

EDUCAR EN LA ASERTIVIDAD: UN ENFOQUE PRAGMALINGÜÍSTICO¹

EDUCATING IN ASSERTIVENESS: A PRAGMALINGUISTIC APPROACH

Jerónimo Alayón Gómez

Universidad Central de Venezuela, Universidad Monteávila,
Universidad Católica Cecilio Acosta, Sophia University Institute.

jeronimo.alayon@ucv.ve

[ORCID 0000-0002-1668-9127](https://orcid.org/0000-0002-1668-9127)

Resumen

El objetivo del presente estudio es realizar una aproximación al lenguaje asertivo desde la perspectiva de la pragmalingüística, con el objeto de ofrecer un marco alterno de referencia a los actos comunicacionales propios del proceso educativo.

A tal efecto, se realiza un brevísimos abordaje de la comunicación asertiva desde la psicología social, de modo que el lector se ubique en la génesis y evolución de la noción de aserción. Luego se desarrolla la concepción de aserción comunicacional en tanto que acto de habla performativo, en la perspectiva de dos autores: John Austin y Paul Grice, así como sus implicaciones comunicacionales en el proceso educativo.

Se concluye que la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje implica que el docente valore y estimule la valoración de los rasgos performativos del habla: su *significado*, *fuerza* y *efecto*, así como la cooperación en la dinámica dialógica del intercambio conversacional, haciendo extensiva dicha estimación al resto de los agentes educativos.

Palabras clave: comunicación asertiva en educación, actos de habla performativos-asertivos, cooperación asertiva en educación.

Abstract

The objective of this study is to make an approach to assertive language from the perspective of pragmalinguistics, in order to offer an alternative framework of reference to the communicational acts of the educational process.

To this end, a very brief approach to assertive communication from social psychology is made, so that the reader is located in the genesis and evolution of the notion of assertion. Then the conception of communicational assertion is developed as a performative speech act, in the perspective of two authors: John Austin and Paul Grice, as well as its communicational implications in the educational process.

It is concluded that assertive communication in the teaching/learning process implies that the teacher values and stimulates the evaluation of the performative features of speech: its *meaning*, *force* and *effect*, as well as cooperation in the dialogical dynamics of the conversational exchange, extending said estimate to the rest of the educational agents.

Keywords: assertive communication in education, performative-assertive speech acts, assertive cooperation in education.

¹ Citación Chicago:

Alayón, Jerónimo. «Educar en la asertividad: un enfoque pragmalingüístico». Lección Inaugural del Curso 2022-2023 de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Monteávila. 26 de octubre de 2022.

INTRODUCCIÓN

Apreciados estudiantes y colegas académicos, nos propondremos en esta lección inaugural —con que abrimos el curso 2022-2023 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Monteávila— realizar una aproximación al lenguaje asertivo desde la perspectiva de la pragmalingüística, con el objeto de ofrecer un marco alterno de referencia a los actos comunicacionales propios del proceso educativo.²

A tal efecto, haremos un brevísimo abordaje de la comunicación asertiva desde la psicología social, de modo que nos ubiquemos en la génesis y evolución de la noción de *aserción*, y luego desarrollaremos la concepción de aquella en tanto que *acto de habla performativo*, en la perspectiva de dos autores: John Austin y Paul Grice, así como sus implicaciones comunicacionales en el proceso educativo.

ENFOQUE DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Génesis y evolución de la noción «aserción»

Andrew Salter propone en 1949 el término *aserción* como rasgo de la personalidad.³ Hacia finales de 1950, Wolpe añade la acepción de exteriorización de una emoción sin ansiedad,⁴ y Lazarus, en los sesenta, la entiende en tanto que derecho de expresarse.⁵ Recientemente se han añadido otros aspectos semánticos a la definición: confianza en sí mismo, autoestima, comunicación segura, respeto a los demás, autenticidad y honestidad, entre los más resaltantes.⁶

Una definición contemporánea y amplia del término nos la ofrece Castanyer: «Capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin

² Vieira plantea la necesidad de que la relación docente-alumno esté conducida por un *profesor asertivo* dadas las ventajas interpersonales que ofrece al ejercer una sana influencia sobre el estudiante, en contraste con el *profesor pasivo* (incapaz de utilizar su influencia personal) y el *agresivo* (que abusa de su influencia amenazando y culpabilizando), Cf. Helena Vieira, *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional* (Madrid: Narcea Ediciones, 2007), 56.

