio de un enunciado solapado que se erige en desafío de las imágenes de jerarquía y de roles discursivos. La relación simétrica entre las personas del grupo de estudio permite que el mandato y la explicación de T a O no se aprecie como descortés; sin embargo, en cuanto solapamiento, sí podemos hablar de gestión interrelacional de signo negativo o descortesía. La interacción escindida se transforma en una pugna de imágenes de jerarquía, imágenes de roles discursivos e imágenes de semejanza. Se trata de dos negociaciones paralelas en que la gestión interrelacional de signo negativo se neutraliza con la gestión interrelacional de signo negativo.

Tanto Y como T, una en rol discursivo de madre, otra en rol discursivo de estudiante (líder), rompen la norma de lo correcto y lo adecuado en el contexto (imagen de excelencia). La madre debería haberse excusado por la interrupción; T debería haber esperado pacientemente a que Y terminara su interrogatorio, o bien, a través de un marcador continuativo, haberse excusado para proseguir; no obstante, se enfrenta. Ambas pierden imagen de excelencia y quedan como descortesés.

Mientras Y continúa con su interrogatorio, T llama la atención de O y logra que esta active su imagen de cooperatividad y, al mismo tiempo, la imagen de semejanza. Por una parte, O manifiesta compromiso con las reglas establecidas por el grupo: cumplir con el objetivo del encuentro; por otra, logra sentido de pertenencia y de solidaridad frente a la amenaza de imagen de la que son víctimas por parte de Y que ostenta el rol de dueña de casa y, por lo tanto, posee mayor jerarquía.

El cierre de este episodio ocurre cuando Y se retira; T y O han logrado el objetivo de retomar el rumbo de la reunión gracias a la 'actividad destructiva afirmativa y cooperativa' que contribuye al restablecimiento de las imágenes individuales de acuerdo con la agenda del grupo.

En cuanto a los derechos involucrados en la interacción, vemos que aparecen vulnerados tanto los de equidad como los de asociación. Los primeros, dado que se pierde el equilibrio al no existir reciprocidad en términos de objetivos compartidos por las dos líneas que surgen en virtud de la pugna de imágenes. En su rol de madre/hija, la dueña de casa, no respeta a C ni a sus compañeras de trabajo; no hay un trato justo; no considera el beneficio que ellas podrían obtener si pudieran continuar en su objetivo. Por otra parte, los derechos de asociación –que implican aliarse con los demás, teniendo presente el tipo de relación que une a los interactuantes– son excluyentes. La madre y la hija se disocian del grupo y, al mismo tiempo, son excluidas –sancionadas– por el resto de los presentes. Culturalmente, el contexto situacional y relacional marca el cómo hacer uso de la toma de turno con el fin de intervenir en las conversaciones de los demás. Cada persona, en un determinado contexto, sabe qué hacer lingüísticamente, para lograr respeto por sus derechos sociales e individuales. Así, los recursos utilizados en ambos casos son las preguntas disruptivas para recabar información, las sugerencias disruptivas para recuperar el desarrollo de la agenda y la pregunta reflexiva (disruptiva) como actos discursivos indirectos que permitirían restablecer la armonía a través de la gestión interrelacional estratégica, cuya amenaza se produciría por medio de implicaturas, en cuanto manifestación indirecta, contribuyendo a un desenlace intersubjetivo grupal favorable que excluye a quien se opone a la agenda establecida en el encuentro.

El siguiente cuadro muestra cómo, lingüísticamente, los interactuantes imponen sus agendas y se neutralizan, de modo que cada uno vuelve a lo propio, a lo que realmente, dado el contexto, les importa:

**CUADRO 9**  
**Gestión interrelacional para restablecer el equilibrio**

<b>GESTIÓN INTERRELACIONAL DE SIGNO NEGATIVO</b>			
<b>Enunciado</b>	<b>Recurso lingüístico</b>	<b>Gestión de imagen</b>	<b>Gestión de derechos</b>
T: es que podía ser, que podía ser, ponte tú, las cosas es que igual es difícil, ¿cachái?	Sugerencia disruptiva	Semejanza, cooperatividad y jerarquía	Equidad / asociación
Y: entonces ahora se va poder ir a Pirque ¿o no?	Pregunta disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
T: una entidad ponte señala (sus características) (()) como chileno (()) la recortan la pegan ¿cachái?	Sugerencia disruptiva + modalizador del acierto formulativo	Semejanza, cooperatividad y jerarquía	Equidad / asociación
Y: ¿qué día es el trece?	Pregunta disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
T: (()) observa el mapa de Chile (()) la forma de Chile continental (()) (SIGUE LEYENDO) con sus parientes vecinos (())	Sugerencia disruptiva	Semejanza, cooperatividad y jerarquía	Equidad / asociación
Y: ¿y pidió el (trece en la mañana)?	Inferencia + pregunta disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
Y: ¿el trece en la mañana? yo (pensé) que en la tarde //	Pregunta disruptiva + formulación de hipótesis disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
Y: ¿el jueves?	Pregunta disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
O: [¿cómo hacer una actividad más profunda que [recortar] y [dibujar?]	Pregunta disruptiva	Semejanza, cooperatividad	Equidad / asociación

