

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2013-2014

CORTESÍA LINGÜÍSTICA: UN ESTUDIO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Autor: Iñigo Alduntzin Garcia

Tutora: Dra. Magdalena Romera Ciria



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

AGRADECIMIENTOS

Especial reconocimiento a Magdalena por su involucración y creencia en este estudio. Dar las gracias también a Nora por su apoyo moral y todo el ánimo que he recibido de ella.

Además merece una especial mención y agradecimiento el IES Amazabal BHI de Leitza por su colaboración para llevar a cabo esta investigación. En especial al profesor de Lengua Castellana y Literatura Iñigo y a sus alumnos ya que ha sido él quien me ha permitido utilizar sus clases para realizar actividades para sustentar el trabajo y los alumnos quienes se han ofrecido y han participado.

RESUMEN

Aunque la cortesía lingüística sea algo muy analizado en adultos, no ha sido investigada en el ámbito educativo. Este estudio pretende señalar y justificar la necesidad de educar a los jóvenes de secundaria en cortesía lingüística. Al no contar con estudios previos en el aula, ha sido necesario realizar unas actividades de *role play* para tener referencia de la situación en la que se encuentra la cortesía lingüística en este colectivo. Para ello, alumnos de ESO y Bachillerato han producido conversaciones espontaneas de cuatro diferentes situaciones. El estudio analiza las estrategias optadas y las estructuras construidas. Los resultados demuestran que los chicos y las chicas eligen diferentes estrategias y estructuras para afrontar esas situaciones y que incluso entre los adolescentes son notables las diferencias entre los alumnos de distintas edades. Es decir, tanto el género como la edad (etapa evolutiva) de los adolescentes son variables de la cortesía lingüística.

Palabras clave: cortesía lingüística, edad, género y educación secundaria.

ABSTRACT

Although linguistic courtesy has been extensively investigated among adults, there is no research analysing it in education contexts. This study sets out to highlight the need of having to train secondary school learners in linguistic courtesy. Due to the lack of previous research, some role play activities were done in order to comprehend the situation of linguistic courtesy in the classroom. Students from compulsory and optional secondary education have carried out spontaneous conversations about four different situations. The study analysed the strategies they chose and the structures constructed. The finding revealed that girls and boys tend to chose different strategies and structures in order to face those situations. Furthermore, among teenagers differences are notable depending on their age. That is, it was found that both the gender and age of teenagers (evolutionary stage) are variables of linguistic courtesy.

Keywords: linguistic courtesy, age, gender and Secondary School.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. ¿POR QUÉ UN ESTUDIO SOBRE CORTESÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?	4
1.2. CORTESÍA vs CORTESÍA LINGÜÍSTICA	6
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. LA CORTESÍA	11
2.2. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS EN LA EXPRESIÓN DE LA CORTESÍA	13
2.3. CORTESÍA, EDAD Y GÉNERO	15
3. METODOLOGÍA	23
3.1. VARIABLES DEL ESTUDIO Y SELECCIÓN DE HABLANTES	23
3.2. CORPUS. RECOGIDA DE DATOS	24
3.3. CODIFICACIÓN	27
4. RESULTADOS	28
SITUACIÓN 1.	28
SITUACIÓN 2.	30
SITUACIÓN 3.	31
SITUACIÓN 4.	34
4.1. RESULTADOS DE LAS DOS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS MÁS RELEVANTES	38
5. PROPUESTA DE DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ESO	46
6. CONCLUSIONES	55
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿POR QUÉ UN ESTUDIO SOBRE CORTESÍA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?

Suele ser habitual escuchar comentarios sobre la mala educación, la falta de respeto y la carencia de valores de los adolescentes actuales. Este tipo de comentarios suelen llegar normalmente de parte de los adultos o de los que ya han pasado la etapa de la adolescencia. Estas opiniones pueden tener que ver con las costumbres o reglas sociales de comportamiento existentes en todas las comunidades. Es lo que comúnmente se entiende por reglas de cortesía. Estas reglas de cortesía se transmiten en distintos ámbitos. Creemos que existen dos en especial: el ámbito de la familia y el ámbito de la enseñanza reglada. Debido a que nos es imposible tratar sobre el ámbito familiar y personal, creemos que urge la necesidad de realizar un estudio sobre la cortesía para hacer que mejore la educación, el respeto y los valores de los adolescentes actuales.

En este trabajo no nos vamos a referir a la cortesía desde el punto de vista puramente social, ni a las reglas de comportamiento estrictamente sociales, sino que nos vamos a centrar en la expresión lingüística de la cortesía. Es importante comentar desde un principio (aunque los conceptos los explicaremos más detalladamente en el siguiente apartado 1.2 Cortesía vs cortesía lingüística) que entre la cortesía social y la cortesía lingüística existe la diferencia que mientras que la primera es un conjunto de conductas, la segunda se basa en el *comportamiento verbal* y la *elección de marcadores* lingüísticos

Al mismo tiempo creemos que por lo general no hay gran diferencia entre lo lingüísticamente corteses que eran en su adolescencia los que hoy son adultos y lo que lo son los adolescentes actuales. En nuestra opinión esta es una falsa creencia del tipo de muchas otras que conocemos sobre el lenguaje, la ortografía, la lectura y demás. Y es que en nuestra opinión siempre que tratamos temas de ciencias humanas nos encontramos con la fuerte influencia de la sociedad, y por lo tanto, no es justo comparar situaciones de diferentes épocas ni lugares.

Está claro que la cortesía lingüística es un aspecto que cada vez se reclama como más necesario en las relaciones sociales, entre los jóvenes especialmente y, por ello,

pensamos que este estudio que es fruto de la vinculación entre las relaciones sociales y la educación ha de tener un importante hueco en la enseñanza.

Aunque son múltiples los estudios realizados para observar la expresión de adultos en cuanto a la cortesía lingüística, creemos necesario realizar un estudio en el que se mida tanto cualitativa como cuantitativamente el uso de la cortesía lingüística en las aulas.

En nuestra opinión, este trabajo de carácter lingüístico que muestra como es el comportamiento lingüístico de los adolescentes podría ser el comienzo de un nuevo aprendizaje pedagógico y educativo. Estamos totalmente convencidos de que en la actual vía pedagógica y educativa de la enseñanza en la que una de las ocho competencias básicas es la educación en valores, la cortesía lingüística se merece tener un sitio.

Este tipo de estudios no tiene antecedentes en el ámbito educativo y ni tampoco se han analizado resultados de jóvenes adolescentes, pero creemos que a partir de los resultados de nuestro estudio son múltiples las aplicaciones didácticas que de ello se podrían realizar. Por el motivo de que creemos que estudios de este tipo podrían tener un hueco en la competencia de educación en valores, se podrían llevar a cabo diferentes programaciones y/o secuencias didácticas no sólo en la asignatura de Lengua Española y Literatura sino también en proyectos conjuntos con otras materias. Además creemos que mediante la aplicación de este tipo de secuencias o programaciones didácticas se mejoraría la educación y los valores sociales, el buen trato a los amigos, compañeros y demás personas y en general el saber comportarse en relaciones interpersonales teniendo en cuenta el propósito comunicativo, la empatía y la imagen de los interlocutores.

Por otro lado, debido al vacío existente en los estudios en esta área, creemos que se podría seguir investigando la cortesía lingüística en función del modelo lingüístico del centro, el origen de los padres de los alumnos, la lengua materna y otros variables adicionales. Por todo ello, pensamos que este trabajo puede abrir nuevas vías en la enseñanza para mejorar y cubrir un área que en este momento se muestra necesaria.

En cuanto a este estudio sobre la cortesía lingüística y como un primer análisis de ello, creemos que es necesario primero explicar qué es la cortesía lingüística y segundo, demostrar que en nuestra opinión existen dos variables importantes. En nuestra opinión

dos de las variables que hay que tener más en cuenta en la expresión de la cortesía en adolescentes son el género y la edad.

Aunque son múltiples los estudios realizados para observar las similitudes y diferencias del habla de las mujeres y los hombres ya adultos en cuanto a la cortesía lingüística, creemos necesario constatar si estas diferencias y/o similitudes subyacen ya desde una edad temprana y si lo hacen, cual es su tipología. Para ello, analizaremos a jóvenes adolescentes de secundaria por motivos y en relación a la amplia bibliografía que repasaremos a continuación sobre el género y la cortesía y las distintas hipótesis de la edad de diferenciación, pero escasas investigaciones entre jóvenes adolescentes.

Por lo tanto el objetivo de esta investigación es observar y estudiar, a partir de datos empíricos, la cortesía lingüística de adolescentes en relación a la variable de género y edad de los mismos en situaciones concretas. Es decir, constatar si la producción de este tipo de acto de habla se ve condicionada por el sexo de los hablantes y/o por el sexo de los oyentes y por su edad. Esta será la base para poder establecer propuestas didácticas específicas para el desarrollo de la cortesía lingüística dentro del ámbito educativo.

1.2. CORTESÍA vs CORTESÍA LINGÜÍSTICA

Existen diferencias notables con respecto a la cortesía como término coloquial en nuestro vocabulario cotidiano y el término lingüístico *cortesía lingüística*. La cortesía como término coloquial es el conjunto de conductas regidas por normas convencionales y establecidas por cada sociedad que preservan y potencian nuestra imagen pública en sociedad. Mientras que la cortesía lingüística es el *comportamiento verbal* y la *elección de marcadores* lingüísticos que preservan nuestra imagen, facilita y mantiene en forma las relaciones sociales entre los interlocutores y lima la posible agresividad de los actos de habla (Escandell 1993, entre otros).

Por otro lado, y si observamos la definición más moderna de la cortesía que nos ofrecen Alcaraz y Martínez (1997) a partir de Escandell Vidal 1995 “*Tradicionalmente* (Escandell Vidal 1995: 34-35) *la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o de deferencia, cuyo uso determinado exige la organización social del lenguaje, de acuerdo con el estatuto*

relativo de los participantes en la interacción. Pero en los estudios modernos la cortesía es analizada como una serie de estrategias lingüísticas de las que se sirve un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes". (Alcaraz y Martínez 1997: 152-153)

El concepto de imagen ha sido fundamental desde sus inicios. Goffman (1959, 1967, 1971) propone por primera vez el término. Sugiere que la identidad del individuo (self) es una construcción social de uno mismo que se manifiesta mediante una imagen (face). Para Goffman (1967) la imagen (face) es el “valor social positivo que una persona reclama para sí misma a partir de la posición que otros asumen que ha tomado en un contacto determinado”. Se trata de un valor público y no privado. Además sostiene que los individuos están emocionalmente comprometidos con una imagen de sí mismos que es aprobada por la sociedad y que da lugar a una serie de reglas para el trato interpersonal, cuyo desconocimiento puede provocar conflictos en la conversación. Si al expresar un pedido o una orden se transgrede esta regla, se están afectando los derechos del interlocutor a su imagen social (face), es decir, a verse a sí mismo como un individuo cuya voluntad es respetada por el otro. Para no provocar este efecto indeseado, los hablantes se esfuerzan por formular sus expresiones de una manera socialmente adecuada.

Cuando hablamos de potenciar o preservar nuestra imagen nos referimos a que en un principio, esta está formada por dos entidades: la *positiva* y la *negativa*. La *positiva* es el deseo de que los actos propios sean aprobados y la *negativa*, en cambio, es el deseo de que uno no vea impedidos sus actos. En función a estas dos entidades se diferencian *comportamientos verbales* o actos que amenazan la imagen positiva del emisor, la imagen positiva del destinatario, la imagen negativa del emisor o la imagen negativa del destinatario.

Parece que además existen variables sociales adicionales que pueden afectar al comportamiento lingüístico cortés de los hablantes. En nuestra experiencia hemos observado que mientras que los individuos de un mismo sexo optan por tomar un *comportamiento verbal* o acto semejante entre ellos, este es diferente entre el grupo del sexo opuesto. Según hemos podido constatar, los chicos se enfrentan a las situaciones de confrontación produciendo entre ellos un habla, por lo general, amenazante en cuanto a la imagen tanto positiva como negativa de su interlocutor, mientras que ellas producen un habla amenazante tanto positiva como negativa del emisor. Es decir, los chicos producen

un habla más egocéntrica, mientras que las chicas le dan mayor valor al ego de su interlocutor que al suyo propio.