³ Andrew Salter, *Conditioned Reflex Therapy: The Direct Approach to the Reconstruction of Personality* (New York: Creative Age Press, 1949), 278.

⁴ Joseph Wolpe, *Psychotherapy by reciprocal inhibition* (Palo Alto: Stanford University Press, 1958), 76.

⁵ Arnold Lazarus, «Behaviour rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behaviour change», *Behaviour Research and Therapy* 4, n.º 3 (1966): 209-212, DOI: 10.1016/0005-7967(66)90008-8

⁶ Cf. Mauro Rodríguez y Martha Serralde, *Asertividad para negociar* (México: McGraw-Hill, 1991). Sue Bishop, *Develop your assertiveness* (London: Kogan Page, 2006).

manipular a los demás». ⁷ Castro y Calzadilla la entienden también como una respuesta defensiva de la psiquis respecto de los propios derechos y necesidades. ⁸

Aserción y no Aserción

Hofstadt nos advierte sobre no concebir los estilos conductuales agresivo y pasivo en tanto que opuestos, sino como un *continuum* conductual cuyo centro es la aserción. ⁹ Si bien las personas pueden comunicarse mayormente en alguna de estas tres formas, lo cierto es que oscilan a lo largo de todo el espectro. ¹⁰

Así pues, el *estilo pasivo* evidencia un habla escasa, de volumen y dicción deficientes y enunciada de manera entrecortada y vacilante, acompañada de un lenguaje corporal evasivo, torpe y tenso, todo ello derivado de un patrón de pensamiento según el cual los hablantes pasivos infravaloran sus opiniones y sentimientos, subsumiéndolos a los de otros, de modo que dependen mucho de la valoración ajena. ¹¹ El docente pasivo a menudo cede el control del proceso educacional al resto de los agentes educativos, ¹² incluso extraescolares.

El *estilo agresivo* se caracteriza por un habla atropellada, de volumen alto y dicción especialmente remarcada, enunciada en un tono tajante y desafiante, con propensión a interrumpir y descalificar. Suele ir acompañada de un lenguaje corporal violento e invasivo, ¹³ consecuencia de una sobrevaloración de las opiniones y sentimientos propios que lleva a los hablantes agresivos a controlar sus entornos. Son también vulnerables a la valoración ajena. El docente agresivo monopoliza el control del proceso educativo y lo emplea para coaccionar e inculpar al resto de los agentes educacionales.

⁷ Olga Castanyer, *La asertividad: expresión de una sana autoestima*, 43.ª ed. (Bilbao: Desclée de Brower, 2021), 25.

⁸ Greccy Castro y Grechel Calzadilla, «La comunicación asertiva. Una mirada desde la educación», *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 12, n.º 3 (2021): 139, <https://bit.ly/3xRmxG5>

⁹ Carlos van-der Hofstadt, *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal*, 3.ª ed. (Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2022), 20, 31 y 91.

¹⁰ Castanyer, *La asertividad*, 29.

¹¹ *Ibíd.*, 30.

¹² Consideramos, desde una perspectiva constructivista y conectivista, como agentes educativos a *todos los involucrados* en el proceso de enseñanza/aprendizaje, *incluido el educando*.

¹³ *Ibíd.*, 31-32.

El *estilo asertivo* se reconoce por un habla ajustada, de dicción y volumen óptimos, enunciada con fluidez, seguridad y calma, y acompañada de un lenguaje no verbal relajado y respetuoso de la distancia social válida, todo lo cual es producto de una justa valoración de las opiniones y sentimientos propios y ajenos.¹⁴ El docente asertivo lidera el control del proceso educativo y comparte responsabilidades con los agentes educacionales involucrados en aquel.

Podemos concluir que la psicología social se ha concentrado en la investigación conductual de la aserción comunicacional explicando su etiología y síntomas, pero algunos aspectos lingüísticos —como la performatividad de los actos de habla asertivos— escapan teórica y metodológicamente a su objeto de estudio y pueden completar inter- y transdisciplinariamente sus conclusiones.