<b>GESTIÓN INTERRELACIONAL DE SIGNO NEGATIVO</b>			
<b>Enunciado</b>	<b>Recurso lingüístico</b>	<b>Gestión de imagen</b>	<b>Gestión de derechos</b>
T: [con la bandera]	Completación disruptiva	Semejanza y cooperatividad	Equidad / asociación
Y: [mmmmm]	Vocalización disruptiva	Rol y jerarquía	Asociación
T: yo pensaba hacer, como por ejemplo, que los niños comprendieran (TOSE) el tema de la bandera y del escudo, ¿cachái?	Aseveración en pretérito imperfecto + como + por ejemplo + modalizador del acierto formulativo de cierre	Semejanza, cooperatividad, excelencia	Equidad / asociación

#### 4. Conclusiones

En el presente artículo nos planteamos como objetivo describir y ejemplificar la gestión interrelacional que despliegan los interactuantes en los encuentros orales con fines de estudio. Concluido el análisis de los datos, podemos señalar que:

La gestión interrelacional nos permite negociar el significado con los otros regulando y manteniendo el equilibrio entre armonía y conflicto. La co-construcción del significado, en cuanto sujetos dialógicos, la alcanzamos a través de una adecuada gestión que considera tanto la imagen, los derechos individuales y sociales como la agenda individual o colectiva de los interactuantes. Lo anterior implica, entonces, el concepto de comunidad de práctica que determina nuestra imagen en cuanto a la identidad relacional e interaccional. La autoimagen se adquiere con los otros y se autoafirma en ellos. Lo propio ocurre con la aloimagen. De esto da cuenta el modelo de Fant y Granato (2002), cuya serie de imágenes y derechos que se activan interaccionalmente nos sitúan frente al otro con todo lo de ajeno y propio que poseemos y con lo que dialogamos. En este marco, la gestión interrelacional emerge como una actividad comunicativa que ayuda a mantener el equilibrio en las relaciones sociales por medio de operaciones de lenguaje –recursos lingüísticos– más o menos convencionalizados, cuyo

uso se impone en virtud de un contexto determinado. El análisis demuestra que la gestión interaccional no está centrada en la imagen del yo, en términos de entidad en constante amenaza y, por lo tanto, en constante estado de protección, de mitigación y de reparación, inmerso en un juego de poder.

Recursos lingüísticos frecuentes y que ponen de relieve imágenes y derechos con énfasis en lo individual y lo grupal son, según el análisis: el uso de modalizadores del acierto formulativo; la desfocalización del centro deíctico; el uso del pretérito imperfecto en función mitigadora de la imposición, la atenuación por medio de *cómo*; el uso constante de evaluaciones; la completación del enunciado; la respuesta afirmativa y el uso del estilo directo entre otros.

Todos los recursos enumerados poseen una relativa convencionalización y, contextualmente, funcionan como activadores de imágenes ya sea de semejanza, de cooperatividad, de excelencia o de rol, dado que muestran consideración por el interlocutor y sus necesidades de equidad e identidad. Preguntas y aseveraciones son las formas básicas que adoptan tales recursos. Pragmáticamente, estas dos formas cumplen la función de manifestar el interés de los interlocutores en la dinámica de negociación del significado puesto en juego en la interacción. Sirven a la gestión interrelacional al mantener la armonía o equilibrio en función de la agenda.

Por otra parte, la gestión de signo negativo aparece como un tipo de comportamiento no cooperativo que contribuye, entre otros efectos, a construir una atmósfera emocional de antipatía y de irreverencia, también a través de operaciones de lenguaje que, contextualizadas, pueden llegar a considerarse como descortesías. Para demostrar descortesía, las participantes recurren, según el estudio, a la pregunta disruptiva para indagar o para amonestar; a la aseveración disruptiva simple, es decir, a la afirmación que se opone a los objetivos del grupo y a aquella compleja, que mediante el uso del estilo directo aporta más información, pues al ser dramatizada tiene un efecto social más disruptivo en términos de agenda; la intensificación por acumulación de preguntas indagatorias; el uso del imperativo para llamar la atención y continuar con el propósito del grupo; la sugerencia intensificada a través del modalizador disruptivo; el uso de la pregunta reflexiva centrada en los objetivos del grupo con efecto excluyente, pues exige conocimiento compartido y acuerdo de agenda.

En términos generales, los recursos enumerados en forma de pregunta o aseveración se asocian a la pérdida de imagen de excelencia y al predominio y tensión entre la imagen de jerarquía y las imágenes de cooperatividad, de semejanza y de rol de las interactuantes.