Por lo tanto, hay una única, pero a mi parecer importante diferencia. Y es que hombres y mujeres eligen herramientas diferentes a la hora de enfrentarse a situaciones en las que la cortesía lingüística juega un papel relevante.

Cuando nos referimos a las situaciones en las que la cortesía lingüística juega un papel importante, nos referimos a aquellas situaciones en las que el emisor reclama aquello que por sí le pertenece o tiene derecho a reclamar. Además, debido a que conoce o tiene gran relación con el receptor no sabe cómo hacerlo para que su amistad no se vea afectada o la imagen social del receptor no se vea dañada.

Ciñéndonos a la definición de Escandell 1993 que hemos citado más arriba, se supone que todos los miembros que pertenecen a la misma sociedad comparten las mismas normas sociales y tienen las mismas formas de conducta. Pero el hecho de que existan variables sociales que modifican el comportamiento de los hablantes, lugar para la modificación de la definición de Escandell. Basándonos en la característica de nuestros grupos, creemos que a la definición de Escandell se le debe incorporar la variable de género.

En nuestra investigación, esperamos encontrarnos con claras diferencias en cuanto a la elección de distintas estrategias lingüísticas en función del género. Situaremos nuestra investigación entre adolescentes de secundaria ante situaciones de confrontación. Basándonos en el esquema de estrategias que para este tipo de situaciones propusieron Brown y Levinson (1987) intentaremos comprobar nuestra hipótesis, es decir, que existe distinto comportamiento lingüístico entre hombres y mujeres en relación a las estrategias de cortesía lingüística utilizadas.

Además de observar el habla producida en este tipo de situaciones según el *género* de los interlocutores, observaremos si las diferencias entre chicos y chicas están basadas en el hecho de que biológicamente pertenezcamos a un sexo o si bien son consecuencia del rol que se le asigna en nuestra sociedad a cada sexo. Es decir, creemos que puede ser un indicio que se noten cambios significantes en cuanto a la elección de diferentes estrategias y producción de estructuras lingüísticas en relación a la intravariante de edad de los

interlocutores. Por ello, estudiaremos brevemente el hecho de que la producción oral realizada en estas situaciones se vea modificada según la edad.

Por lo tanto, a pesar de que la mayor importancia del análisis sea el probar si es el género una variable de la cortesía lingüística, también analizaremos la variable de la edad a la que pertenecen los interlocutores ya que esta nos puede mostrar claros indicios de si esa posible diferenciación tiene también como variable la edad, y por lo tanto, la madurez de los interlocutores.

Sabiendo en qué se basa nuestra percepción de la realidad lingüística, la hipótesis que proponemos en cuanto a la diferencia de la estrategia adoptada es que las adolescentes en general no afrontan la situación embarazosa o la afrontan pero produciendo un habla basada en estrategias indirectas, mientras que los adolescentes varones utilizan estrategias más directas y, por lo tanto, menos corteses.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es estudiar, a partir de datos empíricos, si varía la estrategia de cortesía lingüística que el *emisor* adopta ante una situación en la que *exige*, reclama, pide o simplemente menciona aquello que por sí le pertenece o tiene derecho a reclamar entre el grupo social de los adolescentes. Pero, debido a que el emisor conoce o tiene gran relación con el receptor, no sabe cómo hacerlo para que su amistad no se vea afectada o la imagen social del receptor no se vea dañada en relación a la variable de *género*. Es decir, el objetivo es constatar si la producción de este tipo de acto de habla se ve condicionada por el sexo tanto del hablante como del oyente (interlocutores) entre el grupo social de los adolescentes.

Esta diferencia, tal y como señala en su trabajo Campos Prats (2010: 45) “puede interpretarse en la línea de la teoría de la diferencia como en la de la teoría de la semejanza, porque tanto en un caso como en el otro las diferencias y las similitudes se establecen partiendo de una concepción androcéntrica de la realidad”. A la hora de interpretar las estrategias lingüísticas utilizadas nos basamos en que la sociedad establece una línea imaginaria de grado de normalidad de cortesía, mediante la cual denominamos una acción cortés o descortés. Contando con esta línea de normalidad de grado si creemos que las estrategias adoptadas entre emisores de distinto sexo son diferentes, el grupo que se diferencia superando la, digamos, *línea de la normalidad* es el de las mujeres, ya que pensamos son más corteses. Por el contrario, si pensamos que la estrategia adoptada es semejante, en

lugar de pensar que los emisores de ambos sexos se basan en estrategias similares tendemos a suponer que el habla o la estrategia de las mujeres ha cambiado para llegar a esa línea imaginaria de grado de normalidad. Es decir, mientras que la estrategia y/o el habla de cortesía de los hombres sigue inmóvil, es la estrategia de las mujeres la cual tiene una tendencia de asemejarse a la de ellos, mostrando que en el fondo existe una diferencia que se quiere salvar. Tal y como dice Campos Prats (2010: 45), “se basa en un proceso de imitación de las estrategias masculinas, el cual respondería a un intento de nivelación del estatus femenino al masculino”. Por lo tanto, en lo que a la cortesía lingüística se refiere, se sigue marcando la tan a fondo arraigada desigualdad social, basada en el género que marca a todo individuo de nuestra sociedad.

Numerosos estudios realizados del habla de las mujeres y hombres por importantes investigadores (Lakoff 1975; Tannen 1990, entre otros) se basan en la creencia de que el estilo comunicativo de ellas es más cortés. Nosotros compartimos totalmente esta idea y creemos que esa diferencia también es visible entre los adolescentes y, por lo tanto, esperamos aportar más pruebas para así demostrarlo.

Para dar una muestra de que el habla es diferenciada en función del sexo del interlocutor realizaremos una observación y recogida de datos poniendo a estudiantes de la ESO y Bachillerato del IES Amazabal BHI ante cinco diferentes situaciones de confrontación o embarazosas. Para lograr este fin, tomaremos como hipótesis de trabajo que los y las adolescentes adoptan diferentes estrategias o utilizan de distinto modo el lenguaje a la hora de afrontar situaciones un tanto embarazosas en función del género de ambos interlocutores (emisor-receptor).

En lo que sigue a continuación nos adentraremos en conocer de cerca los estudios realizados sobre la cortesía en relación al género y su estado actual. Además se explicarán los fundamentos en los cuales nos basamos para defender nuestra hipótesis acerca del tema. Posteriormente, se detallará la metodología que se ha seguido para realizar la recogida de datos. A continuación, se analizarán los resultados obtenidos para finalmente exponer las conclusiones a las que se ha llegado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA CORTESÍA

La cortesía verbal es una manifestación más de lo que globalmente se ha dado en llamar “cortesía” (Ballesteros Martín, 2003). La cortesía verbal clasifica todas sus posibles manifestaciones según cuatro niveles de contraste. En el primer nivel, el comunicativo frente al no comunicativo; en el segundo nivel, el lingüístico frente al no lingüístico; el paralingüístico frente al no paralingüístico, por un lado y el metalingüístico frente al no metalingüístico, por otro, en el tercer nivel; y la comunión fática frente a la etiqueta conversacional en el cuarto nivel. La cortesía verbal pertenece al ámbito de lo no metalingüístico, que es el que se ocupa de lo propiamente lingüístico.

En el primer nivel de contraste, la cortesía se manifiesta tanto en la realización de actos comunicativos como no comunicativos. Los últimos son en los que la persona cortés efectúa actos tales como abrirle la puerta a alguien, ayudar a un invidente a cruzar la calle, etc.

En los actos comunicativos, la primera oposición es la que existe entre la cortesía lingüística y la no lingüística. La cortesía no lingüística se divide en dos clases: la paralingüística y la no paralingüística. En la última clase no se realiza ningún movimiento físico para producir signos de cortesía, éstos se manifiestan exclusivamente a través de gestos, que tienen el mismo efecto perlocutivo que los actos lingüísticos.

Respecto al segundo tipo de cortesía no lingüística, denominada cortesía paralingüística, también se realiza mediante gestos, pero éstos aparecen conjuntamente con signos verbales.

En la cortesía comunicativa lingüística se distinguen dos categorías, la cortesía metalingüística y la no metalingüística. La primera cumple, por un lado, el objetivo de establecer o mantener un contacto social “comunión fática” y, por otro, el de observar las reglas de la “etiqueta conversacional”. La comunión fática consiste en crear un ambiente de solidaridad que permita entablar una conversación placentera para los interlocutores, evitando los silencios que pudieran amenazar la relación social mientras que la etiqueta

conversacional, se compone de reglas que tienen por fin organizar racionalmente los intercambios verbales.

Según esta clasificación, el análisis del fenómeno cortés, finaliza en la cortesía no metalingüística, es decir, la propiamente lingüística o verbal. En nuestra investigación, por nuestra parte, además de centrarnos en lo propiamente lingüístico o verbal, queremos enfocar la cortesía en relación a otros parámetros sociales como la edad o el género del interlocutor.

Por ello, y con el afán de demostrar nuestra hipótesis de que el género es una variable de la cortesía lingüística será de vital importancia el trabajo realizado por Brown & Levinson ([1978] 1987). Antes de adentrarnos con el trabajo de Brown & Levinson es conveniente repasar algunas afirmaciones que realizaron Grice (1975) y Leech (1983). Grice postula la existencia de un principio de cooperación que regula cualquier acto comunicativo, para conseguir que la conversación sea coherente y continua:

“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” (Grice, 1975:45)

Este principio de cooperación se divide a su vez en cuatro categorías o máximas: *cantidad, cualidad, relación o relevancia y modo*. Además de ello en cuanto a la cortesía marcó una especie de máxima paralela que los interlocutores deben respetar para evitar cualquier enfrentamiento posible:

“There are, of course, all sorts of other maxims (aesthetic, social or moral in character) such as “be polite” that are normally observed by participants in talk exchanges, and these may also generate nonconventional (ie. Conversational) implicatures.”
(Grice.1975: 47)

Leech (1980,1983) más adelante retomó la idea de Grice (1975) y de Lakoff (1973) y subrayó que si el segundo de los requisitos no se lleva a cabo, el interlocutor se arriesga a

romper el equilibrio y la armonía interaccional. Para así demostrarlo, realizó una escala de seis máximas (tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía).

2.2. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS EN LA EXPRESIÓN DE LA CORTESÍA

Brown y Levinson (1987) retomaron el concepto de *imagen* en la cortesía definiéndolo como “la imagen pública que cada miembro de la sociedad quiere proclamar para sí mismo”.

“The public self-image that every member wants to claim for himself.” (Brown y Levinson 1978:66)

Tal y como ya hemos señalado antes, especificaron que el concepto a su vez tiene dos componentes: *imagen positiva* e *imagen negativa*. Son dos aspectos de la misma entidad que se refieren a dos tipos básicos de deseos. La imagen positiva se refiere a la imagen que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. La imagen negativa se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros. Algunos actos amenazan de un modo intrínseco dicha imagen, y se denominan AAI (Actos Amenazantes de la Imagen).

El emisor intentará minimizar el efecto de tales actos, a menos que su deseo de arriesgar la imagen del receptor y la imagen propia sea mayor, para lo cual, se establecen cinco estrategias o posibles reacciones, que se encuentran numeradas en orden creciente del uno al cinco, de acuerdo con este criterio proporcional: cuanto mayor sea la probabilidad de amenazar la imagen del receptor, más alto será el número de la estrategia que el emisor querrá seguir. El riesgo de ofender al receptor disminuye según incrementa la cifra en las opciones propuestas. El siguiente gráfico representa esta escala.

