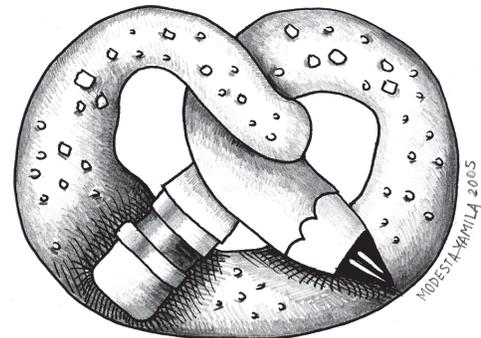


EL AULA DE CLASE: CONTEXTO PARA LA ELABORACIÓN DE LA IMAGEN

Zully Camacaro
camacarozully@hotmail.com
Universidad Pedagógica
Experimental Libertador.
Lara, Venezuela.

Fecha de recepción 29-11-04
Fecha de aceptación 09-12-04



Resumen

El estudio se orienta específicamente al análisis de la construcción de la imagen en la comunicación en el aula. El marco teórico de este estudio se fundamenta en la propuesta sobre la elaboración de la imagen, de Goffman (1970), y en el sistema semiótico de la cortesía planteado por Álvarez (2003). Se analizan dos ejemplos extraídos del corpus que se obtuvo mediante la grabación y la transcripción de tres clases en situación real, en la Tercera Etapa de Educación Básica, en la Escuela Técnica “La Carucieña”, en Barquisimeto, estado Lara. Los resultados obtenidos de dicho análisis nos permiten afirmar que la comunicación en el aula constituye un ritual caracterizado por ser una relación asimétrica sustentada en el poder que ejerce el docente sobre el alumno, posición de privilegio que se le ha concedido institucional y culturalmente; que esta relación es no-cortés por cuanto se produce la interacción y el docente no coopera en la elaboración de la imagen de los otros ni de la suya propia, y en la cortesía, la construcción de la imagen es un proceso recíproco. Finalmente, consideramos que las relaciones en las que está presente la imagen institucional (docente), acompañada de una asimetría tan marcada, como es el caso que estudiamos, tienen poca probabilidad de ser calificadas como corteses, ya que quien ostenta el poder, generalmente, no requiere de la aprobación de los subalternos.

Palabras clave: cortesía, construcción de la imagen, comunicación en el aula.

Abstract

THE CLASSROOM: A CONTEXT FOR IMAGE CREATION

The study is guided specifically to the analysis of the construction of the image in the communication in the classroom. The theoretical mark of this study it is based in the proposal on the elaboration of the image of Goffman (1970), and in the system semiótico of the courtesy outlined by Álvarez (2003). two extracted examples of corpus are analyzed that was obtained by means of the recording and the transcription of three classes in real situation, in the Third Stage of Basic Education, in the Technical School “The Carucieña”, in Barquisimeto, Lara State. The obtained results of this analysis, they allow us to affirm that the communication in the classroom constitutes a ritual, characterized to be an asymmetric relationship, sustained in the power that it exercises the educational one on the student, privilege position that has been granted institutional and culturally; that this relationship is no-courteous, since the interaction takes place and the educational one does not cooperate in the elaboration of the image of the other ones neither of his own, and in the courtesy the construction of the image is a reciprocal process. Finally, we consider that the relationships in those that it is present the institutional image (educational), accompanied by such a marked asymmetry, like it is the case that we study, they have little probability of being qualified as courteous, since who shows the power, generally, it does not require of the approval of the subordinate ones.

Words key: Courtesy, construction of the image, communication in the classroom.



a definición de la comunicación transita desde una concepción amplia que la considera como una categoría común al hombre y a los animales, hasta una, restringida, en la que se le circunscribe sólo a las personas en sociedad, concepción esta en la que nacen los estudios sobre cortesía, cuyo abordaje justo reclama conocer algunas teorizaciones que explican la función de la cortesía en la interacción social.

La revisión de los filósofos del lenguaje revela que, aun las posturas más extremas en cuanto a la naturaleza social o antisocial del hombre, coinciden en la necesidad de un acuerdo social que regule la comunicación, ya sea para evitar la aniquilación mutua o para alcanzar el bienestar mutuo, lo que explica la propuesta de los universales pragmáticos. En estos se fundamenta posteriormente el principio de cooperación de Grice (1975), que sirve de marco a la competencia comunicativa, entendida como la capacidad que tiene el hablante para usar correctamente la lengua en diversas situaciones comunicativas; pero que no cubre los propósitos de la cortesía como comportamiento social específico, consciente, que tiene como meta la valoración recíproca de los hablantes y la consecuente autoevaluación.

