

Cortesía verbal en el discurso académico de la carrera de Periodismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

YADÁN CRECENCIO GALAÑENA LEÓN

Especialista de Marketing y Comunicación
Empresa Nacional de Investigaciones Aplicadas
Calle 100, n°9107, entre Vento y 10, Altahabana, Boyeros
Ciudad de La Habana, C.P. 04510
La Habana, Cuba
E-mail: yadan@gmx.es

CORTESÍA VERBAL EN EL DISCURSO ACADÉMICO DE LA CARRERA DE PERIODISMO DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL “MARTA ABREU” DE LAS VILLAS

POLITENESS IN ACADEMIC DISCOURSE OF JOURNALISM DEPARTMENT IN THE CENTRAL UNIVERSITY “MARTA ABREU” OF LAS VILLAS

COURTOISIE VERBALE DANS LE DISCOURS ACADÉMIQUE DU DÉPARTEMENT DES ÉTUDES DE JOURNALISME À L'UNIVERSITÉ CENTRALE « MARTA ABREU » DE LAS VILLAS

RESUMEN: La investigación caracteriza, desde una perspectiva pragmalingüística, la comunicación entre profesores y estudiantes de la carrera de Periodismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV) en 2016, durante la defensa de Trabajos de Diploma. Se utiliza la propuesta teórico-metodológica de Brown y Levinson sobre cortesía verbal. En los resultados, se evidencian las relaciones y funciones paternalistas e instructivo-educativas de acuerdo con el poder y la jerarquía asignada a los participantes (profesores y estudiantes-investigadores). Asimismo, se explicitan las voces de los profesores (como tutores, oponentes o miembros de tribunales de evaluación) que permiten establecer una comunicación clara y precisa con los estudiantes para facilitar información sobre la investigación del estudiante (calidad del proceso investigativo, de la memoria escrita y del acto de defensa), educarlo sobre la base del reconocimiento de sus certezas y limitaciones como investigador en comunicación, y establecer empatía con ellos durante el proceso de evaluación.

PALABRAS CLAVES: cortesía verbal; imagen; discurso académico; proceso de evaluación; tesis.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Precisiones teórico-metodológicas. 3. Condicionantes contextuales. 4. La voz de los tutores. 5. Las voces de oponentes y miembros del tribunal. 6. Conclusiones.

ABSTRACT: The research characterizes, from a pragmalinguistic perspective, the communication between professors and students of the Journalism degree at the Central University “Marta Abreu” of Las Villas (UCLV) in 2016, during the defense of Diploma Works. The theoretical and methodological proposal of Brown and Levinson on verbal courtesy is used. In the results, the paternalistic and instructional-educational relationships and functions are evidenced according to the power and hierarchy assigned to the participants (teachers and student-researchers). Likewise, the voices of the professors (such as tutors, opponents or members of evaluation tribunals) are made clear, allowing clear and precise communication to be established with the students to provide information on the student's research (quality of the investigative process, of written memory and the act of defense), educate them based on the recognition of their certainties and limitations as a researcher in communication, and establish empathy with them during the evaluation process.

KEY WORDS: politeness; image; academic discourse; evaluation process; bachelor thesis.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. Theoretical-methodological precision. 3. Contextual constraints. 4. The voice of the tutors. 5. The voices of opponents and members of the court. 6. Conclusions.

RÉSUMÉ : La recherche caractérise, d'un point de vue pragmalinguistique, la communication entre les professeurs et les étudiants du diplôme de journalisme à l'Université Centrale « Marta Abreu » de Las Villas (UCLV) en 2016, lors de la soutenance des Travaux du Diplôme. La proposition théorique et méthodologique de Brown et Levinson sur la courtoisie verbale est utilisée. Dans les résultats, les relations et les fonctions paternalistes et pédagogiques-éducatives sont mises en évidence selon le pouvoir et la hiérarchie attribués aux participants (enseignants et étudiants-chercheurs). De même, la voix des enseignants est claire, permettant d'établir une communication claire et précise avec les étudiants pour fournir des informations sur la recherche de l'étudiant (qualité du processus d'enquête, de la mémoire écrite et l'acte de défense), les éduquer sur la base de la reconnaissance de leurs certitudes et limites en tant que chercheur en communication, et faire preuve d'empathie avec eux lors du processus d'évaluation.

MOTS CLÉS : courtoisie verbale ; image ; discours académique ; processus d'évaluation ; thèse.

SOMMAIRE : 1. Approche et objectifs. 2. Directives théorico-méthodologiques. 3. Objet d'analyse et catégories analytiques obtenues. 4. Analyse des données et des résultats. 5. Conclusions.

Fecha de Recepción
Fecha de Revisión
Fecha de Aceptación
Fecha de Publicación

27/11/2019
29/04/2020
17/06/2020
01/12/2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.03>

Cortesía verbal en el discurso académico de la carrera de Periodismo de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

YADÁN CRECENCIO GALAÑENA LEÓN

1. INTRODUCCIÓN

El Análisis del Discurso, como enfoque teórico-metodológico interdisciplinar, supera el estudio tradicional de los niveles de la lengua, para comprender los fenómenos lingüísticos durante la interacción comunicativa. De ahí que la noción más acertada de discurso comprenda la concreción de una práctica social de interacción (López Serena, 2017; Van Dijk, 2003), donde el texto solo toma sentido cabal en el contexto donde se construye (Abreu Gainza, Galañena León y Sorí Velázquez, 2017).

Los estudios sobre discurso se han centrado en el análisis estilístico, semántico y retórico de las expresiones –las investigaciones sobre ideología son recurrentes (Thompson, 1993; Van Dijk, 2005; Molina Rodríguez y Lugones Muro, 2017)–, pero también han focalizado el estudio pragmático de la lengua (Bravo y Briz Gómez, 2004).

En este sentido, cobran relevancia las investigaciones sobre cortesía verbal que, desde finales del siglo XX, intentan desentrañar las formas en que los actores de cualquier situación comunicativa mitigan o refuerzan los ataques realizados a su imagen o a la imagen del interlocutor durante la interacción comunicativa (Bousfield, 2008; Brown y Levinson, 2013; Culpeper, 2005).