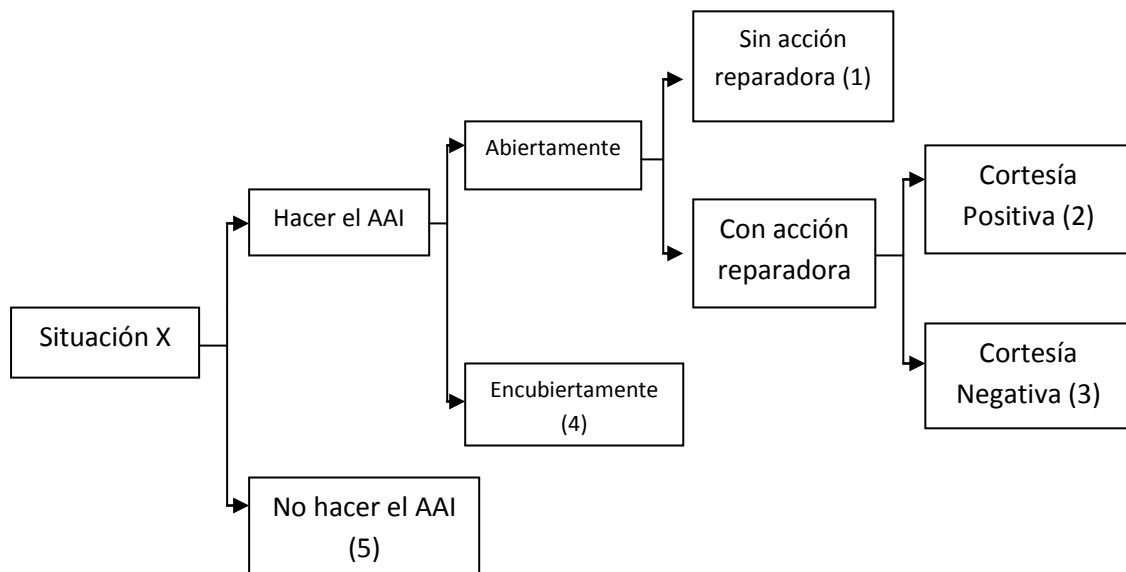


Gráfico 1. Estrategias para realizar el AAI según Brown y Levinson (1987).

Estas estrategias en nuestra opinión varían en función del género de los interlocutores. Según nuestra hipótesis, se tiende a optar por hacer la AAI abiertamente y sin acción reparadora (1) o con acción reparadora y cortesía positiva (2) cuando tanto el emisor e interlocutor son del género masculino, y a optar por no hacer el AAI (5) o a hacer el AAI encubiertamente (4) cuando el emisor e interlocutor son del género femenino. Cuando la situación se da entre individuos de ambos sexos, por lo contrario, si el emisor es varón optará por no hacer el AAI (5) o por hacer el AAI encubiertamente (4) y si la emisora es una mujer, en cambio, optará por hacer el AAI optando por cualquiera de las cuatro estrategias. A nuestro parecer, el hecho de demostrar que los jóvenes adoptan diferentes estrategias según su género, sería una prueba suficiente de que el género es una variable de la cortesía lingüística.

Por lo tanto, para determinar si en efecto hay diferencias entre la cortesía lingüística según el género de los interlocutores, tomaremos como marco estas estrategias que propusieron Brown y Levinson (1987).

Estas estrategias, tal y como hemos visto más arriba, reúnen todas las características de la perspectiva pragmática –enunciado más o menos cortés, Actos Amenazantes de la Imagen, la autoimagen y la manifestación de exigencia, reclamación o petición perceptible

tanto desde el punto de vista del contenido proposicional (o semántico) como a partir de las implicaturas conversacionales-. Además las reúne muy ordenada, clara, precisa e inteligiblemente y junto a ser un buen indicio para demostrar nuestra hipótesis cuenta con la ventaja de la facilidad de ordenar y analizar los resultados.

Por todo ello, y aunque haya investigaciones posteriores más modernas, creemos que la mejor opción para comprobar nuestra hipótesis es basarse en el trabajo de Brown y Levinson (1987) e interpretar nuestros datos a la luz de las investigaciones sobre el género que hemos discutido más arriba.

2.3. CORTESÍA, EDAD Y GÉNERO

Aunque para la época ya se hubiesen publicado por lingüistas algunos trabajos sobre cuestiones relacionadas con el estilo de habla de hombres y mujeres desde una perspectiva científica –afirmando que el habla de las mujeres es más indirecta y menos vulgar como en el caso de Jespersen (1922)-, fue Lakoff quien con su primera obra en 1973 y en especial con su casi inmediata producción en 1975, la que se convirtió en un hito de la época y que abrió las puertas de la investigación del género y el lenguaje. La diversidad de opiniones o puntos de vista de las investigaciones que vinieron a posteriori hicieron que siga siendo un tema debatido, abierto a la subjetividad para situarse en una corriente u otra y que posibilita grandes proyectos. Ciñéndonos a las opiniones y puntos de vista generales, podemos constatar diferentes grupos de investigadores. Las dos teorías que existen al respecto son la teoría de diferenciación –ideología naturista- y la teoría de semejanza. Encontramos trabajos de investigadores como Jespersen (1922), Lakoff (1975) y O’Barr y Atkins (1980) en el grupo que se decanta por la teoría de la diferencia y Chambers (1995), Dunbar (1996) o Cameron (2007) entre los que piensan que son más abundantes los rasgos comunes del lenguaje entre personas de diferente sexo.

Además de esta primera diferenciación entre las teorías de la diferencia y la igualdad, la siguiente pregunta es si el uso de un determinado registro viene condicionado desde un principio o si es algo que se va creando. Es decir, si es algo natural y biológico debido al rol que al recién nacido se le asigna por su género desde el momento en el que nace o si son otros factores los que nos diferencian.

En este aspecto parece que tanto Jespersen (1922) como Lakoff (1975) se decantan por la opinión de que la diferenciación entre ambos es debida a diferencias naturales y biológicas que desde un principio tenemos. Además sustentan que esas diferencias naturales siguen siendo luego marcadas por la sociedad. En defensa de sus argumentos, Lakoff listó varias características del lenguaje femenino mostrando así a una mujer sensible, emotiva y delicada, quien con el afán de ser cortés toma estrategias lingüísticas más indirectas que las de los hombres. Extrapolando esto a las situaciones embarazosas en las que en este trabajo nos centramos, si nos acercamos a las reglas de cortesía que la propia Lakoff nos presenta en su trabajo anterior (Cf.-Lakoff 1973)-, nuestra hipótesis encaja perfectamente a lo que de todo lo afirmado por Lakoff podemos deducir. Es decir, que la cortesía lingüística también está marcada mediante diferencias naturales biológicas, que además se siguen marcando en la sociedad. Según ella las reglas de cortesía son ser claro y ser cortés. La primera intenta asegurar la transmisión eficaz de la información, mientras que la segunda se ocupa del mantenimiento de las relaciones sociales. Según Lakoff, en la mayoría de los encuentros cotidianos es más importante no ofender que ser claros, ya que interesa más establecer o mantener unas buenas relaciones sociales que transmitir información rigurosa. Por lo tanto, en un principio Lakoff dice que la cortesía es la evitación de la ofensa. Por ello, sería muy razonable encontrarnos con alumnos que opten por estrategias teniendo muy en cuenta la imagen del interlocutor. Aunque a esta idea de Lakoff en nuestra opinión se le ha de añadir la variable de género.

“Politeness usual supercedes: it is considered more important in a conversation to avoid offense than to achieve clarity. This makes sense, since in most informal conversations, actual communication of important ideas is secondary to merely reaffirming and strengthening relationships.” (Lakoff, 1973: 297-298)

Lakoff también hizo hincapié en el hecho de que ambos sexos aprendemos primero el “lenguaje femenino” por parte de nuestras madres y otras figuras femeninas como cuidadoras de guardería, que normalmente son mujeres, y que al ir creciendo las chicas guardan esa primera forma de hablar, pero que los chicos van adquiriendo formas masculinas. Por ello y siempre según Lakoff siendo la mujer más emotiva, sensible y delicada, y teniendo mayor afán de ser cortés y tomar estrategias lingüísticas más indirectas,

da mayor importancia a no ofender al interlocutor que al ser clara. Lakoff justifica esta manera de producción de lenguaje femenina, partiendo de la consideración de que las mujeres de aquella época no tenían otra opción que ser verbal y actitudinalmente “femeninas”, ya que si así no lo fuesen, corrían el riesgo de ser ridiculizadas o tachadas de hombrunas, aun sabiendo que ser “femeninas” también podía ser sinónimo de “mujer con pocas aptitudes intelectuales”.

El trabajo posterior de O’Barr y Atkins (1980), sin embargo, no compartía la idea de que las diferencias lingüísticas fuesen debidas al sexo, tal y como había afirmado Lakoff. Según ellos, no era el sexo lo que determinaba un tipo de habla sino que el estatus y la situación de poder. Afirmaron en sus propias palabras que “el fenómeno descrito por Lakoff se denominaría más bien lenguaje carente de poder” (*powerless language*) (O’Barr & Atkins, 1998) y es que en aquella época -más claramente que hoy en día- el poder o alto estatus social estaba casi totalmente vinculado con el varón y esta característica marcaba las diferencias entre ambos sexos, sin que el factor biológico marcara una distinción. Afirman además, que aquellas mujeres que no utilizaban un lenguaje marcado con rasgos prototípicamente femeninos eran las que gozaban de un alto estatus social y poder.

Este vínculo creado entre lenguaje, poder y género dio paso a numerosos trabajos e investigaciones e incluso a una importante ramificación en cuanto a la defensa de la igualdad de derechos y condiciones. Dicha ramificación fue formada por dos obras generales que discrepaban de la idea de que la diferencia fuera debida al sexo. Los trabajos empíricos realizados por Thorne y Henley (1975) y Spender (1980), afirmaban que los hombres realizaban el control conversacional. Es decir, identificaron el poder con el control y la autoridad masculinos, dando así comienzo a la conocida Teoría del Dominio (*Theory of Dominance*). Thorne y Henley, por ejemplo, basándose en Goffman (1956:490) afirman que en los hospitales los doctores tienen el privilegio de decir palabrotas, cambiar de conversación y de sentarse en una postura indigna.

“In hospital staff meetings, the doctors “had the privilege of swearing, changing the topic of conversation, and sitting in undignified positions” (Goffman, 1956:490)

Centrándose en la afirmación de Goffman, y que Thorne y Henley utilizaron, también Zimmerman y West (1975) afirmaron que el hombre controlaba la frecuencia de las interrupciones imponiendo así su autoridad demostrando así la teoría del dominio –la cual defiende que en las conversaciones mixtas el hombre se muestra como el hablante dominante al interrumpir más frecuentemente a su interlocutora-.

Fishman (1983) ratificó esta teoría añadiendo que los hombres realizan más enunciados declarativos, pero además constató que en las conversaciones mixtas las mujeres adoptan el rol o la postura de continuar hablando sobre el tema, hacer más preguntas, mostrar gran empatía hacia el interlocutor para que de este modo la otra persona se sienta más cómoda y dar la impresión de que está escuchando lo que el interlocutor le dice dando mayor seguridad, credibilidad y peso a su enunciado. A este hecho lo llamó *interactional shittwork*, algo así como “trabajo sucio”. Es decir, afirmó que la mujer tomaba a su cargo el trabajo sucio de agradar, ser especialmente empática, atenta y de hacer que el interlocutor se sienta lo más cómodo posible en una conversación. Sin embargo, a pesar de compartir la idea de que las diferencias son debidas al sexo, Fishman añadió que era necesario tener en cuenta el contexto situacional y los valores culturales de esa determinada comunidad de habla.

Mediante este nuevo punto de vista en el cual es la sociedad la que diferencia el lenguaje entre géneros, la obra de Tannen (1990) se convirtió en hito relevando el trabajo de Lakoff (1975). Deborah Tannen en su trabajo *you just don't understand: women and men in conversation* afirmó que los hombres y las mujeres producen un habla diferente debido a que empezando desde la infancia y siguiendo en la adolescencia, los chicos y chicas pertenecen, crecen y se desarrollan tanto física como intelectualmente en culturas diferentes. En estas diferentes culturas su aprendizaje se basa en el método de imitación, con lo cual el habla de ellos y ellas es diferente entre sí, pero igual al de generaciones anteriores. Debido a ello, podríamos deducir que la diferencia de lenguaje es algo muy antiguo aunque no podríamos saber si se debe a algún factor en especial o simplemente si es fruto de una diferencia sexual –pregunta que podría servir para futuras investigaciones-. Según Tannen, ellos son educados en valores que se deben al poder y ellas, en cambio, a los que tratan de solidaridad.