El estudio sobre la construcción de la imagen en el aula de clase, se orienta a destacar la importancia capital de atender la comunicación en el aula como foco medular, que determina el éxito o el fracaso de cualquier iniciativa en pro de la calidad de la educación. En el campo educativo se ha efectuado un número significativo de estudios relacionados con el empleo de métodos y estrategias que redunden en el mejoramiento del proceso de aprendizaje. Sin embargo, si no se gira la mirada a la problemática de la comunicación en el aula, tales propuestas encontrarán dificultades en su aplicación.

En virtud de las razones expuestas, este trabajo analiza la comunicación alumno-docente en relación con la construcción de la imagen de dichos actores, fundamentándose teóricamente en el estudio que sobre este tópico propone Goffman (1970), y en el sistema semiótico de la cortesía planteado por Álvarez (2003).

Cortesía

La cortesía haya su espacio en la interacción comunicativa, su empleo implica entrar en un juego que

supera el nivel referencial, los participantes comparten y están de acuerdo con las reglas que lo rigen, se centra en las relaciones interpersonales, porque a decir de Álvarez (2003. p. 9), el juego se da exclusivamente en el plano intersubjetivo, en tal sentido, la define de la siguiente manera: “Decimos que la cortesía es un juego porque... participamos de un ritual... es un mundo que tiene sus propias reglas... Sabemos al mismo tiempo que, al jugar el juego de la cortesía, ganamos indulgencias”.

Vale la pena mencionar la propuesta hecha por esta autora, quien parte de la clasificación de cortesía presentada por Lakoff (1989), agregando un cuarto tipo, con lo que se completa el sistema semiótico de la cortesía, al considerar tanto sus opuestos como sus complementarios. Además, indica que para comprender los tipos de cortesía se deben tener claros conceptos como, Álvarez (Ob. cit.): *Marcado*, los términos marcados son generalmente los menos frecuentes, por lo que resaltan de alguna manera. *Comunicación*, comprensión de la intencionalidad del enunciado. *Elaboración de imagen*, construcción favorable o desfavorable de la imagen. *Control afectivo*, manipulación del sentimiento por parte de uno de los interlocutores.

1. La cortesía: término marcado (consciente), en el que se da efectivamente la comunicación, se elabora la imagen y se controla la afectividad.
2. No-cortesía: comportamiento no marcado (inconsciente), en el que se da la comunicación, no se elabora la imagen, ni hay control afectivo.
3. La descortesía: comportamiento marcado, en que existe la intencionalidad de dañar la imagen del otro, agresión consciente y control del afecto.
4. No-descortesía: comportamiento no marcado, considerado *tosco*, en el que no hay comunicación, no se construye la imagen y no hay control afectivo.

De acuerdo con la psicología cultural, la cortesía es aprendida, por lo que se afirma que no es natural, sino cultural; es un producto irrefutablemente social. Por ello, los principios que la rigen son los socioculturalmente aceptados y compartidos por los interlocutores. Entonces los participantes del acto cortés logran comunicarse cuando, además de comprender el texto, saben regular las relaciones de poder y son capaces de percibir los pensamientos, intenciones y creencias de sus interlocutores en una cultura. Los indicadores para calificar un acto como cortés son propios de cada cultura.

La cortesía tuvo un origen y, en su evolución, similar a la de la retórica, queda atrapada en algunos rincones de la historia; tal es el caso del concepto burgués de la cortesía, en el que se la reduce a un grupo social con fines económicos para instituirse en la superestructura social, centrado su discurso en el cumplimiento, término que



posteriormente se libera de la exclusividad cortesana para estar al alcance del ciudadano común. Tales eventos aunados a los postulados de los filósofos del lenguaje, explican los diversos matices observados en las concepciones de la cortesía. Por ejemplo, para Lakoff (1973), el propósito de la cortesía es atenuar el roce en la interacción personal, comportamiento lingüístico denominado por Watts (1989, 1992), comportamiento verbal político y que por su generalidad se aproxima más al concepto de competencia social que al de cortesía. Para éste (citado en Álvarez, ob. cit. p. 18), “la cortesía abarca actividad lingüística y no lingüística y viene a resultar una capacidad que, una vez adquirida, puede usarse de manera racional premeditada para lograr metas muy específicas”.