Dada la naturaleza del objetivo de los encuentros orales con fines de estudio, es evidente que cada uno de los recursos utilizados se constituye en estrategia en la medida que su recursividad apunta a lograr el consenso entre los participantes. Tanto las estrategias de cortesía como las de descortesía vistas desde la actividad grupal cumplen una función que enfatiza en la identidad y en el rol de los participantes. Se trata de estudiantes que deben cumplir con un objetivo; se reúnen para llevar a cabo una tarea; nada se puede interponer; por lo tanto, quien se oponga a tales fines paga las consecuencias, pero el grupo deberá alcanzar su cometido. Las imágenes de semejanza, de cooperatividad y de rol son fundamentales en la consecución del objetivo. La imagen de excelencia, por su parte, se superpone a todas en cuanto cada uno de los integrantes del grupo quiere hacer su aporte desde una mirada que se vincula a la garantía social del bien común. La de jerarquía entra en conflicto toda vez que implica pasar a llevar al otro en sus derechos individuales y sociales. No obstante, cada persona en la interacción sea en función cortés o descortés, lleva consigo el *deber ser social*. Nadie busca el conflicto, pero si este surge, se le debe poner fin y la mejor estrategia será la que el contexto con todas sus implicancias permita e imponga.

Finalmente, podemos afirmar que este microanálisis constituye un punto de partida para ampliar la mirada respecto de qué hacemos con nuestros actos discursivos en función de la gestión interrelacional. Para ello, debemos seguir interrogando el corpus sobre encuentros orales del que disponemos.

## 5. Bibliografía citada

- ARUNDALE, R., 1999: "An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory". *Pragmatics* 9, 119-153.
- , 2006: "Face as relational and interactional: A communication framework for research on face, facework, and politeness". *Journal of Politeness Research* 2(2), 193-216.

- BERNAL, M., 2007: *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación española*. Doctoral Thesis in Spanish at Stockholm University, Stockholm.
- , 2003: “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”, en BRAVO, D. (Ed.) *Actas del I Coloquio de Programa EDICE*, Stockholm: CD-ROM. 98-108.
- BRAVO, D., 1995: “Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa”, en BRAVO, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español*, Buenos Aires: Dunken, 21-52.
- BRIZ, A., 2000: *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
- , 2001: *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatística*, Barcelona: Ariel.
- BROWN P. y S. LEVINSON, 1987 [1978]: *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge: University Press.
- CHARAUDEAU, P. y D. MAINGUENEAU, 2005: *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CULPEPER, J., 2005: “Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weak-est Link”, *Journal of Politeness Research* 1, 35-72.
- FANT, L., 2007a: “Rapport and Identity Management: A Model and Its Application to Spanish Dialogue”, en PLACENCIA, M. y C. García (Eds.), *Politeness in the Spanish-Speaking World*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 335-365.
- , 2007b: Negociación y modalización de la intersubjetividad en el diálogo espontáneo, en *Quaderns de Filologia. Estudis Lingüístics*, N° 12, 231-252.
- FANT, L. y L. GRANATO, 2002: Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual [<http://www.isp.su.se/iis/Siisesp.htm>, fecha de consulta: 21 de abril de 2009].
- GOFFMAN, I., 1970: *El ritual de la interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GRANATO, L., 2007: “Los estudios de la cortesía en la interacción verbal: reconsideración de algunos conceptos teóricos” en BOLÍVAR, A. y F. ERLICH (Eds.). *El análisis del diálogo. Reflexiones y estudios*, Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 129-158.
- HARVEY, A., 2006: “Encuentros orales con fines de estudio: aproximaciones al tema” en FALK, J., J. GILLE y F. WACHTMEISTER (Eds.), *Discurso interacción e identidad*, Stockholms: Stockholms Universitet, 137-162.
- HYMES, D., 2002 [1972]: “Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social” en GOLLUSCIO, L. (Comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales*, Buenos Aires: EUDEBA, 54-89.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1996: *La conversation*. Paris: Seuil.
- LINELL, P., 1996: *Approaching dialogue. Talk and interaction and context in dialogical perspectives*, Amsterdam: John Benjamins.

- LINELL, P. y N. KOROLJA, 1997: "Coherence in multi-party conversation. Episodes and contexts in interaction", en T. GIVÓN (ed.). *Conversation: Cognitive, Communicative, and Social Perspectives*, Amsterdam: Jhon Benjamins, 167-206.
- SPENCER-OATEY, H., 2000: "Rapport Management: A. Framework for Analysis", en H. SPENCER-OATEY, (ed). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*, London: Continuum, 11-46.
- VOLOSHINOV, V., 1992 [1929]: *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid: Alianza.
- WATTS, R., 2003: *Politeness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ZIMMERMANN, D., 1998: "Identity, Context and Interaction", en ANTAKI, C. y WIDDICOMBE S. (Eds.) *Identities in talk*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 87-106.