Por otro lado, una de las hipótesis y afirmaciones más tajantes sobre la diferencia entre hombres y mujeres es la que tomaron Brizendine (2006) en su trabajo *The female brain* y otros autores anteriores como Buffery y Gray (1972) o Levy (1976) quienes afirmaban que tal diferencia es el resultado de la lateralización cerebral, es decir, una teoría más natural o bioógica. Según esta hipótesis, las mujeres dominan mejor las habilidades lingüísticas debido a que controlan con mayor maestría el hemisferio izquierdo del cerebro, el cual se centra en las destrezas lingüísticas, mientras que los hombres controlan el derecho, hemisferio que maneja las habilidades técnico-espaciales.

Situado entre la obra de Tannen y la de Brizendine o sus predecesores se encuentra la no novedosa pero exitosa obra de Gray (1992) *Men are from Mars, Women are from Venus*. A pesar de que sigue la línea que marcaron Anastasi (1958), Maccoby (1966) o Hyde y Linn (1988) entre otros, el trabajo de Gray se convirtió en un importante pilar en cuanto a la diferenciación del lenguaje que al género se debe. Según Gray, son tan grandes las diferencias psicológicas entre hombres y mujeres que ambos pertenecen a planetas diferentes. Gray y sus predecesores afirman que las habilidades lingüísticas están marcadas por su biología y, por lo tanto, las de las mujeres son altamente superiores a las de los hombres.

Otros trabajos como el de Cameron (2007) se sitúan en el extremo contrario. Esta autora sostiene que en lugar del género son los cambios culturales los que marcan las diferencias en la forma de hablar de hombres y mujeres.

Es importante destacar que por lo general cuanto más recientes son los estudios más se ve volcada la hipótesis hacia las similitudes del uso del lenguaje, aunque siempre se vuelva a mencionar que son las mujeres las que se acercan al lenguaje de masculino, dejando ver que en el fondo existen diferencias y, que por lo tanto, en lugar de avanzar seguimos dando pasos en círculos.

La razón por la que llevamos a cabo una distinción entre el grupo de edad adulto y el adolescente se debe a que se han encontrado evidencias de que las diferencias o similitudes lingüísticas de género cambian con la edad –lo cual demuestra que esas diferencias no son estables ni duraderas (Hyde 2005: 588)– y porque el objetivo de este estudio pasa por analizar la cortesía lingüística en el habla de los jóvenes.

En cuanto a las investigaciones sobre las diferencias dentro del grupo que nosotros vamos a estudiar, chicos y chicas adolescentes, hay también gran diversidad y discrepancia.

Por un lado, al igual que señaló Campos Prats (2010) según las teorías de la Psicología Evolutiva (Secadas & Serrano 1981; Fernández Sánchez 2004) las diferencias lingüísticas de género se corresponderían con la identificación, por parte de las muchachas y los muchachos, con el perfil de la mujer adulta cortés y el perfil del hombre adulto descortés, respectivamente. Precisamente, esta vinculación de la masculinidad con la agresividad verbal explicaría por qué las estrategias lingüísticamente menos corteses suelen ser más abundantes entre los más jóvenes.

Muchas son las clasificaciones que se han hecho en torno a las etapas evolutivas del ser humano, pero especialmente diversas son las que atañen a las fases de la pubertad y la adolescencia (Vid. Pedrosa 1976: 64-69). Tras revisar las clasificaciones cronológicas realizadas, Pedrosa (1976: 266) las sintetiza como sigue:

Cuadro 1. Etapas evolutivas

Etapa		Edad	
		Chicos	Chicas
Prepubertad o Pubescencia		12 - 14 años	10 - 12 años
		15 - 19 años	13 - 17 años
Adolescencia	Pubertad y Adolescencia	15 - 19 años	13 - 17 años
	Juventud o 2ª Adolescencia	19 - 21 años	17 - 21 años
Madurez		22- ?	22- ?

Lo que interesa principalmente es la consideración de que a los 13 o 14 años el joven se ve inmerso en una fase de transición entre la niñez (o pubertad, si preferimos etiquetar esta etapa con el término 'Adolescencia') y la edad adulta (Secadas & Serrano 1981), puesto que tanto los chicos como las chicas sufren durante esos años un cambio radical en su aspecto físico que afectará en última instancia a su manera de ser y de comportarse. Todos los cambios hormonales que sufren tanto chicos como chicas entre los 12 y los 15 años, debido al aumento de andrógenos y estrógenos (Vid. Secadas & Serrano

1981), hace que los jóvenes de uno y otro sexo se vean obligados a enfrentarse a ese cambio corporal, tratar de comprenderlo y a averiguar qué implicaciones tiene en su caracterización como ser masculino o femenino. Aunque la primera identidad sexual y de género tiene lugar entre los 3 y los 7 años, es en torno a la pubertad y a lo largo de toda la adolescencia cuando chicos y chicas se ven enfrentados al momento de aceptación o rechazo de los roles de género tradicional y socialmente impuestos (Fernández Sánchez 2004). Es pues en esta fase de transición en la que los jóvenes de uno y otro sexo se adentran en la búsqueda de su propia identidad.

Por un lado, se ha considerado de forma generalizada que las distintas manifestaciones de rebeldía, como el uso frecuente de respuestas violentas, la recurrencia a gritos y a insultos o la abrumadora sinceridad (a veces hasta agresiva) con la que se expresan (Secadas & Serrano 1981) son fruto tanto de su acusada necesidad de autoafirmación personal como de su preocupación sexual.

Secadas y Serrano (1981) señalaron que los 13 y los 14 años son un punto de inflexión en la identidad de género de chicos y chicas puesto que ambos parecen adaptarse a su nuevo cuerpo y a su nueva fase adolescente exagerando los rasgos estereotípicamente característicos de su propio sexo. Según Kite (2001), los estereotipos del hombre adulto son: la competitividad, la superioridad, el liderazgo, la seguridad en sí mismo y la fuerza física, entre otros. Por otro lado, los rasgos definitorios de la mujer femenina adulta son: la dedicación a otros, la amabilidad, la emotividad, la expresividad, la comprensión, la educación, el interés por la ropa y la moda y la elegancia, entre otros. Es decir, los correspondientes con los estereotipos atribuidos por la cultura patriarcal.

En definitiva, parece haber una interpretación social subyacente a nuestros datos, porque los y las jóvenes de 13-14 años asumen los patrones sociales asociados a la masculinidad y a la feminidad en el momento en que entran en el mundo adulto.

Por otro lado y tal y como hemos constatado más arriba, el mismo Lakoff en su trabajo de (1973:47) afirmó que ambos sexos aprendemos primero el “lenguaje femenino” por parte de nuestras madres y otras figuras femeninas como cuidadoras de guardería, que normalmente son mujeres, y que al ir creciendo las chicas guardan esa primera forma de hablar, pero que los chicos van adquiriendo formas masculinas. Esta teoría tuvo seguidores como Maccoby & Jacklin (1974) o Denno (1982).

Las otras dos hipótesis siguen el mismo patrón que las ya mencionadas sobre el lenguaje de los adultos. Tannen (1990) procura buscar el origen de las diferencias del lenguaje en las diferencias sociales, mientras que Dunbar, (1996) o Cameron, (2007) tratan de demostrar que si el comportamiento verbal entre hombres y mujeres no es diferente en los adultos tampoco lo es durante la infancia y la adolescencia.

3. METODOLOGÍA

El principal objetivo de este trabajo es estudiar la expresión lingüística en relación al género de jóvenes hablantes, a partir de muestras reales de discurso oral. Hemos optado por elaborar un corpus personal. En primer lugar, porque la más importante variable de este estudio (la cortesía lingüística) es un acto de habla muy específico; en segundo lugar, porque pretendemos obtener el habla espontánea de los jóvenes. Es decir, decidimos recoger un corpus de datos propio con tal de controlar de manera efectiva las variables consideradas: la producción de cortesía lingüística (creando situaciones que originaran diálogos argumentativos), el sexo y la edad de los hablantes.

Para poder llevar a cabo este estudio hemos analizado las cinco estrategias en cuatro situaciones diferentes en relación a las variables de edad, sexo del emisor, sexo de ambos interlocutores y las dos estructuras lingüísticas más relevantes utilizadas. Para ello, se han recogido datos en los cursos 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato del centro IES Amazabal BHI de la localidad de Leitza (Navarra). De modo que, el material empírico de este trabajo lo constituyen muestras de discurso oral recogidas a partir de las interacciones mantenidas por 51 hablantes de entre trece y dieciocho años.

3.1. VARIABLES DEL ESTUDIO Y SELECCIÓN DE HABLANTES

En este trabajo estudiamos la cortesía lingüística en relación al género y a partir de una variable transversal como es la edad; es decir, analizamos si la producción se ve condicionada por el sexo del hablante o el sexo del oyente para así determinar si entre los adolescentes predominan las diferencias de género o si por el contrario encontramos similitudes favorecidas por la posible masculinización del habla de la mujer. Nuestro objetivo también es observar si esas diferencias o similitudes se ven condicionadas a su vez por la edad de los hablantes. En otras palabras, el estudio cuenta con una variable dependiente, la cortesía lingüística, que se analizará en relación a una variable independiente, el género, la cual, a su vez, se estudiará en relación a la intravariante edad.

El corpus de este estudio lo conforman un total de dieciséis hablantes, todos ellos alumnos y alumnas del centro IES Amazabal BHI. Uno de los profesores de la asignatura Lengua Castellana y Literatura llevó a cabo la selección de todo/as los alumnos y alumnas a quienes él imparte la asignatura. Por nuestra parte, decidimos que toda la clase (62 en total) realizaran las grabaciones, mientras que debido a que algunos de ellos no siguieron debidamente las instrucciones de grabación de sus producciones tuvimos que disminuir el número a cincuenta y un alumnos.

3.2. CORPUS. RECOGIDA DE DATOS

Una vez seleccionados los hablantes, ha sido imprescindible pedir la autorización del centro para poder recoger los datos, puesto que los hablantes han sido grabados en vídeo. La recogida de datos se ha realizado mediante la técnica de la observación de discurso natural en escenarios preparados. Esta observación, suele desarrollarse en laboratorios o escenarios elegidos por los investigadores en los que se introduce a los individuos cuyo discurso va a convertirse en objeto de estudio. En nuestro caso el escenario ha sido el aula habitual de cada grupo. La técnica más reconocida dentro de esta metodología es la de simulación (the role play method).

A través de esta metodología, los investigadores describen oralmente al individuo la situación y las circunstancias imaginarias en las que se encuentra, y le piden que hable de forma natural y diga lo que el contexto le sugiera simulando el papel que se le ha asignado en el experimento. En nuestro caso, se les ha descrito cada una de las situaciones, pero al mismo tiempo cada pareja ha recibido una ficha con la descripción de la misma.

Los investigadores coinciden en señalar que lo ideal sería poder reunir todo el material de procesos de interacción naturales, aunque este ideal metodológico sufre de lo que Labov (1972: 209) denominó la paradoja del observador (the observer's paradox), que consiste precisamente en tener que observar al hablante cuando hace uso del lenguaje sin que éste sea consciente de que está siendo observado. El hecho de que sea consciente de estar siendo observado hace que no se puede discernir hasta qué punto sus respuestas están condicionadas o si son representativas de lo que el mismo individuo diría si se encontrara ante una situación similar espontánea en la vida real.

En la misma línea de opinión se encuentra Briggs (1988), quien señala que en esta forma de recopilar los datos, al igual que en el resto de métodos, también es necesaria la interpretación del observador y dicha interpretación podría viciar los datos naturales:

“Observation-based techniques also raise problems regarding sampling, selectivity, and the effect of the interviewer (and her or his tape recorder) on speech events. Moreover some exegesis is necessary to enable the outsider to comprehend what is said, and the relationship between observational and exegetic data must be considered.” (1986:126-127)

El problema con el que un investigador podría encontrarse a la hora de aplicar este método en el presente estudio proviene de su carácter contrastivo. Según Ballesteros Martín (2003), dado que se pretende estudiar “actos de habla” específicos que deben ser analizados y comparados en idénticos contextos situacionales sería necesario estar presente en múltiples interacciones en las que las variables que determinan la modalidad de acto coincidiesen. Es además necesario que existan los mismos marcadores de distancia y poder social, y el mismo nivel de frecuencia de la exhortación, puesto que sólo así, la comparación que se pretende llevar a cabo sería pertinente y efectiva. Pero recopilar datos con estas limitaciones es una tarea complejísima.