La primera de estas metas tiene carácter egocéntrico, por cuanto se centra fundamentalmente en el beneficio de la autovaloración. La cortesía es un comportamiento socioculturalmente marcado por la comunidad lingüística y su meta trasciende el equilibrio en las relaciones interpersonales, razón por la que se afirma que el principio de cooperación de Grice se adecua a la competencia comunicativa; pero sería insuficiente para cubrir las metas de la cortesía. Por ello, Lakoff (ob. Cit.) agrega a las máximas de cantidad, calidad, relación y manera, tres máximas, citadas por Álvarez (ob. Cit. p. 25): “No impongas tu voluntad al interlocutor. Indica opciones. Haz que tu interlocutor se sienta bien: sé amable”.

Elaboración de la imagen en el aula

La búsqueda por dar explicación al “más allá” de la cortesía, eso que excede la acción comunicativa y se orienta a la acción estratégica, remite a un conjunto de teorizaciones y conceptos, entre las que destaca la teoría de Goffman (1967), para quien lo que está en juego en la cortesía es la imagen de los hablantes. El autor distingue un aspecto positivo y otro negativo; de esta manera denomina imagen positiva a los deseos personales de proyección social y ser aceptado por los demás, mientras que llama imagen negativa al resguardo del espacio personal, al deseo de evitar ser invadido, agredido o limitado en sus acciones. Para alcanzar la meta, en estos dos planos de la imagen es preciso hacer uso de las estrategias que brinda la cortesía en cada cultura, para que la vida en sociedad apunte al éxito en función de los parámetros que ésta misma ha creado.

Este autor explica que durante los encuentros sociales se produce el proceso de construcción de la cara en el que se manifiesta, de un lado, la visión de la situación comunicativa y, del otro, la valoración propia y, en segundo grado, la de los demás. A esto lo denomina *guión*. Goffman (1970, p. 13), define *cara* como “el valor social positivo

que una persona reclama efectivamente para sí por medio del guión que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto”.

La permanencia de la cara está determinada por la concordancia entre el guión que expresa y la coherencia interior de la imagen, apoyada en la valoración de los demás. El mantenimiento del guión se convierte en un tipo institucionalizado legítimo.

El aula: relación asimétrica y de poder

Es la situación comunicativa que se lleva a cabo en el aula de clase, especialmente la interacción verbal en la que, por lo general, existe la visión de que dicha situación es un acto directivo, marcado por el poder y la distancia, en el cual el docente es quien posee el conocimiento y controla hasta las acciones de los otros (los alumnos).

Al respecto, Cros (2000, p. 56) afirma:

...en las situaciones de clase se produce una relación de asimetría, en la cual los docentes se colocan en una posición superior a la de los alumnos debido a la autoridad y a la competencia que les otorga la institución académica; se trata de una situación, pues, en la que el profesor goza de poder sobre el alumno...

Según esta afirmación existe una relación didáctica con características bien delimitadas, en cuanto al rol de los actores. En ella, el docente representa la autoridad a la que debe estar sujeto el alumno. Ello responde a que dicho contacto está sustentado en propósitos predeterminados socioculturalmente.

Así mismo, en este tipo de comunicación el valor de los actores (alumno-docente), también está precisado, debido a que según Greimás y Fontanille, el discurso de los docentes parte de la concepción de que el profesor es quien posee el saber que debe adquirir el alumno, y refiere al universo pasional de una cultura que se materializa en el discurso de los microuniversos socioculturales que la integran, como es el caso del discurso didáctico propio de la escuela, cuya organización y uso habitual, a decir de este autor, “está fundamentado en el principio de la negación del saber del alumno y de la afirmación del saber del profesor...” (1994, p. 83). Condición determinante en la asignación del poder.

Por su parte Moreno (1998, p. 150) identifica como características básicas del poder:

a- Es el atributo de las relaciones entre dos o más personas y no simplemente el atributo de una sola; el poder es siempre el poder de A sobre B.

b- La naturaleza de estas relaciones es causal: el individuo poderoso A es, de algún modo, responsable de las acciones del menos poderoso B.



c- Aunque A puede ser responsable de las acciones de B, no determina totalmente estas acciones; la intervención de A aumenta la probabilidad de que B actúe de una manera determinada y no de otra.