Según Erving Goffman (1967), Henk Haverkate (1994) y Richard Watts (2003), cualquier intercambio lingüístico está mediado por actos de habla corteses y/o descorteses que tributan o no al establecimiento de una comunicación efectiva. Así, la cortesía verbal también contribuye a lo que Grice (1975) llama principio de cooperación: los participantes de una conversación establecen entre sí un pacto implícito de contribuir a la comunicación, para que esta pueda ser sostenida.

Al respecto, como sucede con la ideología (Van Dijk, 2005), la cortesía verbal también está mediada por relaciones de poder que terminan por articularse a nivel simbólico en el discurso social (Spencer-Oatey, 2007); puesto que, en esencia, “la cortesía implica una formalidad de interacción comunicativa orientada a la cesión del poder” (Álvarez y Espar, 2002: s.p.).

Obviamente, esto no se reduce al ámbito político, porque el poder se ejerce y materializa en cualquier relación donde interactúan diferentes grados de jerarquía: padre-hijo, jefe-subordinado... En el caso específico del discurso académico, normalmente la relación se establece entre profesores y estudiantes, donde los primeros tienen el mayor grado de autoridad.

Aunque el discurso académico supone una forma específica del uso del lenguaje mediante la interacción social en contextos instructivo-educativos (Bermúdez Sánchez, 2016), donde la mayor cantidad de información fluye de educador a educando (Gutiérrez Ríos, 2009), parece ser que el escenario

de mayor confrontación verbal no es precisamente la clase, sino el momento mismo de la evaluación.

He ahí la importancia de que tanto profesores como estudiantes –aunque a los primeros les suelen corresponder mayores dosis de responsabilidad– establezcan estrategias discursivas que cooperen en la materialización de un correcto proceso enseñanza-aprendizaje. Y, valga decirlo, esto es algo que supera lo meramente instructivo para colarse, de lleno, en la dimensión de lo educativo.

Precisamente, el objetivo de este trabajo es caracterizar la cortesía verbal en la interacción profesor-estudiante, durante el proceso de evaluación de los Trabajos de Diploma (TD) –como ejercicio de culminación de estudios– de la carrera de Periodismo (CP) de la UCLV en 2016.

2. PRECISIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

En el presente estudio, el discurso académico no se entiende como disertación de los profesores con el propósito de transmitir saberes (Gutiérrez Ríos, 2009), sino en términos de interacción entre docentes y estudiantes, donde ambos grupos ritualizan situaciones y roles mediante la intercomunicación (Cross, 1995; Vázquez, s.f.).

Del mismo modo, no se distingue entre discurso educativo y discurso académico (Cross, 1995), porque se reconoce que lo instructivo, lo educativo y otras formas afines al proceso enseñanza-aprendizaje resultan inherentes al discurso académico.

Para comprender la articulación del discurso académico de la CP de la UCLV –en el contexto de la evaluación de los TD–, se emplean la observación y las notas de campo, y se realizan entrevistas semiestructuradas a cinco profesores¹ y 13 estudiantes de quinto año de dicha carrera. Mientras que, para el análisis de la cortesía verbal, se asume la propuesta de Brown y Levinson (2013).

Se asumen categorías como cortesía, imagen (positiva y negativa), actos de habla amenazadores de la imagen (FTA de *face threatening acts*)², mitigación, intensificación, distancia y poder³. Así, desde la conceptualización de Gloriamarys Chávez Cámara y Mercedes Garcés Pérez (2018: 2-3), se entiende la cortesía como:

¹ Algunos profesores que participaron en la evaluación de los TD no pertenecen al Departamento de Periodismo (DP), sino que –desde otras cátedras, como Literatura y Lingüística– suplieron el déficit de profesores del DP.

² Existen FTA que, a priori, no parecen amenazantes como puede ser un agradecimiento, un ofrecimiento o un consejo; pero que, atendiendo al contexto, encarnan una amenaza (Brown y Levinson, 2013).

³ Se reconocen cinco estrategias pragmáticas –abiertas/directas, abiertas/indirectas (cortesía positiva), abiertas/indirectas (cortesía negativa), encubiertas y omitidas– encaminadas a mitigar el grado de amenaza (Brown y Levinson, 2013).

Elemento social mantenedor del equilibrio con una manifestación y finalidad propiamente lingüísticas, referidas a la comunicación específica que se establece entre dos o más interlocutores y una manifestación sociocultural orientada a establecer relaciones armónicas que contribuyan a la construcción de una imagen pública con valoración positiva. La cortesía implica también la descortesía⁴, tanto la que se realiza bajo ciertas circunstancias en la que no supone una confrontación, como aquella que si deviene conflicto, pero que no supone la ruptura absoluta de la comunicación, ni el cese de las relaciones sociales, ni la construcción, desde otra perspectiva, de la imagen pública.

Por su parte, la imagen consiste en “the public self-image that every member wants to claim for himself” (Brown y Levinson, 2013: 61). De modo que la imagen negativa resulta “the desire to be unimpeded in one’s actions” (Brown y Levinson, 2013: 13); mientras que la imagen positiva es “the desire (in some respects) to be approved of” (Brown y Levinson, 2013: 13). Los FTA son actos que, por naturaleza, amenazan la imagen y se oponen a los deseos de la imagen de emisor y/o destinatario (Brown y Levinson, 2013).

En cambio, la mitigación resulta una “estrategia conversacional vinculada a la relación interlocutiva, que mitiga la fuerza ilocutiva de una acción o la fuerza significativa de una palabra, de una expresión” (Briz, 1995; citado en Albelda Marco, 2005: 582); mientras que –para Briz (1998) y Albelda Marco (2005)– la intensificación es el reforzamiento de algún elemento del enunciado o de la enunciación.

Asimismo, la distancia resulta la “symmetric social dimension of similarity/difference within which S⁵ and H⁶ for the purpose of this act” (Brown y Levinson, 2013: 76); y el poder se asume como una dimensión social, pero asimétrica, de poder relativo asociada a la capacidad de H para imponer planes propios y su auto-evaluación (imagen), a expensas de los planes de S y su auto-evaluación (Brown y Levinson, 2013).