ENFOQUE DE LA PRAGMÁTICA CONVERSACIONAL

Comencemos por hacer dos afirmaciones, a manera de cimientos de un edificio conceptual, las cuales iremos desglosando posteriormente:

1) Los actos de habla asertivos *son performativos, no constatativos*, por tanto, en la aserción comunicacional *el enunciador valora el significado, fuerza y efecto del enunciado* más que la constatación de su veracidad o falsedad. 2) *Hablante y oyente han de cooperar*, en términos de Grice, para inferir la intención informativa/comunicativa del discurso.

Performatividad de los Actos de Habla Asertivos

En 1962 se publicaron póstumamente, bajo el título *How to Do Things with Words*, las doce conferencias que John Austin había leído en 1955 en la Universidad de Harvard. En aquellas, su autor buscó comprender el lenguaje no en tanto que expresión o verificación de significados (decir algo), sino en cuanto realización de una acción (hacer algo).¹⁵ Era evidente que el filósofo británico estaba reaccionando contra una larga tradición que concebía el habla como enunciación verificativa.

Piénsese, por ejemplo, en el episodio del papel y la tiza de Heidegger en *La pregunta*

¹⁴ *Ibíd.*, 39-41.

¹⁵ Cf. John Austin, *How to Do Things with Words* (London: Oxford University Press, 1962), 5. Esta idea de que *decir algo es hacer algo* la expresa Austin ya en la primera de sus doce conferencias, y más tarde la reafirmará en la segunda y octava.

por la cosa,¹⁶ libro que si bien Austin no alcanzó a leer, ilustra el enfoque del cual se desmarcaba.

En aquellas conferencias, Austin desarrolló la noción de *actos de habla*, y ya en la primera lección concibió dos tipos: los *constatativos*, en los que el receptor constata la veracidad del enunciado, y los *performativos*, aquellos en que se *realiza* una acción (valor realizativo o actuante del lenguaje) sin que el oyente verifique la verdad del mensaje.¹⁷ Estos se dividen en tres: locutivos, illocutivos y perlocutivos, todos de capital importancia en la aserción comunicacional, los cuales Austin resume así:

Thus we distinguished the locutionary act (and within it the phonetic, the phatic, and the rhetic acts) which has a *meaning*; the illocutionary act which has a certain *force* in saying something; the perlocutionary act which is *the achieving of certain effects* by saying something.¹⁸

Los *actos de habla locutivos* se corresponden con la *locución conversacional*, esto es, con la *enunciación oral* del mensaje, y suponen, a su vez, tres tipos de emisión de cadenas: de fonemas o sonidos (nivel fónico), de lexías o palabras (nivel morfosintáctico) y de semas o significados (nivel léxico-semántico). Constituyen la base de todo enunciado asertivo, pues sin una adecuada construcción en los niveles ya mencionados, no es posible cumplir el principio de cooperación ni lograr la aserción comunicacional. Están asociados a los verbos *decir, pronunciar, explicar, etc.*, y son relevantes en el *discurso explicativo e informativo* del docente.

Si la enunciación oral, por ejemplo, adolece de fallas en la fonética, aquella se traduce en yerros de dicción que dificultan su decodificación. Si los gazapos son de tipo gramatical, se afecta la cohesión del discurso, lo que disminuye la comprensión de este. Si los problemas están en el orden semántico, queda comprometida la coherencia y la semiosis del mensaje, todo lo cual merma considerablemente la

¹⁶ En *La pregunta por la cosa*, Heidegger se cuestiona frente a sus alumnos de la Universidad de Friburgo, durante el semestre 1935-1936, la noción de *cosidad de la cosa* (en alusión a la doctrina kantiana de los principios trascendentales), y hace alusión al ya célebre episodio de la tiza y el papel volado por el viento, que reza junto a esta: «Aquí está la tiza». Demostrando que la verdad está vinculada al enunciado, dice: «El enunciado es el sitio y la sede de la verdad», con lo cual queda —al menos parcialmente— adscrito a esta categoría de filósofos contra los cuales reacciona Austin. Si bien aquellas conferencias de Heidegger no fueron publicadas hasta 1962, ya fallecido Austin, es probable que este haya tenido conocimiento de ellas, directa o indirectamente, leyendo al filósofo germano. Cf. Martin Heidegger, *La pregunta por la cosa* (Barcelona: Orbis, 1985), 30-35.