Estos argumentos indican que la cara configurada en la interacción verbal en el aula, se sustenta en el valor del rol docente, institucionalizado culturalmente, lo que quiere decir que es legítimo. De allí que tal actuación del docente forma parte de los atributos conocidos y moralmente correctos, por tanto, es socialmente aceptada (sobre todo en la cultura occidental), mientras que, entre los atributos del alumno, están: obedecer, oír pasivamente y aprender del otro. Esta situación es aceptada por los actores (docente-alumno) como condición natural, en la que el docente tiene el control, y sus acciones condicionan la conducta del alumno.

Precisa Goffman (ob. cit., p. 19), “por trabajo de la cara designo las acciones efectuadas por una persona para lograr que lo que hace sea coherente con su cara”. De acuerdo con el autor, una persona puede *estar en una cara equivocada* cuando no existe congruencia entre la imagen y el guión que expresa; puede *estar sin cara* cuando interactúa desprovisto del papel esperado en dicha situación; o *estar en cara*, cuando juega el papel propio de la situación.

El docente posee una visión clara de la asimetría existente en la interacción que desarrolla con los alumnos en el aula de clase, contexto en el que ostenta la posición de privilegio, asume conductas que hacen que su desenvolvimiento sea compatible con lo que culturalmente se espera. Ello podría interpretarse como jugar el papel propio de la situación (*estar en cara*), lo cual le proporciona seguridad, esto es, el guión asumido le garantiza la protección de la imagen como docente, la cara que corresponde a su profesión, ante eventos en los que ésta está en riesgo.

Análisis

A continuación se presentan dos ejemplos extraídos del corpus obtenido en la Escuela Técnica “La Carucieña”, de Barquisimeto, estado Lara.

Ejemplo N° 1:

Alumno: *Profe, ahí va líquido (corrige lo que había sido escrito por la docente en el pizarrón).*

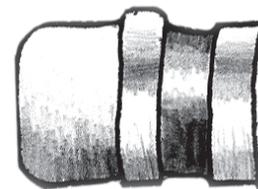
Docente: *Lo corregimos (borra) ¿No ves que somos humanos? (Con tono defensivo).*

La concepción que la docente tiene de la comunicación en el aula (docente-alumno), la hace percibir, ante este tipo de situación, que se ha producido un cambio

de valor que pone en peligro su cara, manto con el que se reviste socioculturalmente como la poseedora del saber. Por lo que al ser corregida por un alumno, se siente amenazada, y especialmente avergonzada, al sentir que la autoridad del conocimiento se ha transferido al alumno. Circunstancia en la que, además, se ve comprometido el orgullo y el honor del valor de su rol docente (poder), en el que se sustenta la asimetría característica de dicha relación. Para Tannen (1996, p. 33), “el poder gobierna relaciones asimétricas en las que uno se subordina al otro; la solidaridad gobierna relaciones simétricas caracterizadas por la igualdad social y la semejanza”.

El mayor indicio para precisar el primer caso es el uso del pronombre empleado en las relaciones asimétricas de manera no recíproca. Una buena muestra de ello la representa la relación docente-alumno, comprobada en el ejemplo propuesto, en el que la docente llama al estudiante por su nombre (tú), mientras que este último la llama por su profesión (usted), en esta forma asimétrica de tratamiento la docente recibe el trato de respeto.

La docente no necesita elaborar su imagen positiva debido a que exhibe la que se le ha otorgado institucionalmente (la imagen docente), esto inhibe su interés por ser aprobada o aceptada por los otros (los alumnos). Tiene el poder y se impone, no requiere de la aprobación de los subalternos, quienes se sujetan. Entonces, la suma de una relación asimétrica con la presencia de una imagen institucional, limita la manifestación de la cortesía.



Otro aspecto que merece la atención en este ejemplo, es el uso de la primera persona del plural por parte de la docente, “...somos humanos”; estrategia con la que se aproxima al estudiante, porque lo involucra en la situación; pero además, lo fundamental es que logra marcar distancia con el hecho ocurrido, es decir, aleja su persona (yo) de la responsabilidad con el evento, comparte el error con los otros.

Dentro del marco goffmaniano, también se observa el empleo agresivo del trabajo de la cara. En el nivel superficial la expresión de la docente se calificaría como un simple argumento de justificación; aclarado entimemáticamente sería:

- Soy humano.
- Los humanos se equivocan, por lo tanto;
- yo me puedo equivocar.