Para desarrollar el presente estudio, se analiza la interacción comunicativa⁷ materializada en el proceso de evaluación de las 11 tesis defendidas en 2016 por la CP de la Facultad de Humanidades de la UCLV en Santa Clara, Cuba. En los ejemplos, se indican los participantes de la situación comunicativa de la siguiente forma: PT (profesor tutor), E (estudiante), PO (profesor oponente), PMT (profesor miembro del tribunal que otorga la calificación final)⁸. Dicho proceso lo acompañan, en calidad de espectadores pasivos,

⁴ La descortesía –como desviación de lo políticamente correcto o cortés– abre paso al conflicto y supone la destrucción del equilibrio social. Puede distinguirse entre descortesía intencionada (ataque premeditado como mecanismo de ruptura de la armonía conversacional) y no intencionada (violación de las normas sociales corteses por ignorancia del hablante; se asocia al fallo pragmático: el oyente asume la fuerza ilocutiva del enunciado de forma contraria a lo que el hablante desea que se interprete) (Bernal Linnnersand, 2007; Fuentes Rodríguez, Alcaide Lara y Brenes Peña, 2011; Gómez Morón, 1997; Kasper, 1990). En este sentido, la descortesía resulta un comportamiento complementario y polarizado de la cortesía.

⁵ S o hablante.

⁶ H o destinatario.

⁷ Para obtener el corpus, se grabaron en audio las defensas de tesis (todas entre 30 y 75 minutos) y se transcribieron manualmente.

⁸ Debe distinguirse entre entrevistas realizadas a profesores del DP de la UCLV y ejemplos de conversaciones durante el proceso de evaluación. Las primeras se registran de acuerdo con la norma APA 6.^a Ed.; y las segundas, utilizando las siglas indicadas: PT, E, PO, PMT.

otros profesores y estudiantes, así como amigos, familiares y conocidos de los diplomantes.

3. CONDICIONES CONTEXTUALES

En el presente artículo, aparecen alusiones a 13 estudiantes (E1, E2, E3... E13) y solo a 11 tesis, porque las tesis 5 y 7 tenían dos autores cada una. Con los profesores sucede de manera contraria, puesto que son menos profesores que los necesarios como para no repetirlos en el desempeño de los distintos roles que exigió la defensa de las 11 tesis de la CP en el año 2016. Así, muchas veces el tutor de una tesis es el oponente de otra y miembro del tribunal de una distinta a las dos anteriores. No obstante, en el caso de los profesores, se respeta el rango que ocupan en cada tesis; así, por ejemplo, el PT3 de la tesis 4 fue el PO7 de la tesis 7 y el PMT1 de la tesis 10.

En la interacción comunicativa durante la evaluación de los TD de la CP de la UCLV, no aparecen solo dos roles (maestro-alumno) como mayormente ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior (Cuenca Díaz *et al.*, 2016; Díaz Quiñones y Valdés Gómez, 2017).

En dicho contexto en particular, aparecen seis actores fundamentales: diplomante (estudiante que presenta y defiende la investigación), tutor (profesor que guía y revisa el trabajo del diplomante, y propone una calificación), oponente (profesor que formula preguntas al diplomante sobre aquellos aspectos que, en su opinión, el diplomante abordó erróneamente o con insuficiencia en su investigación; también propone una calificación para el diplomante, después de haber explicitado las certezas y deficiencias del informe de investigación) y tribunal (tres profesores –estratificados jerárquicamente: presidente [PMT1], secretario [PMT2] y vocal [PMT3]– que evalúan la investigación presentada por el diplomante, después de haber revisado el informe de investigación, presenciado la exposición del diplomante y escuchado las sugerencias de calificación de tutores y oponente).

Durante el proceso de evaluación de las tesis, la jerarquía siempre la asumen los profesores; aunque, en una ocasión, una estudiante cuestionó la autoridad de un docente ante un cuestionamiento (de PMT3) que consideró equívoco:

(1) Bueno, quienes sí se leyeron la tesis saben que esa pregunta está fuera de lugar, porque eso no tiene nada que ver con la investigación... (E8, tesis 7) (estrategia abierta/indirecta-cortesía negativa).

El empleo del adverbio afirmativo *sí* no solo apela al respaldo del resto de los profesores que E8 asume se habían leído seriamente su tesis, en tanto se dirige a la imagen positiva de ellos (puesto que se presupone como correcto que protejan a los estudiantes ante un señalamiento errado), sino que también ataca directamente la imagen positiva de PMT3 indicando que su pregunta errática era resultado de no haberse leído la tesis y, por ende, ha-

ber incumplido su función de revisar con precisión el informe de investigación⁹. Postura que se refuerza, además, con el resto del enunciado. En esta situación, la PMT3 terminó esquivando su responsabilidad:

(2) ¡Ah! Ya. Es que no me había quedado muy claro lo de la semiótica multimodal. Quizás debió explicarse mejor en la teoría. Pero, bueno, no lo hice adrede, ¿ok? (estrategia encubierta).

Con la justificación presentada mediante “Es que...” y “no lo hice adrede”, PMT3 intenta reparar el daño a su propia imagen positiva, atacando la imagen positiva de E8 pues con el argumento “quizás debió explicarse mejor...” materializa un desplazamiento de atención a la supuesta explicación insuficiente en el capítulo teórico del informe de E8, en quien finalmente deposita la culpa de su pregunta errada.

En cuanto al poder, la jerarquía mayor –hacia el interior del grupo de profesores– se desplaza ascendentemente de oponente a miembros del tribunal; mientras que a los tutores les corresponde mayor pasividad: por regla general, solo intervienen una vez y ante la orden del presidente del tribunal para dar su opinión valorativa sobre el estudiante y el resultado de su investigación (M. V. González Clavero [profesora, tutora y oponente], comunicación personal, 20 de julio de 2016). En realidad, la intervención del tutor se torna más activa cuando, en privado, el tribunal se reúne –también en presencia del oponente– para deliberar la nota final del Trabajo de Diploma, como ejercicio de culminación de estudios (L. Molina Rodríguez [profesora y oponente], comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Solo en una ocasión, la continua intervención del PMT2 de la tesis 8 suplantó la jerarquía del presidente del tribunal, aunque no la de la PO7; pues cuestionó enfáticamente los resultados de la investigación y la calidad del desempeño de la E10:

(3) No se trata de escaso rigor metodológico, es más bien la apoteosis del invento y las cosas hechas a la carrera (...) Tú no eres capaz ni de sostener tus argumentos y aunque mis colegas insistan en darte 5 puntos, tienes que saber que es por misericordia y no porque valga la pena tu investigación. Esta no será jamás una tesis de excelencia y debes saberlo bien...¹⁰ (estrategia abierta/directa).