¹⁷ Cf. Austin, *How to Do Things*, 1-11.

¹⁸ «Distinguimos el acto locucionario (fonético, fático y rético) que tiene un *significado*; el acto illocutivo que tiene cierta *fuerza* al decir algo; el acto perlocutivo que *consigue* ciertos *efectos* al decir algo» [Trad. del autor. Hemos mantenido el énfasis original]. Cf. Austin, *How to Do Things*, 120.

capacidad de aserción comunicacional. *Un enunciado comienza a ser asertivo cuando su locución es audible e inteligible.*

Los *actos de habla ilocutivos* se corresponden con el *modo o intención* con que se dice algo. Tratándose de emisiones orales, atañen a la enunciación más propiamente y a su fuerza intencional. Así pues, la manera como se enuncia un mensaje (volumen, ritmo, tono, pausas) implica una intencionalidad que el oyente debe inferir si el hablante la ha comunicado a aquel, tácita o explícitamente, con la propiedad del caso. Están vinculados a los verbos *informar, ordenar, asegurar, advertir, comprometerse*, etc., y sobresalen en el *discurso procesal* del docente cuando, por ejemplo, gira instrucciones para la realización de una actividad.

Si un mensaje está adecuadamente construido como acto de habla locutivo, pero ilocutivamente carece de la intención necesaria —porque el volumen, el ritmo, el tono, las pausas o cualquier otro rasgo paralingüístico no esté pertinentemente codificado—, pierde la fuerza intencional y, con ella, el valor asertivo, pues esta es un segundo elemento esencial a una afinada aserción comunicacional. *Una enunciación asertiva debe tener claridad intencional.*

Los *actos de habla perlocutivos* se corresponden con los *efectos* del decir. Guardan relación con el valor persuasivo (retórico) del discurso. Atañen al enunciado y su estructura argumental, por lo que podría decirse que se trata de lenguaje actuante que produce acción, el nivel más performativo de la enunciación. Se relacionan con verbos como *persuadir, convencer, disuadir, sorprender*, etc., y se hallan notablemente presentes en el *discurso argumentativo* del docente.

Cuando un mensaje evidencie una *emisión de significados* fonética, gramatical y semánticamente adecuada, una precisa *intención*, marcada paralingüísticamente, y un acierto en sus *efectos* persuasivos, propiciará una pertinente cooperación conversacional entre hablante y oyente, y se puede asegurar, desde la pragmalingüística, que se tratará de un acto de habla performativo-asertivo cabalmente logrado.

En conclusión, podemos decir que la aserción comunicacional parte de una *valoración pertinente de los factores performativos de los actos de habla*. Así pues, el docente asertivo se asegura de que el *significado* de sus signos sea adecuadamente interpretado (locución), de que sus locuciones sean enunciadas con la debida *fuerza* (ilocución) y

de que estas produzcan los *efectos* pertinentes (perlocución), respetando los derechos propios y ajenos.

Los docentes no asertivos, por el contrario, no prestan tanta importancia a la interpretación que los demás puedan llevar a cabo de sus enunciados (en cuanto a significado, fuerza y efectos) como a la *creencia* de que, activa o pasivamente, han defendido o protegido sus derechos. La aserción supone hacer posible un enunciador/enunciataro performativo. Es el lenguaje en acción provocando acciones sinérgicas.

Cooperación Conversacional entre Hablante y Oyente

Ahora bien, ¿qué significa exactamente lo que hemos dicho más arriba: una pertinente cooperación conversacional? En 1967, Paul Grice lee en la Universidad de Harvard una conferencia en la que, bajo el título *Logic and Conversation*, menciona el principio de cooperación, entendido como la adaptación pragmática de los actos de habla a los requerimientos de un diálogo efectivo, conforme a la dirección que este demande:

Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged. One might label this the Cooperative Principle.¹⁹

Pasemos revista rápidamente a las máximas conversacionales de Grice y sus reglas, a fin de comprender mejor de qué se trata:

1. Máxima de Cantidad.²⁰

- Regla A: «Haga su contribución tan informativa como se requiera (de acuerdo con el propósito de la comunicación)».
- Regla B: «No haga su contribución más informativa de lo requerido».