Sin embargo, el acompañamiento corporal y fónico del enunciado, manifestado por la docente, proporciona



los indicios que conducen a la interpretación de éste en un nivel profundo, en el que la misma expresión tiene una carga de ofensa, que se inicia con un intento de solidaridad “Lo cambiamos”, con tono entusiasta, procediendo a borrar lo que había sido escrito en el pizarrón. Luego la docente volteó y se dirige al alumno, lo apela con una pregunta retórica “¿No ves que somos humanos?” Con tono alto y pronunciación enfática, mostrando una postura corporal rígida, la expresión facial marcada por el ceño en desnivel, es decir, la ceja derecha fruncida y la izquierda elevada, que evidencia la actitud defensiva del emisor, con la consecuente ofensa hacia el receptor, y cuyo mensaje implícito es:

- Ignoras que somos humanos.
- Ignoras que los humanos se equivocan.
- Ignoras que me puedo equivocar.
- Ignoras que tú también te puedes equivocar.

De acuerdo con la clasificación que hace Goffman (1979, p. 184), de los movimientos en la interacción, la respuesta del docente constituiría un *corte en seco*, definido por el autor :

En primer lugar, como un movimiento o medida puede ser el final previsto de un intercambio, quien lo hace puede utilizar estratégicamente esta oportunidad para introducir declaraciones que le permiten quedar bien y/o al otro mal, en el supuesto de que la estructura de la secuencia impide a la víctima continuar con la introducción de una réplica.

Según esto la respuesta de la docente cierra el intercambio con el alumno mediante el empleo de una pregunta retórica con la que aparentemente justifica el error, y logra quedar bien. Pero como se ha mencionado anteriormente, lo que en realidad se produce es una ofensa al alumno, quien como víctima se inhibe de replicar y queda mal.

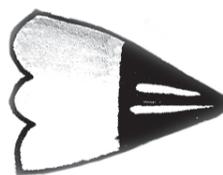
El alumno es vilipendiado, se inhibe de reaccionar, al menos verbalmente, y tolera la situación, produciéndose un refuerzo negativo que extingue futuras iniciativas de intervención en clase. Mientras tanto el comportamiento de la docente es reforzado positivamente ante este tipo de incidente.

En este sentido, se puede indicar que la docente emplea el trabajo de la cara en forma agresiva, actitud que sumada a la alta concentración que la misma tiene de los turnos en el aula, explica la casi anulación del alumno, de su imagen positiva en este contexto, no contribuye a la elaboración de su imagen positiva. La ausencia de tal intención se corrobora con el desconocimiento e indiferencia que se tiene de las necesidades e intereses de los otros (los alumnos), tal como lo indican Barrios y Rondón (1999, p. 47), quienes observaron en su estudio que:

La mayoría de las docentes mostraban desinterés ante las necesidades e intereses de los niños y una marcada tendencia a etiquetarlos y discriminarlos adoptando actitudes frías y distantes hacia los mismos. En muchos casos esas actitudes de indiferencia y hostilidad que las docentes asumían con algunos niños eran resultado de prejuicios aprendidos y adquiridos a lo largo de toda su vida, que ponían en peligro no sólo su propia integridad personal, sino también la del niño.

La teoría de Goffman (ob. cit., p. 24), desarrolla otro concepto, el de ritual, que resulta muy útil a este análisis. “El ritual se define como una serie de actos por medio de cuyo componente simbólico el actor muestra cuán digno es de respeto”.

A través de este análisis se han presentado suficientes argumentos para demostrar que la imagen docente es el producto de un ritual, razón por la que una situación como la del ejemplo que se ha venido trabajando, se convierte en un desequilibrio ritual, porque ‘corregir’ es un atributo de la docente, por lo que ésta intenta reparar el evento argumentando su condición existencial de ‘ser humano’, explicada anteriormente mediante un entimema.



Postula el autor que el equilibrio es una estrategia para salvar la cara, cuyo empleo le habría permitido a la docente controlar el sentirse ofendida, adoptando un estado defensivo que atenta contra la imagen positiva del alumno. Éste se siente rechazado y recriminado a causa de su intervención, no se protege la cara de los otros. Pese a que en la elaboración de la cara propia se debe tener en cuenta el respeto y la consideración hacia la construcción de la cara de los otros, estas actitudes, según Dale (1941), serán proporcionales al nivel de ‘poder’ y ‘prestigio’ que se posea. En el caso que nos ocupa, estos atributos residen en la docente, los alumnos son la mayoría débil, sin poder.

Al respecto, Montes de Oca (2000) precisa que en el aula de clase existe un marcado predominio de las emociones desagradables y que tanto docentes como alumnos carecen de métodos efectivos para canalizar las emociones. Además, la presencia del autoritarismo ejercido por el docente en el salón de clases, insta al alumno a proceder con agresión y hostilidad, lo que afecta su armonía y la de los otros.