El empleo de los pronombres personales *Tú* y del enclítico *te*, de los posesivos *tus* y *tu*, las perífrasis verbales “tienes que saber” y “debes saberlo” (en clara alusión a la segunda persona), devienen recursos de reforzamiento en el ataque a la imagen positiva de E10, a quien responsabiliza por los errores de la tesis. Asimismo, existe reforzamiento a través de estructuras

⁹ Al margen de la subjetividad y las falsaciones inherentes a la percepción individual, 9 de los 13 estudiantes entrevistados declararon que al menos uno de los profesores participantes en el proceso de evaluación no había revisado con responsabilidad y rigor las tesis.

¹⁰ Este comentario del PMT2 de la tesis 8 se realizó inmediatamente después de que le comunican la propuesta de calificación a la E10.

nominales (*invento* es un sustantivo con una carga eminentemente peyorativa en el contexto de la investigación académica y que “las cosas hechas a la carrera” deviene una locución que connota falta de cuidado y preocupación) y de construcciones negativas (“no se trata de...” invalida lo que, al parecer de PMT2, es un eufemismo si se emplea solo el adjetivo *escaso*, por lo que hiperboliza la situación mediante el empleo del sustantivo *apoteosis*; “Tú no eres capaz ni de...” remarca las incompetencias de E10; “no porque valga la pena...” y “Esta no será jamás...” demeritan la investigación), que delatan un macro-acto de habla claramente descortés.

También en ese caso, PMT2 amenaza la imagen positiva del resto de los profesores, en tanto cuestiona implícitamente sus criterios y móviles para evaluar. No obstante, emplea recursos de mitigación, toda vez que el sustantivo *colegas* implica camaradería.

Ante comentarios de este tipo del PMT2 de la tesis 8, el presidente del tribunal –en este caso PMT1– no agregó palabra alguna, ni para mitigar ni para enfatizar (estrategia de omisión de actos de habla potencialmente amenazadores). Esto se debió a que –aunque se supone que el presidente del tribunal debe ser el de mayor experiencia y conocimiento en la materia que presenta la tesis– en realidad, en el contexto que analizó el presente estudio y según se supo en las entrevistas, el rol de presidente lo ocupó el profesor de mayor grado científico y de mayor categoría docente, pero no de mayor conocimiento sobre el tema de la tesis. Esto se repitió en las tesis 1, 2, 3, 4, 8 y 10.

En el caso de los oponentes, siempre fueron profesores de vasta experiencia en las respectivas áreas de investigación. “Garantizamos que el oponente sea un docente avezado en la materia en cuestión, porque sobre él recae el mayor peso en la revisión exhaustiva y detallada del informe” (G. Rodríguez Bazán [profesora, tutora y oponente], comunicación personal, 5 de agosto de 2016).

Como se espera que suceda en el ámbito académico, siempre primó un registro formal con tendencia al vocabulario técnico y especializado; aunque en algunas ocasiones la conversación entre los participantes rozó la agresión verbal (como se evidencia en el ejemplo 3) o lo coloquial y hasta lo humorístico, como se evidencia en el ejemplo 4, donde –siguiendo las lógicas de Bravo (2004) y Bousfield (2008)– se utiliza este recurso para relajar tensiones:

(4) Tranquilo, soldado, que has disparado y has dado en el blanco de la oponente. Respira y recarga que ahora me toca a mí, pero calmado que te llevaré suave (PMT1, tesis 6) (estrategia abierta/indirecta-cortesía positiva).

No obstante, en todos los casos, estas formas de tratamiento, que acortan la distancia entre profesores y alumnos, se iniciaron y mantuvieron solo de parte de los primeros.

En el caso de los estudiantes que, normalmente, se limitan a reforzar la imagen positiva de los profesores, para tales efectos se valen de expresiones

como “para responder la válida y certera pregunta de la oponente...”, “como muy bien ha señalado el profesor...”, “no pudiera estar más de acuerdo con la oponente...”.

Por regla general, el presidente de cada tribunal condujo el proceso dando la palabra, según fuera preciso, a cada participante. Las relaciones entre los profesores fueron cordiales, independientemente de la diversidad de criterios que tuvieran sobre un mismo punto; excepto en la tesis 11, donde el PT6 entró en franca y abierta contradicción con el PMT2 y la PO2 en lo relativo al uso de la norma APA por parte del E13:

(5) PO2: (...) en el informe se utiliza incorrectamente la norma APA (...) en cuanto al uso de tablas y figuras dentro del capítulo de los resultados... (estrategia abierta/directa).

PT6: La profundidad en el análisis invita a desechar cualquier señalamiento nimio e irrisorio como puede ser la presentación de tablas y gráficos (...) Además, muchos de nuestros mismos profesores no saben usar bien la APA (estrategia abierta/directa).

PMT2: Bueno, a ver. Para dejarlo muy claro: a mí me encantó esta tesis; por ejemplo, porque no hiciste, [nombre del E13], un capítulo teórico solo con Van Dijk como suele suceder. Y lo de la norma no quiere decir que la tesis está mal, sino que hubiese podido estar mucho mejor, porque los requisitos formales también importan [estrategia abierta/indirecta-cortesía negativa]. Y, aunque se intente atenuar aquí (...) sí es una falta (...) No solo porque las principales revistas científicas tienen como regla desechar cualquier artículo científico que llegue a sus redacciones con errores en el uso de la norma, sino también porque el reglamento de la evaluación de los Trabajos de Diploma de nuestra carrera aclara muy bien que un error a consciencia de este tipo puede ser penalizado con un punto [estrategia encubierta]. Y digo a consciencia, porque eso se le advirtió muy bien a [nombre del E13], aunque él prefirió terminar por hacerle caso a [nombre de PT6] y será, entonces, [nombre de PT6] quien cargue con esa responsabilidad [estrategia abierta/directa]. Y otra cosa, yo no sé otros profesores, pero al menos yo y [nombre de PO2] sí sabemos usar la norma APA.

PT6: ¡Ay, es que eso es una simpleza! Déjenlo ya (...) [estrategia abierta/directa].