Por lo tanto, para este trabajo, se ha optado por reunir todas las grabaciones que han realizado todos los alumnos de dichas clases y obtener las cifras exactas de cada uno de los comportamientos de los hablantes. Con el fin de garantizar la espontaneidad del discurso de los hablantes, se les indicó en todo momento que actuaran como lo harían en la vida real o día a día. Además también se les pidió que si optaban por no decir nada a su *amig@* como respuesta a la situación que se les proponía que indicasen el motivo.

Basándonos en estudios previos como el de Hirschman (1974) hemos diseñado un experimento para la recogida de nuestros datos. El estudio de Hirschman formaban dos experimentos en el que los sujetos eran dos chicos y dos chicas. Los cuatro sujetos iban cambiando, rotando de pareja, produciendo así cuatro conversaciones entre parejas del mismo sexo y ocho entre parejas mixtas.

En nuestro caso decidimos realizar las siguientes cuatro situaciones de role play con los alumnos de las aulas seleccionadas para observar por qué tipo de estrategia discursiva optaba cada uno de los sujetos en cada situación :

- Situación N° 1: “Te acabas de enterar de que un/a gran amig@ ha hecho algunos comentarios sobre ti que no te han gustado nada. Sientes que te ha criticado a tus espaldas. Va diciendo cosas de ti que se las contaste como secreto o eres un/a egoísta por no dejar tus apuntes a los demás, etc. Estás enfadad@ y decepcionad@”.
- Situación N° 2: “Tus padres te acaban de regalar un mp3. Tú no has tardado nada en pasar al mp3 tus canciones favoritas. Un compañero o compañera te lo ha pedido prestado. Ya hace una semana que se lo diste y aún no te lo ha devuelto. No te está gustando nada y empiezas a mosquearte, pero siempre tienes en mente que es un/a gran amig@ ty@”.
- Situación N° 3: “Tú y tu amig@ tenéis el hobby de leer. Tú te has leído el libro sobre la historia *Nafarroako Erresuma*. Tu amig@ te lo ha pedido prestado. Ya hace cuatro meses que se lo diste y aún no te lo ha devuelto. Es seguro que ya se lo ha leído porque lo habéis comentado y tú quieres que te lo devuelva, pero no sabes si se le habrá olvidado devolvértelo o qué ocurre. Sabes que pedir a una persona algo que te debe es una situación bastante molesta, pero el libro es tuyo. No te está gustando nada y empiezas a mosquearte, pero siempre tienes en mente que es un/a gran amig@ ty@.
- Situación N° 4: “Viste el partido del sábado en el bar, donde siempre os juntáis l@s amig@s para verlo. Tú y tu mejor amig@ cenasteis allí. Después de la cena tomasteis una cerveza que pagaste tú y al rato él/ella pidió otra para ambos. A los diez minutos te llaman al móvil y tienes que irte a casa. Ya que tú ya has pagado la ronda que pediste, llegas a casa sin ninguna preocupación. El domingo por la mañana te despiertas por un WhatsApp en el que otr@ amig@ de la cuadrilla comenta que el dueño del bar le ha dicho que tú te has ido sin pagar lo consumido. Esa misma mañana vas a pagar las deudas que realmente son de tu mejor amig@.”

3.3. CODIFICACIÓN

Tras reunir los datos, una vez identificadas las estrategias se han codificado los resultados obtenidos con el programa estadístico SPSS y se han realizado análisis correspondientes para obtener interpretaciones no sólo cuantitativas sino también cualitativas de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS

En la presentación y discusión de nuestros resultados comenzaremos por el mismo orden en el que los alumnos realizaron las grabaciones.

SITUACIÓN 1.

En la primera situación (comentarios desagradables sobre uno mismo), todos los alumnos optaron por confrontar al interlocutor, así que ninguno de ellos optó por la no realización del AAI o no afrontar la situación. Esto indica desde un principio que una parte de nuestra hipótesis que apuesta por que las chicas optan por *no realizar el AAI* o hacerlo encubiertamente se vea en peligro.

En esta primera situación se observa una pequeña tendencia a optar por diferentes estrategias en función de la edad de la pareja y aunque en menor medida también en cuanto al género de ambos interlocutores.

En cuanto a la edad, es bastante claro que mientras que el 100% de los alumnos de 13-14, 14-15 y 15-16 años opta por realizar el AAI mediante la estrategia número uno *sin reparar*, ya baja al 83,3% el porcentaje del alumnado de 16-17 años y al 75% del de 17-18 años que inconscientemente elige tomar esta estrategia. La tabla 1 a continuación muestra los resultados.¹

¹ Los resultados de este estudio muestran tendencias y no resultados extensibles a toda la población. La muestra de sujetos utilizados (IES Amazabal BHI de Leizta 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato) no es representativa, ni de toda la población del centro, ni de la de la zona.

Tabla 1.- Edad y situación número 1							
			sin reparar	c. negativa	encubierta	Total	
edad a la que pertenece	13-14	Recuento	3	0	0	3	
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	14-15	Recuento	5	0	0	5	
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	15-16	Recuento	4	0	0	4	
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	16-17	Recuento	5	0	1	6	
		% dentro de edad a la que pertenece	83,3%	0,0%	16,7%	100,0%	
	17-18	Recuento	6	1	1	8	
		% dentro de edad a la que pertenece	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%	
	Total		Recuento	23	1	2	26
			% dentro de edad a la que pertenece	88,5%	3,8%	7,7%	100,0%

Como es lógico, a medida que el porcentaje de alumnos que opta por elegir utilizar esa estrategia baja, sube el porcentaje de los alumnos que han utilizado en este caso las estrategias 3 (cortesía negativa) y 4 (cortesía encubierta) respectivamente.

En relación al género y las estrategias adoptadas se ha de decir que mientras que el 92,2% de los chicos opta por realizar el AAI sin reparar, aunque siga siendo un porcentaje muy alto es el 83,3% de las chicas quienes eligen esta estrategia. Además de que las chicas deciden hacerlo mediante la cortesía negativa y encubiertamente en un 8,3% en ambas estrategias, mientras que los chicos lo hacen en un 0% y un 7,1% respectivamente.

Tabla 2.- Sexo y situación número 1						
			sin reparar	c. negativa	encubierta	Total
sexo del hablante	chica	Recuento	10	1	1	12
		% dentro de sexo del hablante	83,3%	8,3%	8,3%	100,0%
	chico	Recuento	13	0	1	14
		% dentro de sexo del hablante	92,9%	0,0%	7,1%	100,0%
Total		Recuento	23	1	2	26
		% dentro de sexo del hablante	88,5%	3,8%	7,7%	100,0%

SITUACIÓN 2.

En la situación número dos (préstamo de IPoD) todos los alumnos de la ESO y el Bachillerato realizaron las grabaciones, así que ninguno de ellos optó por *no realizar el AAI* (estrategia 5).

A pesar de ello, esta situación nos deja, resultados muy interesantes para nuestra investigación. Con respecto a la edad, cabe destacar que mientras que en las franjas de edad de 13-14, 14-15 y 15-16 el porcentaje de los alumnos que optan por la estrategia de realizar el AAI *sin reparar* ronda entre el 75% y 100%, en las franjas de 16-17 y 17-18 años el panorama cambia totalmente.

En la franja de edad de 16-17 años cambia tanto el cuadro que los más jóvenes pintaban, que la *cortesía negativa* es la estrategia más elegida con un 50% y se reparten el otro 50% equitativamente entre el resto de las estrategias, con un 16,7% para cada una. Por lo tanto, se puede observar un claro descenso de la estrategia número uno.

En la franja de edad de 17-18 años, por su parte, se puede ver que sigue la misma tendencia que en la franja de edad anterior aunque más moderadamente. En este caso, el porcentaje de optar por la estrategia de realizar el AAI *sin reparar* es del 37,5% al igual que el de elegir la estrategia de *cortesía positiva*

			sin reparar	c. positiva	c. negativa	encubierta	Total
edad a la que pertenece	13-14	Recuento	3	0	0	0	3
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	14-15	Recuento	3	0	1	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	15-16	Recuento	4	0	0	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	16-17	Recuento	1	3	1	1	6
		% dentro de edad a la que pertenece	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
	17-18	Recuento	3	3	1	1	8
		% dentro de edad a la que pertenece	37,5%	37,5%	12,5%	12,5%	100,0%
	Total	Recuento	14	6	3	2	25
		% dentro de edad a la que pertenece	56,0%	24,0%	12,0%	8,0%	100,0%

En cuanto al género también tenemos resultados que nos dan información importante sobre la diferenciación de ambos en relación a la cortesía lingüística. En esta segunda situación en concreto, aunque el porcentaje sea bastante alto 45,5% podemos ver claramente que las jóvenes eligen la estrategia *sin reparar* con menor frecuencia que ellos 64,3%. Incluso se puede observar que ellas eligen también las otras tres estrategias de realizar el AAI muy homogéneamente, con un porcentaje del 18,2% cada una, mientras que ellos optan en un 28,6% por la estrategia número 2 de *cortesía positiva* y en un 7,1% por la estrategia número 3 de cortesía negativa.

De esto datos podemos deducir que más de la mitad de las chicas ha optado por una conversación menos directa mientras que los chicos han decidido utilizar un lenguaje más directo para afrontar esta situación en concreto.

			sin reparar	c. positiva	c. negativa	encubierta	Total
sexo del hablante	chica	Recuento	5	2	2	2	11
		% dentro de sexo del hablante	45,5%	18,2%	18,2%	18,2%	100,0%
	chico	Recuento	9	4	1	0	14
		% dentro de sexo del hablante	64,3%	28,6%	7,1%	0,0%	100,0%
Total		Recuento	14	6	3	2	25
		% dentro de sexo del hablante	56,0%	24,0%	12,0%	8,0%	100,0%

Parece por lo tanto que aunque aún siga siendo casi la mitad de las chicas las que realizan una producción oral *sin reparar*, se puede observar una ligera tendencia a la diferenciación en el uso de cortesía lingüística, como se muestra en la Tabla 4.

SITUACIÓN 3.

Analizando la situación número 3 (préstamo de un libro), encontramos de nuevo resultados muy similares a los de la situación número 2. Creemos que el motivo se debe a la naturaleza de la situación, en ambas se debe pedir a otra persona un objeto que se ha prestado, en este caso un libro.

Al igual que en las situaciones anteriores, se ha de decir que en esta tercera tampoco ha habido ningún alumno o alumna de ningún nivel que no haya afrontado la situación o dicho de otra forma haya optado por la quinta estrategia de *no realizar el AAI*.

En esta tercera situación, se confirma la tendencia marcada, es decir, que las estrategias que los alumnos que hacen el papel de emisor utilizan para realizar una conversación, varían según la edad a la que pertenecen y a su género.

En el caso de la edad y su relevancia en cuanto a la estrategia adoptada, en este caso, se aprecia muy claramente que cuanto mayor en edad es el emisor, menor es el porcentaje de alumnos que utilizan la estrategia número uno y más diversa la estrategia elegida para realizar el AAI.

			sin reparar	c. positiva	c. negativa	encubierta	Total	
edad a la que pertenece	13-14	Recuento	3	0	0	0	3	
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	14-15	Recuento	3	1	1	0	5	
		% dentro de edad a la que pertenece	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%	
	15-16	Recuento	2	1	1	0	4	
		% dentro de edad a la que pertenece	50,0%	25,0%	25,0%	0,0%	100,0%	
	16-17	Recuento	3	0	1	2	6	
		% dentro de edad a la que pertenece	50,0%	0,0%	16,7%	33,3%	100,0%	
	17-18	Recuento	3	1	3	1	8	
		% dentro de edad a la que pertenece	37,5%	12,5%	37,5%	12,5%	100,0%	
	Total		Recuento	14	3	6	3	26
			% dentro de edad a la que pertenece	53,8%	11,5%	23,1%	11,5%	100,0%

Se puede apreciar un claro descenso del porcentaje de alumnos que han preferido utilizar la estrategia *sin reparar*, según va aumentando la edad de los interlocutores. Seguimos teniendo el porcentaje del 100% en la franja de edad de los más jóvenes que han realizado este juego de rol, es decir, entre los alumnos de 13-14 años, sin embargo de esa franja de edad en adelante este porcentaje cambia radicalmente. En la franja de edad de 14-15 años nos encontramos ya con un 60% de los alumnos que han elegido esta estrategia para afrontar la situación. En las franjas de edad de 15-16 y 16-17 años, este porcentaje baja aún más hasta situarse en el 50%. Es ya en los más mayores del centro, en los alumnos de 2º de Bachillerato, donde se nota un claro descenso de esta estrategia. Se puede decir que la

estrategia número uno pasa de abarcar el 100% del total a cubrir durante los próximos tres años el $\pm 50\%$ y a representar en el último año de la etapa de estudios del centro más o menos un tercio del total.