La aserción comunicacional supone que el docente gradúe la cantidad de la información ofrecida.

¹⁹ «Haga su contribución conversacional, en cada momento, tal como lo requiere el propósito y la dirección del intercambio comunicacional en el que se halle involucrado. Podría decirse que esto es el principio de cooperación» [Trad. del autor]. Cf. Paul Grice, *Studies in the Way of Words* (London: Harvard University Press, 1989), 26.

²⁰ Grice, *Studies*, 26

2. Máxima de Calidad.²¹

- Regla A: «No diga lo que crea que es falso».
- Regla B: «No diga aquello sobre lo que no tiene pruebas».

La aserción comunicacional implica que el docente respete el derecho de los demás agentes educativos a no ser engañados, por tanto, sus enunciados han de ser veraces.

3. Máxima de Relevancia.²²

- Regla Única: «Sea relevante».

En la aserción comunicacional, el docente atiende a la pertinencia e interpretabilidad del mensaje (relevancia), propio o ajeno. El docente no asertivo, como oyente, sobrevalora suspicazmente la veracidad del enunciado.

4. Máxima de Modo.²³

- Regla A: «Evite la oscuridad de expresión».
- Regla B: «Evite la ambigüedad».
- Regla C: «Sea breve».
- Regla D: «Sea ordenado».

La aserción comunicacional entraña que el docente cuide especialmente la claridad semántica del discurso, su cohesión y coherencia, haciendo ajustes sobre sus propios enunciados o los de otros.

Estas máximas conversacionales, en su conjunto, favorecen que los docentes hagan posible que los agentes educativos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje expresen sus derechos y necesidades en libertad, con respeto y sin perder de vista su contexto.

Conclusión

Podemos concluir que la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza/aprendizaje implica que el docente, en particular, valore y estimule la valoración de los rasgos performativos del habla: su *significado, fuerza y efecto*, haciendo extensiva dicha estimación al resto de los agentes educativos.

²¹ *Ibíd.*, 27.

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

La no aserción comunicacional, por el contrario, atiende más a la valoración constatativa del enunciado en su prerrogativa de verdadero/falso que al carácter actuante del lenguaje, todo lo cual es fruto de que el hablante no asertivo parte de la creencia de que *los otros intentan falsear sus propios enunciados*. En consecuencia, se siente amenazado y en la obligación no de expresar respetuosa y firmemente sus derechos y necesidades, sino de protegerlos/defenderlos pasiva o agresivamente.

Por otra parte, el carácter performativo de los actos de habla asertivos exige que tanto el enunciador como el enunciatario cooperen no solo en la dinámica dialógica del intercambio conversacional, sino en la mutua construcción de un hablante asertivo. *No hay emisor asertivo sin receptor asertivo, y viceversa*. La aserción comunicacional pide dialogizar contenidos humanos, existenciales, más que solo conceptuales, esto es, poner en sintaxis la libertad y la responsabilidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John. *How to Do Things with Words*. London: Oxford University Press, 1962.
- Bishop, Sue. *Develop your assertiveness*. London: Kogan Page, 2006.
- Castanyer, Olga. *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. 43.^a ed. Bilbao: Desclée de Brower, 2021.
- Castro, Greccy, y Grechel Calzadilla. «La comunicación asertiva. Una mirada desde la psicología de la educación.» *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 12, n° 3 (2021): 131-151.
- Grice, Paul. *Studies in the Way of Words*. London: Harvard University Press, 1989.
- Heidegger, Martin. *La pregunta por la cosa*. Barcelona: Orbis, 1985.
- Lazarus, Arnold. «Behaviour rehearsal vs. Non-directive therapy vs. Advice in effecting behaviour change.» *Behaviour Research and Therapy*, 1966: 209-212. DOI: 10.1016/0005-7967(66)90008-8.
- Rodríguez, Mauro, y Martha Serralde. *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill, 1991.
- Salter, Andrew. *Conditioned Reflex Therapy: The Direct Approach to the Reconstruction of Personality*. New York: Creative Age press, 1949.
- van-der Hofstadt, Carlos. *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal*. 3.^a ed. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, 2022.

Vieira, Helena. *La comunicación en el aula: relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2007.

Wolpe, Joseph. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto: Stanford University Press, 1958.