En este caso el PT6 quiso mitigar los FTA de la PO2 y el PMT2 a la imagen positiva del E13, realizando un FTA a la imagen negativa de los miembros del tribunal (“...invita a desechar [por parte del tribunal] cualquier señalamiento nimio e irrisorio...”) y otro FTA a la imagen positiva de los profesores en general (“... no saben usar bien la APA”). Ante esto, PMT2 reacciona con un FTA a la imagen positiva (le otorga la responsabilidad en el error del diplomante) y a la imagen negativa (le incita implícitamente a corregir ese comportamiento) del PT6, quien termina agudizando el enfrentamiento de forma claramente descortés.

En el caso del PMT2, también mitiga sus FTA a la imagen positiva del E13 cuando alude a las certezas de su investigación y a las singularidades que le resultaron meritorias; incluso, emplea la forma verbal reflexiva *me encantó* con una evidente carga positiva. Y refuerza la imagen positiva suya y la de la PO2 alegando que ambos dominan la norma APA.

Ante casos similares, 8 de los 13 diplomantes reconocieron que les gusta ver cómo sus tutores los defienden ante las críticas de los oponentes y miem-

bros del tribunal. Sin embargo, 10 de los 13 estudiantes afirman sentir incomodidad cuando eso sucede. En pos de garantizar un clima adecuado para que la evaluación, como parte medular del proceso enseñanza-aprendizaje, resulte un momento agradable para los estudiantes, los profesores deben evitar, siempre que sea posible, enfrentamientos que subvierten los espacios académicos en entornos matizados por el estrés y la contienda.

De manera general, el cumplimiento de los horarios establecidos para la defensa de las investigaciones no siempre fue propicio para los estudiantes; pues llegaron a retrasarse hasta una hora por la impuntualidad de oponentes y miembros del tribunal, situación que aumentó la ansiedad en los estudiantes de las tesis 1, 3, 5, 9 y 10.

Asimismo, en algunos actos de defensa faltó uno de los dos tutores que debieron estar presente (en el caso de las tutorías dobles) y, en el caso de la tesis 1 y 9, faltaron las únicas tutoras que debieron estar; aunque mandaron sus informes de tutoría por escrito. Al menos un tutor faltó en las tesis 1, 7, 8, 9 y 10.

A veces hay una mala planificación de las actividades docentes en las que deben participar los profesores implicados; aunque no es común (M. Bermúdez Sánchez [profesora, tutora y oponente], comunicación personal, 18 de julio de 2016)

Tanto el incumplimiento del cronograma de evaluación de las tesis como la ausencia del tutor resultan factores contextuales que pueden condicionar la actitud del diplomante durante la defensa del TD; sobre todo porque suma contingencias inesperadas al estrés propio que provoca el acto de evaluación en sí mismo.

4. LA VOZ DE LOS TUTORES

Las relaciones durante el proceso de evaluación de los TD estuvieron matizadas, fundamentalmente, por el grado de familiaridad establecido entre profesores y estudiantes. De manera general, los tutores tienden a reforzar la imagen positiva de los diplomantes:

(6) Este trabajo constituye un invaluable aporte al ejercicio periodístico y sus formas cambiantes ante el impacto de las nuevas tecnologías (PT1, tesis 1).

(7) Es, sin dudas, un valioso aviso de que nuestros medios tienen que ir pensando, con mucha más fuerza, cómo potenciar sus maneras de gestionar la lengua (PT11, tesis 10).

(8) El tema investigado se distingue por su actualidad y pertinencia... (PT2, tesis 2).

De hecho, aun cuando los tutores señalan faltas, lo hacen mediante estrategias de mitigación, consistentes en generalizar y minimizar los errores ponderando las certezas:

(9) (...) ¿qué es perfectible? ¿Y qué no lo es? Pero hay en esta investigación mucha audacia no solo en el enfrentamiento a una teoría tan difícil como novedosa, al menos

en nuestra carrera, sino también en el alcance de sus resultados... (PT8, tesis 7) [estrategia encubierta].

(10) Hablar de independencia y capacidad creativa no es suficiente para caracterizar el trabajo realizado durante esta investigación. Quizás porque fue en extremo independiente es que aún pudiéramos señalarle imperfecciones y deslices al informe que hoy se presenta... (PT2, tesis 2) [estrategia abierta/indirecta-cortesía negativa].

Los tutores asumieron conductas paternalistas con sus diplomantes; no solo porque casi anularon la distancia entre ellos mediante el uso del vocativo y el empleo de formas de tratamiento cercanas –“...la sentí amiga...” (PT3, tesis 4), “... los nervios compartidos [entre tutora y diplomante]...” (PT3, tesis 3), “Ha sido un placer compartir el camino recorrido hasta aquí [con la diplomante]...” (PT2, tesis 2), “...atendió [el diplomante], con obediencia de infante, a todas las exigencias [del tutor]...” (PT6, tesis 11), “Aunque no faltaron dolores de cabeza, terminamos por hacer muy buen equipo...” (PT4, tesis 6)–, sino también porque, en muchos casos, asumieron la culpa de los errores cometidos por los estudiantes, para salvar la responsabilidad de estos últimos:

(11) Esas inconsistencias se hubieran evitado, si durante todo el proceso yo no hubiese estado siempre lejos... (PT11, tesis 10).

(12) Tal vez sus complicaciones de salud [la de la diplomante], me impidieron ser más exigente... (PT3, tesis 4).

(13) Tampoco yo fui capaz de darme cuenta (...) y es algo que si me competía señalar a tiempo a mí... (PT8, tesis 8).

En el caso de los primeros cinco ejemplos del párrafo que antecede los ejemplos 11, 12 y 13, se evidencian estrategias de reforzamiento, por parte de los tutores, para con la imagen positiva tanto de los estudiantes como de los propios tutores; mientras que, en el caso de los tres últimos, se trata de estrategias de mitigación a los FTA dirigidos a la imagen positiva de los estudiantes, mediante otros FTA dirigidos a la imagen positiva (porque compromete lo que debería ser) y a la imagen negativa (porque supone un cambio en las formas de hacer)¹¹ de los tutores.

Asimismo, la apelación directa al diplomante y la reiteración del mandato (usual empleo del imperativo) por parte del tutor confirman esta conducta paternalista –no evidenciada con regularidad en el trato de oponentes y miembros de los tribunales–, puesto que la autoridad cercana asumida por los tutores les permite dar órdenes a los diplomantes:

(14) Oye, no leas la diapositiva. Explícala (PT2, tesis 2) [estrategia abierta/directa].

(15) Háganlo despacio. No miren al suelo ni al techo... (PT3, tesis 5) [estrategia abierta/directa].