En cuanto al resto de estrategias, como era de esperar una vez analizados los datos de la primera estrategia, demuestran una evolución de crecimiento. Si sumamos los porcentajes del resto de las estrategias, observamos que en la franja de edad de 13-14 años resultan el 0%, en los años 14-15 un 40%, un 50% en las franjas de 15-16 y 16-17 y un 62,5% en la de 17-18 años. El mayor incremento se da en las estrategias de *cortesía negativa* y la estrategia de realizar el AAI *encubiertamente*, pasando de representar un 0% a cubrir un 37,5% y 33,3% en sus mejores resultados.

El género se muestra como una variable importante en esta tercera situación. Si nos centramos en los resultados que nos da la combinación del género del hablante y las estrategias usadas, se observan grandes diferencias entre las elecciones realizadas por los alumnos de cada sexo.

			sin	c. positiva	c.	encubierta	
sexo del hablante	chica	Recuento	3	2	5	1	11
		% dentro de sexo del hablante	27,3%	18,2%	45,5%	9,1%	100,0%
	chico	Recuento	11	1	1	2	15
		% dentro de sexo del hablante	73,3%	6,7%	6,7%	13,3%	100,0%
Total		Recuento	14	3	6	3	26
		% dentro de sexo del hablante	53,8%	11,5%	23,1%	11,5%	100,0%

Las chicas han elegido como estrategia principal, representando un 45,5% del total, para afrontar el AAI de la situación tres la *cortesía negativa*. En el caso de los chicos, por el contrario, esta estrategia cubre el 6,7% del total. Ellos optan por realizar el AAI utilizando mayormente, en un 73,3% la estrategia de *sin reparar*, mientras que esta misma estrategia la eligen ellas en un 27,3%.

SITUACIÓN 4.

La cuarta y última situación, es la situación de la cual se pueden obtener resultados más interesantes. Los motivos de ello creemos que son los siguientes. Por un lado, esta situación no se planteó como las anteriores. Mientras que en las anteriores situaciones los alumnos sólo tuvieron la oportunidad de realizarlas con un compañero de su mismo sexo, en esta además se les planteó realizarla también con otro compañero del sexo opuesto. Por otro lado, cabe señalar que en esta situación el contenido se refiere a un conflicto a causa del dinero. En nuestra opinión, y siguiendo con la característica de que la cortesía lingüística es un fenómeno directamente relacionado con la sociedad, consideramos que este es uno de los comportamientos humanos más mecanizados, pensados y adoctrinados de antemano. Es decir, creemos que este tipo de situaciones son las que mayormente se dan en la vida diaria y en las que los y las hablantes suelen ser especialmente corteses y formular sus expresiones de manera indirecta.

A diferencia del resto de las situaciones, en esta última ha habido un importante porcentaje de alumnos que han preferido no afrontar la situación con el afán de evitar conflictos o dañar la imagen de su interlocutor. Se ha de decir que esta tendencia no usada hasta esta situación se ha dado tanto en interlocutores del mismo género como cuando la pareja era mixta. En la Tabla 7 se muestran los resultados.

SEXO DE AMBOS INTERLOCUTORES					TOTAL
2º DBH	CHICO-CHICO	CHICO-CHICA	CHICA-CHICA	CHICA-CHICO	43,75%
	100%	25%	0%	50%	
3º DBH	CHICO-CHICO	CHICO-CHICA	CHICA-CHICA	CHICA-CHICO	72,5%
	100%	50%	100%	40%	
4º DBH	CHICO-CHICO	CHICO-CHICA	CHICA-CHICA	CHICA-CHICO	32,5%
	40%	10%	0%	80%	
1º BACHILLER	CHICO-CHICO	CHICO-CHICA	CHICA-CHICA	CHICA-CHICO	37,25%
	45%	27%	40%	38%	
2º BACHILLER	CHICO-CHICO	CHICO-CHICA	CHICA-CHICA	CHICA-CHICO	34,75%
	36%	24%	34%	45%	
TOTAL SEXO AMBOS	64,2%	27,2%	34,8%	50,6%	

En el mismo momento de la realización de las grabaciones, se observó que algunos alumnos optaban por no decir nada. Entonces se les hizo la cuestión de si en su vida real harían lo mismo y si podrían justificar el porqué de no confrontar a su compañero.

En respuesta a esto, todos los chicos que optaron por esta estrategia cuando su compañero de conversación era de su mismo género, respondieron que para ellos no merece la pena decirle nada a un buen amigo por un par de euros, que si fuese por una gran cantidad de dinero lo harían, pero que por poco dinero no lo mencionarían. Por el contrario, cuando el interlocutor era una chica, no supieron qué responder. En general han contestado que esta situación les resulta más difícil siendo una chica su interlocutora, que desconocen el motivo, pero que no dirían nada.

En el caso de ellas, cuando el interlocutor es del mismo género, igualmente observaron que no merece la pena decir nada por un par de euros, o también que no saben el motivo, pero que no dirían nada. Por el contrario, cuando el interlocutor es un chico, la gran mayoría ha respondido que por una cantidad tan pequeña no dirían nada, pero que sin embargo no volverían a tomarse nada con él; si fuese una suma mayor respondieron que no dudarían en decírselo.

Con respecto a los alumnos y alumnas que han optado por confrontar la situación en función de la edad, el sexo del emisor y el sexo de ambos interlocutores, podemos obtener resultados bastante claros.

Por un lado, si nos fijamos en la variable de la edad de la tabla número 7, podemos realizar diferentes lecturas. Centrándonos en los porcentajes totales, observamos que hay, digamos, dos etapas diferentes. La primera etapa sería la que reúne a los alumnos de 2º y 3º de la ESO. En esta etapa vemos que los porcentajes son altos (43,75% y 72,5%), lo cual significa que ese porcentaje de alumnos ha *realizado el AAI*. La segunda etapa sería la que reúne a los alumnos de 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. Al parecer, en esta franja de edad ya baja hasta alrededor del 35% el porcentaje de alumnos que *ha realizado el AAI*. Por lo tanto, se puede decir que al igual que el alumno sube en la etapa a la que pertenece, baja el porcentaje de optar por *realizar el AAI*.

Si echamos un vistazo a los datos según la edad de la misma tabla, pero en relación con el género del emisor, creemos que en los porcentajes en el que el emisor es un chico se ratifican las etapas anteriormente comentadas. Y es que, mientras que en la franja de nivel de 2º y 3º de la ESO nos encontramos con porcentajes del 100% o 50%, en los niveles de la segunda etapa tenemos porcentajes del tipo de 27% o 36%. En el caso en el que el emisor es una chica, en cambio, parece ser que mientras que en la franja de nivel de 2º, 3º y 4º de la ESO los porcentajes son muy extremos (0% y 100%), en la franja de nivel de 1º y 2º de Bachillerato los porcentajes son bastante parejos y moderados.

Si analizamos ahora los porcentajes en relación a las variables de edad y sexo de ambos interlocutores, también nos encontramos con resultados importantes. En el caso de que el emisor y receptor sean ambos chicos, se ve un claro descenso del porcentaje de alumnos que han *realizado el AAI* (100% → 36%). En los casos en el que el emisor es un chico y su interlocutor una chica, en cambio, no se percibe una evolución en concreto además del llamativo decremento de los porcentajes en comparación con el caso de que ambos interlocutores sean chicos (64,2% vs 27,2%). En el caso en el que el emisor es una chica, por otro lado, se aprecia una tendencia bastante particular. Se nota que en la franja de nivel de toda la ESO, las chicas tienden por lo general a no decir nada si el interlocutor es del mismo sexo, pero ha *realizar el AAI* en un 80% y 50% cuando el interlocutor es del

sexo opuesto. En la etapa de Bachillerato, por el contrario, parece que esta desequilibrada balanza se regula, hasta el punto de llegar a tener unos porcentajes muy parejos (40%-38%).

Si analizamos los resultados de la Tabla 8 (más abajo) en función del tipo de estrategia que se ha optado para *realizar el AAI*, obtenemos también datos importantes. En relación a la variable de edad, en esta ocasión podemos dividir los resultados en cuanto a las etapas de la ESO y el Bachillerato. Al parecer, los alumnos de la ESO que han optado por hacer el AAI, han elegido en un 75% o 100% la estrategia de *sin reparar*. Los alumnos de Bachillerato, por su parte, aunque el porcentaje de la estrategia número uno siga siendo la mayoritaria (50-61%), han elegido además otras estrategias bastante equitativa y frecuentemente.

			sin reparar	c. positiva	c. negativa	encubierta	Total
edad a	13-14	Recuento	3	1	0	0	4
		% dentro de edad a la que pertenece	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
la que	14-15	Recuento	3	1	0	2	6
		% dentro de edad a la que pertenece	50,0%	16,7%	0,0%	33,3%	100,0%
pertenece	15-16	Recuento	5	0	0	0	5
		% dentro de edad a la que pertenece	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	16-17	Recuento	4	1	3	0	8
		% dentro de edad a la que pertenece	50,0%	12,5%	37,5%	0,0%	100,0%
	17-18	Recuento	11	1	2	4	18
		% dentro de edad a la que pertenece	61,1%	5,6%	11,1%	22,2%	100,0%
Total		Recuento	26	4	5	6	41
		% dentro de edad a la que pertenece	63,4%	9,8%	12,2%	14,6%	100,0%

Si observamos los resultados que se presentan en la Tabla 9 de la combinación sobre sexo del hablante y las estrategias que utilizan, se ha de mencionar la llamativa diferencia del porcentaje de la estrategia número uno *sin reparar*. El 54,2% de las alumnas que realizan el AAI independientemente del sexo del interlocutor lo hacen utilizando esta estrategia, mientras que es el 76,5% de los alumnos que optan por hacerlo de este modo.

			sin reparar	c. positiva	c. negativa	encubierta	Total
sexo del hablante	chica	Recuento	<i>13</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>24</i>
		% dentro de sexo del hablante	<i>54,2%</i>	<i>16,7%</i>	<i>12,5%</i>	<i>16,7%</i>	<i>100,0%</i>
	chico	Recuento	<i>13</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>17</i>
		% dentro de sexo del hablante	<i>76,5%</i>	<i>0,0%</i>	<i>11,8%</i>	<i>11,8%</i>	<i>100,0%</i>
Total		Recuento	<i>26</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>41</i>
		% dentro de sexo del hablante	<i>63,4%</i>	<i>9,8%</i>	<i>12,2%</i>	<i>14,6%</i>	<i>100,0%</i>

En cuanto a la combinación del sexo de ambos interlocutores y la estrategia adoptada, debemos decir que en este caso no se aprecia casi diferencia alguna. En el caso en el que ambos son chicos, utilizan la primera estructura en un 80% y cuando la compañera es una chica un 71,4%. Si ambos interlocutores son chicas, utilizan esta misma estrategia en un 54,5% y cuando tienen un compañero del sexo opuesto en un 53,8%. Se puede mencionar que en ambos de los casos en el que el emisor es una chica el resto del porcentaje total está repartido bastante equitativamente entre las otras estrategias.

En resumen claramente se observa que se diferencian tres etapas en función a la estrategia adoptada y la edad y el género de los interlocutores. En cuanto a la edad, al parecer, a medida de que los adolescentes grabados crecen y maduran psicológicamente y son más condicionados por las normas sociales de su comunidad, mayor importancia le dan a la imagen del receptor y son menos directos. En relación al género, es notable la diferencia entre los sexos tanto en situaciones con receptor del mismo sexo como cuando el interlocutor es del sexo contrario.

4.1. RESULTADOS DE LAS DOS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS MÁS RELEVANTES

Por otro lado, también hemos visto necesario medir y analizar las dos estructuras lingüísticas más relevantes que han producido los emisores. En la observación de los resultados veremos que debido a que se les dijo como consigna que cada individuo tenía que realizar alternativamente en cada situación el papel de emisor y receptor, tenemos la oportunidad de medir su producción en ambos papeles.