Ahora bien, cabe destacar que el ejemplo que se ha analizado constituye una de las pocas intervenciones por iniciativa del estudiante que se observaron en el corpus en



cuestión, pero hay otra situación, en la que la docente emite una respuesta defensiva ante la pregunta de una alumna.

Ejemplo N° 2:

Alumna: ¿Cuándo nos trae las pruebas?

Docente: La próxima clase, mamita, estaba de reposo.

En esta oportunidad tanto el tono de la voz, como la expresión del rostro de la docente fueron diferentes al ejemplo anterior. No obstante que el propósito era el de defenderse o justificarse, la expresión del rostro era afable y el tono de voz suave, es decir, que aun cuando se perseguía el mismo fin, se manifestó de manera atenuada, sin agredir, y por supuesto sin atentar contra la imagen positiva de la alumna. En tal sentido, no hubo movimiento significativo que afectara la interacción, la cual se mantuvo en equilibrio, por lo que se observa congruencia entre la expresión verbal y la corporal de la docente.

Conclusiones

La concepción sobre el papel de los actores (alumno-docente), en la comunicación en el aula, constituye un ritual, caracterizado por ser una relación asimétrica, sustentada en el poder que ejerce el docente sobre el alumno, posición de privilegio que se le ha concedido institucional y culturalmente. Esta relación es poco solidaria, porque la mayoría de las veces se imponen los criterios del docente y no se toman en cuenta los de los alumnos.

Por ello se considera que las relaciones en las que está presente la cara institucional, acompañada de una

marcada asimetría, como es el caso de la comunicación alumno-docente, tienen poca probabilidad de ser calificadas como corteses, debido a que quien ostenta el poder, generalmente, no requiere de la aprobación de los subalternos.

En el caso de los ejemplos analizados:

- La contribución de la docente en la elaboración de la cara positiva de los alumnos, es débil, y en ocasiones la ataca con agresión ante eventos en los que por causa de éstos siente que su cara está en peligro. Se produce un desequilibrio ritual.

- La docente no se ocupa de elaborar su imagen positiva, por cuanto proyecta la que se le ha otorgado institucionalmente (la imagen docente), es decir la cara propia de la situación que le garantiza protección y seguridad, como por ejemplo, gozar del trato de respeto por parte del alumno.

- Por las razones expuestas anteriormente, se califica esta interacción como no-cortés, por cuanto se produce la interacción y la docente no coopera en la elaboración de la imagen de los otros ni de la suya propia. Mientras que en la cortesía la construcción de la imagen es un proceso recíproco. Por otra parte, los intereses que mueven a los actores (docente-alumnos) son disímiles, de un lado está la docente, quien no tiene interés en ganar indulgencias con los alumnos; y del otro, están los alumnos a quienes sí les interesa ser aceptados y aprobados por la docente. ©

Bibliografía

- Álvarez, A. (2003). Cortesía y Descortesía: Teoría y praxis de un sistema de significación. *Cuadernos del Grupo de Lingüística Hispánica*. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela.
- Barrios, J. y Rondón, C. (1999). Prejuicios y Estigmas en el Aula de Preescolar. *Revista Educere* Año 3, N° 6, 43 - 48.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 2(1), 55-76.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la Interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Greimas, A. y Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las Pasiones. De los Estados de Cosas a los Estados de Ánimo*. Madrid: Siglo XXI.
- Grice, P. (1975). Logic and Conversation. Cole, P & J. L. Morgan (eds.). *Syntax and semantics*, 3. Speech Acts: 41-58.
- Lakoff, R. (1989). The limits of politeness: therapeutic and courtroom discourse. *Multilingua*, 8:101-130.
- _____ (1973). *The language of politeness*. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 292-305.
- Montes de Oca, Y. (2000). Emocionalidad en el aula: Una experiencia de su reconstrucción en la realidad. *Revista Educere* 4(2), 81-102.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Tannen, D. (1996). *Género y discurso*. Barcelona: Paidós
- Watts, R. (1989). Relevance and relational word: Linguistic politeness as politic behavior. *Multilingua* 8(2/3): 131-166.
- Watts, R. (1992). Linguistic politeness and politic verbal behavior: reconsidering claims for universality. En R. Watts, S. Ide y K. Ehlich. *Linguistic Politeness. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlín: Mouton de Gruyter.