¹¹ Se cuestiona la imagen negativa, en tanto se reconocen errores (en las tesis de los diplomantes) derivados de prácticas erráticas de los tutores: estar lejos, no ser exigente, incompetencia...

Sin acción correctora para mitigar o intensificar, muchas veces los tutores realizan FTA de tipo prohibitivo hacia la imagen negativa de los diplomantes, pero –aunque a simple vista parecen descorteses– los enunciados anteriores, por ejemplo, develan la preocupación (asumida como cortés) del tutor para con la proyección del diplomante.

Los mandatos que limitan la libertad de acción de los estudiantes (imagen negativa) no son exclusivos de los tutores. En menor medida, miembros del tribunal y oponentes también dieron órdenes a los estudiantes que, aunque devienen FTA a la imagen negativa de estos últimos, funcionan como consejos en beneficio de los diplomantes y se asumen como corteses [estrategia abierta/directa: petición imperativa]:

- (16) No te lances a responder y ya, piénsalo primero (PMT1, tesis 1).
- (17) Espera a que él termine, sin desespero... (PO10, tesis 10).
- (18) ¿Escuchaste a [nombre de PMT1]? Articula con cuidado (PMT3, tesis 6).

Por otra parte, como se pudo constatar, el discurso de los tutores está más encaminado a persuadir a los miembros del tribunal en favor de los diplomantes –“Por los méritos expuestos se solicita la calificación de 5 puntos (excelente)” (PT10, tesis 9) (solicitud como acto de habla directivo), “Los objetivos fueron satisfactoriamente cumplidos a través del análisis propuesto, en lo cual jugó un importante papel la adecuada selección de los métodos y la triangulación de sus resultados” [afirmación como acto de habla asertivo; pero que, atendiendo al contexto, presupone un acto de habla indirecto (Searle, 1977) también de solicitud] (PT6, tesis 11)– que a interactuar con los propios estudiantes; aunque, en muy pocas ocasiones, sí aparecen enunciados únicamente dirigidos a los diplomantes:

- (19) Y esta es mi última recomendación para [nombre de la E2]: que la confirmación que haces en esta investigación de una práctica discursiva permeada de estereotipos políticos, con un vocabulario tan trillado y con estrategias de manipulación tan burda escape a la producción periodística que en pocos meses comenzarás a protagonizar tú... (PO2, tesis 2).

Se ataca la imagen negativa de la E2 (el PO2 recomienda que la diplomante no haga ciertas cosas) como recurso para reforzar la imagen positiva de la E2 (el PO2 sugiere que, de obedecerlo, la E2 se considerará buena profesional).

- (20) Después de las formalidades, de los nervios compartidos, de los artículos por publicar que nos quedan, de las invitaciones a Santa Clara a los expertos (...) solo me queda el sinsabor de no poder convencerla; pero para profesionales como ella las aulas de la universidad siguen abiertas (PT3, tesis 3).

La PT3 mitiga el FTA realizado a la imagen negativa de la E3 (la PT3 lamenta que la E3 no quiera formar parte del claustro de la carrera de periodismo una vez graduada y condiciona el hecho de que la E3 repiense esta

decisión) mediante el reforzamiento de la imagen positiva de la E3 (alude a sus loables dotes profesionales).

Entre profesores y estudiantes de periodismo de la UCLV, está socialmente establecido que los tutores actúen como protectores incondicionales de los intereses de los diplomantes; de modo que lo usual es que los tutores los defiendan a toda costa. Incluso, se asume como natural el hecho de que los tutores disimulen las carencias de las investigaciones. En tal sentido, parece que los tutores no son suficientemente objetivos en el cumplimiento institucional de sus funciones y esto salta a la vista incluso en el análisis discursivo de sus informes escritos de tutoría. Al parecer, esta actitud está condicionada por la relación empática y familiar que durante meses (e incluso años) se establece entre tutores y diplomantes durante el proceso de investigación¹².

4.1. LAS VOCES DE Oponentes y MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Los oponentes estructuran sus discursos desde una postura eminentemente instructiva; se limitan a señalar lo acertado y lo desacertado (aunque con mayor énfasis en este último) de las investigaciones y de las formas de presentar y defender dichas investigaciones por parte de los diplomantes. Además, realizan FTA a la imagen positiva de los estudiantes con mucha mayor naturalidad y sin estrategias de mitigación demasiado elaboradas; porque, en la CP de la UCLV, está consensuado –a nivel de grupo social específico– que al oponente le corresponde la tarea de criticar y señalar lo negativo.

De ahí que suelen ser mucho más sobrios y objetivos en materia de construcción retórica de los enunciados. Mientras que en los discursos de los tutores aparecen los vuelos poéticos y los tropos (“...en su espíritu emancipado, flexible, bohemio e indudablemente genial, no hay cabida para los rigores formales, porque [nombre de la E2] es, sobre todo, apoteosis del contenido, obturación de esencias, comprensión objetiva –aunque libérrima– de lo verdaderamente importante”: PT2, tesis 2), en los discursos de los oponentes solo hay cabida para la información desprovista de adjetivaciones y verborreas innecesarias:

(21) En la investigación se declara que la selección de los expertos se realizó a través del Método de Evaluación de Expertos, donde se calcula el coeficiente de competencia experta a partir de una expresión matemática declarada en las páginas 41-42. Sin embargo, no se incluye ni en el cuerpo de la tesis ni en los anexos los cálculos realizados que permitieron determinar la selección de los nueve expertos que participaron en el estudio (PO3, tesis 3).

(22) La presentación del informe es organizada, se ciñe a la cantidad de páginas estipuladas para una tesis de grado (PO6, tesis 6).

¹² Por regla general, los temas de tesis se les entregan a los estudiantes en tercer año de la carrera y hasta quinto están interactuando con el tutor para materializar la investigación (L. Molina Rodríguez [profesora y oponente], comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Prima un lenguaje especializado, aunque de construcción simple y directa. En este sentido, las voces de oponentes son las más serias, sobrias (en cuanto a cognición se trata: sin alusiones personales o manifestaciones emotivas) y propiamente académicas, si se entiende como tal la objetividad en el planteamiento de argumentos concretos.