Dentro del análisis del discurso oral de los y las estudiantes hemos diferenciado nueve posibles estructuras. Estas han sido ordenadas en un continuo de “menos cortés a más cortés”. Por lo tanto, nos encontramos con las siguientes posibilidades:

tono súplica>sólo hacer saber>tono suave + pedir explicación>
negociación>ironía>imperativo>tono impositivo>insulto>amenaza

Al igual que con la observación de las situaciones, analizaremos las estructuras combinando la estructura lingüística más relevante con las variables de edad, sexo del emisor y sexo de ambos interlocutores.

En relación a la edad a la que pertenece la pareja hemos obtenido los siguientes resultados. Parece que la estrategia *amenaza* al interlocutor sólo se ha usado entre los jóvenes de la edad de 13-14 y 14-15 años. Entre los alumnos de 14-15 años han producido un habla de *tono imperativo* en un 40% e *impositivo* en un 20%. Los alumnos de 15-16 años han realizado una grabación de un *tono impositivo* en un 33,3% y han querido *solamente hacer saber* lo ocurrido también en un 33,3%. El 62,5% de los alumno de 16-17 años, han producido un habla de *tono impositivo*. Los alumno de 17-18 años, por su parte, la mayoría ha realizado un habla de *tono impositivo* (36,4%), pero también *irónico* (22,7%) y *suave seguido de pedir explicaciones* (22,7%).

Tabla 10.-Edad y 1ª estructura lingüística más relevante													
			tono	sólo hacer	tono suave +	negociación	ironía	imperativo	tono	insulto	amenaza	Total	
edad a la que pertenece	13-14	Recuento	0	2	0	2	0	1	1	1	1	8	
		% dentro de edad a la	0,0%	25,0%	0,0%	25,0%	0,0%	12,5%	12,5%	12,5%	12,5%	100,0%	
	14-15	Recuento	0	0	0	2	1	4	2	0	1	10	
		% dentro de edad a la	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	10,0%	40,0%	20,0%	0,0%	10,0%	100,0%	
	15-16	Recuento	0	4	0	2	0	2	4	0	0	12	
		% dentro de edad a la	0,0%	33,3%	0,0%	16,7%	0,0%	16,7%	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	
	16-17	Recuento	1	0	2	1	2	0	10	0	0	16	
		% dentro de edad a la	6,2%	0,0%	12,5%	6,2%	12,5%	0,0%	62,5%	0,0%	0,0%	100,0%	
	17-18	Recuento	0	1	5	3	5	0	8	0	0	22	
		% dentro de edad a la	0,0%	4,5%	22,7%	13,6%	22,7%	0,0%	36,4%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Total		Recuento	1	7	7	10	8	7	25	1	2	68
			% dentro de edad a la	1,5%	10,3%	10,3%	14,7%	11,8%	10,3%	36,8%	1,5%	2,9%	100,0%

En cuanto a los datos de la combinación entre la primera estructura lingüística más relevante y el sexo del emisor, se ha de comentar que en el caso de que el emisor sea una chica, el 25% produce un habla con un *tono impositivo* y el 22,2% muestra claramente la intención de *negociar* con su interlocutor. En el caso de que sea un chico el emisor, por otro lado, es el 50% quien realiza un habla con un *tono impositivo*.

Por consiguiente, si analizamos la combinación entre la primera estructura lingüística más relevante y el sexo de ambos interlocutores, se ha de destacar la peculiaridad de los resultados que demuestran las chicas como emisor. Y es que mientras los chicos producen casi indistintamente un habla con un *tono impositivo*, cuando ellas afrontan una situación ante un interlocutor de su mismo sexo realizan mayormente (30,4%) un habla que tiene como fin *negociar* y cuando se enfrentan ante un chico optan por producir un habla con un *tono impositivo* en un 53,8%.

			tono súplica	sólo hacer saber	tono suave + pedir explicación	negociación	ironía	imperativo	tono impositivo	insulto	amenaza	Total	
sexo de ambos inter- locutores	chico-chico	Recuento	1	0	1	2	2	3	13	1	2	25	
		% dentro de sexo de ambos	4,0%	0,0%	4,0%	8,0%	8,0%	12,0%	52,0%	4,0%	8,0%	100,0%	
	chica-chica	Recuento	0	4	4	7	4	2	2	0	0	23	
		% dentro de sexo de ambos	0,0%	17,4%	17,4%	30,4%	17,4%	8,7%	8,7%	0,0%	0,0%	100,0%	
	chico-chica	Recuento	0	1	2	0	1	0	3	0	0	7	
		% dentro de sexo de ambos	0,0%	14,3%	28,6%	0,0%	14,3%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	100,0%	
	chica-chico	Recuento	0	2	0	1	1	2	7	0	0	13	
		% dentro de sexo de ambos	0,0%	15,4%	0,0%	7,7%	7,7%	15,4%	53,8%	0,0%	0,0%	100,0%	
	Total	Recuento		1	7	7	10	8	7	25	1	2	68
		% dentro de sexo de ambos		1,5%	10,3%	10,3%	14,7%	11,8%	10,3%	36,8%	1,5%	2,9%	100,0%

En relación a la segunda estructura lingüística² más relevante se ha de repetir que los alumnos de entre 13-14 y 14-15 años han *amenazado* a su interlocutor, mientras que el 50% de los de 15-16 *solamente han hecho saber* lo ocurrido y el 44,4% y 33,3% de los alumnos de 16-17 y 17-18 años respectivamente han producido un habla con un *tono impositivo*.

En cuanto al sexo del hablante, mientras que el 50% de ellos ha realizado un habla con *tono impositivo*, el 33,3% de las chicas han querido *negociar* con su interlocutor y el 22,2% *solamente ha hecho saber* lo ocurrido.

² En este caso es necesario señalar que debido a que han tenido una sola oportunidad de interactuar con una pareja del sexo opuesto, no tenemos datos que nos muestren una segunda estructura lingüística más relevante en relación al sexo de ambos interlocutores.

Tabla 12.-Sexo del hablante y 2ª estructura lingüística más relevante			tono súplica	solo hacer saber	tono suave + pedir explicación	negociación	ironía	tono impositivo	insulto	amenaza	Total
sexo del hablante	chica	Recuento	1	4	2	6	3	2	0	0	18
		% dentro de sexo del hablante	5,6%	22,2%	11,1%	33,3%	16,7%	11,1%	0,0%	0,0%	100,0
	chico	Recuento	0	0	1	3	3	10	1	2	20
		% dentro de sexo del hablante	0,0%	0,0%	5,0%	15,0%	15,0%	50,0%	5,0%	10,0%	100,0
Total		Recuento	1	4	3	9	6	12	1	2	38
		% dentro de sexo del hablante	2,6%	10,5%	7,9%	23,7%	15,8%	31,6%	2,6%	5,3%	100,0

Tal y como hemos observado las variables que esperábamos tuviesen gran importancia en la cortesía lingüística han sido determinantes en los resultados. Hemos apreciado que los adolescentes producen diferentes hablas de cortesía lingüística en función al género y a la edad.

Los resultados indican por un lado que al igual que se ha demostrado en adultos el género de los interlocutores condiciona la cortesía lingüística de cada individuo y por otro lado respaldan los estudios realizados previamente sobre las etapas evolutivas.

En nuestra opinión, por un lado la recurrencia a estructuras muy descorteses como medio de expresión en el grupo de 2º y 3º de ESO son fruto tanto de su acusada necesidad de autoafirmación personal como de su preocupación sexual. Por otro lado, el que los chicos se autoafirmen exagerando los estereotipos masculinos y las chicas hagan lo propio con los estereotipos femeninos explica por qué se han encontrado diferencias lingüísticas de género claras en relación a la cortesía lingüística.

Por ello, para suplir o hacer que esa necesidad de autoafirmación sea lo menos complicada posible creemos necesario realizar una secuencia didáctica introductoria de la cortesía lingüística para la educación reglada.

5. PROPUESTA DE DESARROLLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ESO

La propuesta de secuencia didáctica que presentamos a continuación trata sobre realizar un primer acercamiento a la cortesía lingüística en el aula. Es de vital importancia saber en primer lugar el punto en el que se encuentran los alumnos del aula en la que vayamos a aplicar esta secuencia en relación a la cortesía lingüística. Una vez sabiendo donde nos encontramos, es conveniente realizar diversas actividades y ejercicios (mostrando buenos y malos ejemplos) en los que tengan que ver videos utilizando las nuevas tecnologías TIC y analizarlos y discutirlos. Además, es de vital importancia que los alumnos tengan que producir textos e interpretar situaciones en las que tengan que aplicar todo lo aprendido.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE INTRODUCCIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CORTESÍA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE ESO



Iñigo Alduntzin

ESTRUCTURA GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA:

1. Tarea Final
2. Objetivos Generales
3. Materiales.
4. Grupo. Temporalización.
5. Fases: Objetivos particulares; Actividades; Parrilla observación/evaluación.

I. RESUMEN

Diseño de una secuencia didáctica introductoria para el desarrollo inicial de la cortesía lingüística en el aula de secundaria.

II. GRUPO

Esta secuencia didáctica se inserta en el 1º curso de la ESO en las unidades de argumentación y diálogo de la asignatura Lengua Castellana y Literatura de la Editorial Santillana.

III. MATERIALES

Para poder llevar a cabo exitosamente esta secuencia didáctica, se necesitan como mínimo un ordenador del profesor con acceso a internet y su respectivo cañón o proyector para poder visualizar los vídeos en conjunto.

Además, será conveniente que el profesor de permiso para que los alumnos puedan llevar a clase sus teléfonos móviles, para que ellos mismos puedan buscar en internet vídeos o información relevante para realizar lo mejor posible la tarea final. Por otro lado, debido a que será necesario que todos y cada uno de ellos se grabe su producción final, será totalmente lógico y práctico que el alumno pueda grabarse a sí mismo con su propio móvil. Es lógico y práctico porque así tendrán mucho más tiempo para grabarse, podrán realizar la grabación más de una vez, ya que no tendremos que esperar por turnos para realizar todas las grabaciones y además el efecto de la vergüenza de salir a la tarima y actuar ante toda la clase será eliminado.

IV. TEMPORALIZACIÓN

5 sesiones de 55 minutos cada una, siempre y cuando se hayan realizado todas las actividades exitosamente.

SECUENCIA DIDÁCTICA

I. TAREA FINAL

Grabación por parejas, asignando a cada uno un rol dentro de un diálogo y secuencia de argumentos en una situación en la que se requiera especialmente el uso de la cortesía lingüística. Será conveniente presentar y representar buenos ejemplos seguido de los malos que debemos evitar.

II. OBJETIVOS GENERALES

1. Actividades de comprensión, observación y análisis que incidan especialmente en sus características lingüísticas.
2. Los alumnos desarrollan la posibilidad de crear textos orales similares.
3. Adquisición de unas reglas, unos modelos o diversas pautas para saber desenvolverse con soltura, cortesía, educación y eficacia en cualquier tipo de situación que requiera cortesía (es cierto que la cortesía lingüística tiene que ser algo continuo y no solamente algo puntual, pero se les enseñará a desenvolverse en ciertas ocasiones puntuales que sin duda se les presentarán en sus vidas).
4. Educación basada en valores. Educar a personas como personas civilizadas, de cortesía y educadas.

III. DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Fases por objetivos:

SESIÓN 1

OBJETIVO: Activación de conocimientos del alumnado sobre el tema y saber valorar su importancia en nuestra sociedad. Muestra de modelos de cortesía lingüística oral y analizarlas.

ACTIVIDADES:

1. Ver un vídeo de YouTube para que el alumno se dé cuenta de la importancia y funcionalidad de la cortesía. Vídeo en el cual será importante omitir los últimos 15-20 segundos, debido a su carga religiosa.

< <http://www.youtube.com/watch?v=RGs7w41ZjTE> >

2. Llega el turno de reflexionar y comentar entre todos el vídeo que se ha visto. Para ello, será interesante hacer que los alumnos y alumnascuenten experiencias propias parecidas a la que hemos visto y analizar su diálogo que tuvieron en aquél preciso momento.