Aunque no devino tendencia, algunos estudiantes realizaron actos de habla para solicitar información a oponentes y miembros del tribunal. Esto sucedió siempre en caso en que los estudiantes pidieron a los profesores que fueran más precisos o claros en la elaboración de señalamientos o en la formulación de preguntas:

- (23) ¿Pudiera repetir, por favor, profe¹³? Es que no entendí su pregunta (E12, tesis 10).
(24) ¿Y qué quiere decir usted, si no le fuera muy engorroso explicarme, con que son argumentos sesgados por lo cuantitativo? (E9, tesis 7).
(25) La verdad, no acabo de entender lo que usted señala, perdóneme si insisto (E10, tesis 8).
(26) Yo no estoy cuestionando a la profe, solo quiero que entienda que no estamos hablando de lo mismo (E4, tesis 4).

En los casos anteriores, los estudiantes intentan reforzar su imagen positiva (en tanto demuestran que tienen conocimiento), a la vez que hacen valer su derecho (imagen negativa) de exigir que se les expliquen, con suficiencia, los argumentos que los oponentes y miembros del tribunal utilizan para realizar FTA a la imagen positiva de dichos estudiantes.

No obstante, como se observa, el empleo del modo subjuntivo, las interjecciones de solicitud o pedido, las construcciones condicionales a favor de la voluntad del profesor, la disculpa y la rectificación de una actitud mal entendida, devienen mecanismos para mitigar los FTA que realizan los estudiantes a la imagen negativa (condicionan la voluntad ante la diatriba de responder o repetir) y a la imagen positiva (reevalúan las competencias) de los profesores [estrategia encubiertas o abiertas/indirectas-cortesía negativa].

Por su parte, los miembros del tribunal son los profesores que más FTA realizan a la imagen negativa de los estudiantes (e incluso a los demás profesores: tutores y oponentes), puesto que son los encargados de hacer respetar el orden, la norma y las jerarquías durante el proceso de evaluación.

- (27) ... debe saber que cuenta con 20 minutos para su exposición... (PTM1, tesis 1).
(28) En su momento, el tutor también podrá hacer uso de la palabra... (PMT1, tesis 8).
(29) Corre a cuenta de la oponente si está satisfecha o no con las respuestas de la alumna y como tal debe decirlo (PMT1, tesis 4)¹⁴.

¹³ “Profe” es el vocativo cortés empleado por los estudiantes de la UCLV para establecer empatía con los profesores, frente al de “profesor” mucho más sobrio, distante y –por ende, aunque paradójico– menos preferido en el contexto analizado.

¹⁴ La diferencia entre registros y grados de formalidad están determinados por los niveles de confianza y empatía previamente establecidos (Briz, 1998; Culpeper, 2005); en este caso, entre los participantes del acto de evaluación en la UCLV.

En los tres ejemplos anteriores, se evidencia cómo los respectivos PMT1 realizan FTA a la imagen negativa del E1, del PT8, y de la PO4, puesto que sus enunciados advierten prescripciones a las libertades de acción de cada uno de ellos en lo relativo a defender la tesis en el tiempo establecido, al momento de intervenir, a la explicitación de satisfacción o no. En estos casos, las formas verbales: *debe*¹⁵ y *podrá*, funcionan como mitigadores de los FTA.

De igual manera, los miembros de tribunales desempeñan el rol más enfocado a lo educativo, ya que son ellos quienes cargan con la responsabilidad de mediar entre el paternalismo de los tutores y el interés meramente instructivo de los oponentes, durante el proceso de evaluación: “No se trata solo de una nota; sino de enseñar a los estudiantes, sobre la base de sus errores, a investigar eficientemente en el área del periodismo y a que se eduquen responsable y éticamente” (B. R. Hernández Acosta [profesor y oponente], comunicación personal, 4 de septiembre de 2016).

(30) Nos gusta que lo asumas así (...) hay que madurar, y asumir la culpa (...) para aprender a hacerlo bien y por tus propios esfuerzos (PMT2, tesis 8).

(31) En el futuro, para la maestría, ya sabrás evitar este tipo de errores porque te lo dijimos ahora (PMT1, tesis 10).

(32) Lo que está mal hay que señalarlo (...) Y lo que se espera de un buen periodista, como lo serás tú, es que enfrente con autocrítica sus limitaciones (PMT1, tesis 6) [estrategia abierta/indirecta-cortesía negativa].

En los ejemplos anteriores, los profesores realizan FTA tanto a la imagen positiva (en tanto se alude a la inmadurez y los errores cometidos) como a la imagen negativa (en tanto se les dice cómo deben actuar) de los estudiantes, y mitigan dichos FTA mediante estructuras discursivas (“nos gusta que lo asumas así”, “en el futuro... sabrás”, “como lo serás tú”) dirigidas a reforzar la imagen positiva de los estudiantes para, de alguna manera, mantener la cortesía.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio sobre cortesía verbal durante procesos de evaluación evidencia la importancia de mantener un clima empático, donde estudiantes y profesores construyan espacios comunes de interacción bajo los principios de respeto mutuo y cordialidad. La descortesía, incluso implícita, en los ámbitos académicos contribuye a elevar los niveles de estrés, ansiedad, agotamiento y rechazo (sobre todo en los estudiantes); de ahí la necesidad de procurar discursos cada vez más corteses y efectivos para procurar un proceso cada vez más didáctico.

En las relaciones que se establecen entre estudiantes y profesores de Periodismo en la UCLV, el poder se desplaza descendentemente de miembros del tribunal a oponentes, tutores y estudiantes. De modo que los estudiantes

¹⁵ En el caso de *debe*, se utiliza para no hacer una imposición explícita sobre la duración del acto de defensa.

son quienes menos FTA realizan y quienes más se ven afectados por las condiciones contextuales del proceso de evaluación, dentro de las que destacan el incumplimiento del cronograma establecido y la ausencia de un tutor.

Los tutores de tesis suelen asumir actitudes paternalistas respecto a sus diplomantes. En contraposición, a los oponentes y miembros del tribunal les ha sido asignado, informalmente, hacer juicios de valor más profundos y críticos, y, por lo tanto, suelen ser más descorteses. Los tutores se asumen como protectores y partícipes de las tesis de los estudiantes, por lo que se esfuerzan en mitigar los FTA realizados a la imagen de los estudiantes, incluso mediante la realización de FTA que amenazan su propia imagen; mientras que los oponentes se perciben como responsables del rigor (entendido como explicitación de errores de los diplomantes), y, por ende, realizan mayor cantidad de FTA amenazadores de la imagen positiva de los estudiantes.

No obstante, los oponentes y miembros del tribunal parecen ser mucho más objetivos en el cumplimiento de sus funciones durante el proceso de evaluación de las tesis de licenciatura, pues sus valoraciones son precisas y sin alusiones personales.

La voz de los oponentes está más asociada a la función instructiva del proceso de evaluación de los TD que la de los tutores y miembros del tribunal; puesto que el discurso de los oponentes se enfoca a lo cognitivo y a la revisión de la coherente articulación teórico-metodológica de las investigaciones.

A los miembros del tribunal, les corresponde mayormente la función educativa y organizativa del proceso; en tanto, deben mediar entre los intereses paternalista y meramente instructivo de los tutores y oponentes, respectivamente. De ahí que los miembros del tribunal realicen la mayor cantidad de FTA amenazadores de las imágenes negativas de estudiantes y profesores en general.

No obstante, la interacción de los profesores permite establecer una comunicación clara y precisa con los estudiantes para facilitar información sobre la investigación del estudiante (calidad del proceso investigativo, de la memoria escrita y el acto de defensa oral), educarlo sobre la base del reconocimiento de sus certezas y limitaciones como investigador en comunicación, y establecer con ellos la mayor empatía posible durante el proceso de evaluación.

REFERENCIAS

- ABREU GAINZA, R. C., GALAÑENA LEÓN, Y. C. & SORÍ VELÁZQUEZ, G. (2017): "Ideología en *The New York Times* y *El Nuevo Herald*: Análisis Ideológico del discurso periodístico sobre el tema relaciones Cuba-Estados Unidos", *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 23, pp. 709-726. doi.org/10.5209/ESMP.58011.
- ALBELDA MARCO, M. (2005): "Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/descortesía en conversaciones coloquiales", Blas, J., Casanova, M. y Velando, M. (eds.): *Discurso y sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castelló de la plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, D. L., pp. 577-586.
- ÁLVAREZ, A. & ESPAR, T. (2002): "Cortesía y poder: Un acercamiento socio-semiótico", *Lengua y habla*. Número 7. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004043> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. (2016): "Prosodia y discurso académico: un análisis funcional de la entonación en su dimensión textual y significativa", *Islas*. Número 182, pp. 195-211.
- BERNAL LINNERSAND, M. (2007): *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía*. (Tesis doctoral) Departamento de Estudios Españoles, Portugueses y Latinoamericanos, Universidad de Estocolmo. Disponible en <https://www.asice.se/index.php/tym/article/view/63/102> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- BOUSFIELD, D. (2008): *Impoliteness in Interaction*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- BRAVO, D. & BRIZ GÓMEZ, A. (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.
- BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona: Ariel.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (2013): *Politeness. Some universals in language usage*, New York: Cambridge University Press.
- CHÁVEZ CÁMARA, G. & GARCÉS PÉREZ, M. (2018): "De la enfermedad al paciente: la cortesía verbal en el contexto oncológico", *Convención Internacional de Salud*. Disponible en <http://www.convencionsalud-2018.sld.cu/index.php/convencionsalud/2018/paper/view/915/879> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- CROSS, A. (1995): "El discurso académico como discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 95-106.
- CUENCA DÍAZ, M. et al. (2016): "La evaluación en la educación superior desde la teoría socio histórico cultural", *Revista Mikarimin*, 1, pp. 35-48. Recuperado a partir de <https://bardo6.files.wordpress.com/2017/11/15-cuenca-et-al-2016-nuevo.pdf> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- CULPEPER, J. (2005): "Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link", *Journal of Politeness Research*, 1, pp. 35-72.
- DÍAZ QUIÑONES, J. A. & VALDÉS GÓMEZ, M. L. (2017): "La función del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior cubana", *Medisur*, 1, pp. 4-7. Disponible en <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v15n1/ms02115.pdf> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- FUENTES RODRÍGUEZ, C., ALCAIDE LARA, E. & BRENES PEÑA, E. (eds.) (2011): *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Berna: Peter Lang.

- GOFFMAN, E. (1967): *Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviour*. New York: Doubleday.
- GÓMEZ MORÓN, R. (1997): "La descortesía no intencionada y el discurso no cortés. El fallo pragmatic", *Revista The Grove*, 3, pp. 33-47.
- GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", *Syntax and Semantic 3: Speech acts*. Volumen 3. Disponible en <http://www.sfu.ca/~jeffpell/Cogs300/GriceLogic-Convers75.pdf> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- GUTIÉRREZ RÍOS, Y. (2009): "El discurso académico oral en el marco de la nueva retórica", *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 1-10. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/1937> (Fecha de consulta 23/06/2020).
- HAVERKATE, H. (1994): *La Cortesía Verbal. Estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- KASPER, G. (1990): "Linguistic politeness. Current research issues", *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 193-219.
- LÓPEZ SERENA, A. (2017): "Hacer (cosas con) palabras: la discursividad como universal genérico-esencial del lenguaje", *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*. Número 68, pp. 88-103. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55319> (Fecha de consulta: 22/06/2020).
- MOLINA RODRÍGUEZ, L & LUGONES MURO, M. (2017): "La reproducción de las ideologías de grupo a través del discurso periodístico. Análisis de una publicación periódica cubana", *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, 71, pp. 203-224. Disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/71/molina.pdf> (Fecha de consulta: 22/06/2020).
- SEARLE, J. R. (1977): "Actos de habla indirectos", *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 1, pp. 23-54.
- SPENCER-OATEY, H. (2007): Theories of identity and the analysis of face. *Journal of Pragmatics*, 39(4), pp. 639-656.
- THOMPSON, J. B. (1993): *Ideología y cultura moderna. Teoría Social en la era de la comunicación de masas*. Ciudad México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- VAN DIJK, T. A. (2003): "La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad", Wodak, R., y Meyer, M. (eds.): *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona: Gedisa, pp. 143-177.
- VAN DIJK, T. A. (2005): "Ideología y análisis del discurso", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29, pp. 9-36.
- VÁZQUEZ, G. (s.f.): *El discurso académico español: Entre la identidad académica y la globalización del conocimiento*. Universidad Libre de Berlín. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0117.pdf (Fecha de consulta: 23/06/2020).
- WATTS, R. (2003): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.