3. Debido a que pienso que los alumnos contarán experiencias propias en las que sin que nadie nos haya enseñado a ser lingüísticamente corteses se hayan desenvuelto mejor o peor, será este el preciso momento en el que se les preguntará si quieren ser efectivos, eficaces, educados y corteses en situaciones en las que esto específicamente se requiera y se les explicará el producto final que se les pide realizar.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDADES Audición. Discusión. Conclusiones. Ideas generales adquiridas.

¿Los vídeos elegidos son adecuados con respecto a su nivel de dificultad y son reales?

¿Se ha realizado una escucha y visualización adecuada de los vídeos?

¿El análisis y la discusión han sido acertados, no dejan de lado aspectos importantes?

¿La presentación por parte del profesor se ha hecho adecuadamente?

¿La actividad se ha ajustado al tiempo?

¿Ha mantenido la atención?

Propuestas de mejora

SESIÓN 2

OBJETIVO:

Estudiar las formas correctas e incorrectas de la competencia oral de la cortesía, para abordar posteriormente el empleo del lenguaje oral formal en diferentes contextos. Diferenciación y dinamización de las partes de la cortesía verbal y la realización de una acción cortés o educada.

ACTIVIDADES:

1. Escuchar y ver varios ejemplos y mostrar posibles situaciones que ellos puedan utilizar para la producción final. Unos en los que el diálogo se realiza de una forma educada, cortés y eficaz. Otros en los que el diálogo no es nada educado, no es cortés ni resulta eficaz. Además de aconsejar que visualicen algunos vídeos, se les dejará que busquen y encuentren por ellos mismos otras producciones individualmente o por parejas.

<<http://www.youtube.com/watch?v=YsLbsU2g5OE>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=KGEm6vnurl4>>

<http://www.youtube.com/watch?v=6cC_AThHO7o>

2. Análisis entre todos de cómo se han producido estos diálogos y qué ha hecho que los diálogos hayan sido adecuados o no, que ha fallado y cuáles han sido los indicadores de éxito. Al mismo tiempo que vamos listando, analizando y estudiando las características de una acción oral de cortesía (estilo indirecto, el condicional, orden y estructura de la explicación, saludo inicial y final y lenguaje no verbal).

EVALUACIÓN:

ACTIVIDADES Visualización. Análisis. Discusión.

- ¿Los vídeos elegidos han sido adecuados?
- ¿Usa situaciones y materiales reales?
- ¿Las conclusiones son fruto de la discusión?
- ¿Han cooperado todos por igual?
- ¿Los objetivos se han logrado?
- ¿Se ha ajustado al tiempo?
- ¿Ha sido una idea adecuada el hecho de dejar traer a clase y utilizar los teléfonos móviles?

Propuestas de mejora

SESIÓN 3

OBJETIVO: Visualización de vídeos de normas de cortesía y análisis del estilo directo e indirecto y tiempos verbales.

ACTIVIDADES:

1. Visualización guiada y autónoma de vídeos en los que se presenten normas generales de educación y cortesía. Los alumnos deben tomar apuntes.

<<http://www.youtube.com/watch?v=KjcM-aD5ja8>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=leaJarp69Q8>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=V8rLS11v8no>>

2. Diferenciación del estilo directo e indirecto y de los tiempos verbales condicional y presente del indicativo. Su importancia en las relaciones personales con desconocidos.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDADES Preparación. Discusión. Conclusiones. Revisión. Conclusiones.

- ¿El texto producido es adecuado?
 - ¿Consta de todas sus partes?
 - ¿El lenguaje usado es adecuado y correcto?
 - ¿Han cooperado todos por igual?
 - ¿Los objetivos se han logrado?
 - ¿Se ha ajustado al tiempo?
 - ¿Ha sido una idea adecuada el hecho de dejar traer a clase y utilizar los teléfonos móviles?
- Propuestas de mejora

SESIÓN 4

OBJETIVO: Realizar la primera creación de un texto con forma de diálogo que contenga una estructura habitual de la cortesía oral.

ACTIVIDADES:

1. Creación individual de un texto-guión que cumpla con todas las características de una situación oral que requiera especialmente el uso de la cortesía lingüística realizada correctamente.

Durante la conversación los interlocutores se tratarán de usted en todo momento.

- 1) Saludo.
 - 2) El usuario comunica que acción desea realizar o sus intenciones.
 - 3) La otra persona se muestra dispuesta a atenderle, pero preguntará por algo específico.
 - 4) El usuario hace una exposición detallada de su acción/intención.
 - 5) El usuario tendrá que agradecer a la otra persona su voluntad, trato...
 - 6) Despedida.
2. Por parejas y asignando al compañero el rol de interlocutor, revisión, modificación y corrección del texto. 1ª grabación audiovisual o en audio con sus propios teléfonos móviles. Es recomendable que ensayen y piensen en el personaje que interpretan.
3. Grabación de la simulación de la conversación. El tema, el contexto y su resolución estará a la libre elección de los alumnos en la primera actividad, aunque el texto deberá cumplir con un orden preestablecido.

ACTIVIDADES Grabación Diseño inicial. Conclusiones.

¿El texto producido es adecuado?

¿Consta de todas sus partes?

¿El lenguaje usado es adecuado y correcto?

¿Los objetivos se han logrado?

¿Se ha ajustado al tiempo?

¿Ha sido una idea adecuada el hecho de dejar traer a clase y utilizar los teléfonos móviles?

Propuestas de mejora

SESIÓN 5

OBJETIVO: Realizar la segunda y definitiva práctica de producción propia. Escuchar las grabaciones en clase.

ACTIVIDADES:

1. Escuchar y/o ver la primera grabación para revisar y corregir sus errores. El profesor, o si se tiene suficiente tiempo el resto de compañeros, harán sugerencias.
2. Realizar una grabación definitiva, mejorada. Si es necesario, las parejas saldrán por turnos del aula para hacer las grabaciones en un lugar más tranquilo.
3. Escuchar y ver las producciones en conjunto en el aula.

EVALUACIÓN:

ACTIVIDADES Escucha. Revisión. Discusión. Conclusiones. Nueva grabación.

¿Se han identificado las partes que se deben mejorar?

¿Las conclusiones son fruto de la discusión?

¿Han cooperado todos por igual?

¿Se ha mejorado la grabación?

¿Se ha ajustado al tiempo?

Propuestas de mejora

EVALUACIÓN

Para que el diálogo grabado sea dado por bueno, deberán aparecer todas las partes vistas durante las sesiones.

CATEGORÍA	Perfecto	Muy bien	Bien	Insuficiente
Utilización del usted	Durante todo el diálogo	Durante casi todo el diálogo	Sí en el inicio y final pero menos en la exposición detallada	Solamente al inicio y/o final.
Estilo indirecto	Dominio total	Dominio casi total	Dominio parcial indirecto/directo	Estilo directo
Condicional	Dominio y utilización total	Dominio y utilización casi total	Dominio y utilización parcial. Condicional/pre sente ind.	Presente Indicativo
Orden y estructura de la explicación	Perfectamente ordenado y estructurado	Muy bien ordenado y estructurado	Bien ordenado y estructurado.	Nada ordenado ni estructurado
Claridad y explicitud	Perfectamente claro y explícito	Muy claro y explícito	Claro y explícito	Nada claro y explícito
Saludo inicial y final	Perfecto	Muy bueno	Bueno	Malo/inadecuado
Lenguaje no verbal	Perfecto	Muy bueno	Bueno	Malo

Evaluación del profesor:

¿Se ha conseguido interiorizar la estructura habitual de este tipo de conversaciones?

¿Se han interiorizado los aspectos relacionados con las normas de cortesía?

¿La secuencia ha sido atractiva para los alumnos?

¿Los objetivos se han logrado?

¿El esquema cubría todos los aspectos de la conversación?

Los teléfonos móviles, ¿Ha sido una elección acertada?

Propuestas de mejora

6. CONCLUSIONES

Sabemos que el habla es una de nuestras más importantes tarjetas de presentación en sociedad. En demasiadas ocasiones pensamos que dar una buena impresión mediante el habla se resume en conocer y dominar el mayor número posible de conceptos. Y saber argumentar sobre ellos. Creemos que antes de ello se ha de tener más en cuenta el modo en el que nos comunicamos. Es decir, nos parece mucho más importante la calidad que la cantidad.

En este aspecto, tal y como hemos podido comprobar más arriba la característica principal para llevar a cabo una conversación es la cortesía lingüística. Hemos observado que en los diálogos es totalmente necesaria esta característica, pero al mismo modo hemos podido apreciar que existe un problema educativo con respecto al uso de la cortesía lingüística en las aulas.

También hemos observado que urge la necesidad de que la enseñanza reglada tenga que realizar propuestas de mejora del sistema educativo actual que por desgracia no cubre los vacíos que deja la acelerada evolución de la sociedad.

En nuestra opinión, las propuestas de mejora que se han de realizar en este aspecto en el sistema educativo son por ejemplo la aplicación de la enseñanza de contenidos acerca de la cortesía lingüística y de secuencias didácticas destinadas a su práctica.

Además se podría seguir investigando la cortesía lingüística en función del modelo lingüístico del centro, origen de los padres de los alumnos, lengua materna y demás variables que seguro se incrementarían con el simple hecho de empezar a realizar este tipo de estudios.

Con respecto a las conclusiones que nuestro estudio arroja, podemos decir que como resultado principal hemos observado que prácticamente en todas las situaciones la edad de los componentes de las parejas que han realizado las grabaciones es una variable muy condicionante. Por lo general, esta variable se observa que divide los resultados en tres grupos.

El primer grupo se compone por los alumnos de las franjas de edad de 13-14 y 14-15 años, es decir, 2º y 3º de la ESO. Como características generales de este grupo, destaca lo directos que han sido. La inmensa mayoría de las veces, han optado por la estrategia de “sin reparar”.

Por otro lado, es muy importante remarcar que en la situación número cinco es este el grupo en el que ha sido mayor el número de alumnos que han realizado el AAI el 58,12%. Entre los chicos es el 100% el que lo realiza, el 37% entre chico-chica, el 50% entre las chicas y el 45% entre chica-chico.

Si nos centramos en las estructuras más relevantes que han realizado, se ha de hacer una mención especial al hecho de que han amenazado en más de una ocasión a su interlocutor. En nuestra opinión esto se debe a que los chicos jóvenes de esa franja de edad no tienen muy en cuenta la imagen de su interlocutor y creemos que su prioridad puede que sea la de afirmar superioridad. Se ha de tener muy en cuenta de que los jóvenes de esta edad están aún formando su carácter. Por ello, creemos que el hecho natural-biológico de tener que marcar superioridad mezclado con un carácter aún no definido da como resultado producir este tipo de estructuras de amenaza e insulto.

El segundo grupo está compuesto por los alumnos de la franja de edad de 15-16 años, es decir, 4º de la ESO. En nuestra opinión, al parecer, los alumnos de esta edad ya empiezan a pensar más en los sentimientos, en el ego o mejor dicho en la imagen del interlocutor.

Como característica general de este grupo se puede señalar que este grupo tiene momentos en los que parece que piensa bastante en el interlocutor, pero en otros, por el contrario, actúa como el grupo de la franja de edad anterior. En cuanto a la estrategia adoptada, por ejemplo, han optado por la estrategia de sin reparar, dando así indicativos de pertenecer al grupo anterior.

En relación a la situación número 4, por otro lado, se nota ya un claro descenso del porcentaje de alumnos que han realizado el AAI, el 32,5%. Entre los chicos es el 40% el que lo realiza, el 10% entre chico-chica, el 0% entre las chicas y el 80% entre chica-chico.

Analizando las estructuras lingüísticas más relevantes realizadas han utilizado un tono impositivo o han querido sólo hacer saber en un 33% en ambos casos.

El tercer y último grupo lo componen ya los alumnos de 16-17 y 17-18 años, es decir, los alumnos de Bachillerato. Creemos tener suficientes indicios para definir esta etapa de Bachillerato como un grupo diferente, ya que en nuestra opinión los datos que hemos obtenido demuestran una mayor y ya importante sensibilidad ante la imagen del interlocutor.

En relación a la estrategia adoptada, a pesar de que la de sin reparar siga siendo una de las estrategias más optada, el resto de estrategias toma gran peso en casi todas las situaciones. Es decir, mientras que en los grupos anteriores la estrategia elegida es casi siempre la primera, los alumnos de este grupo eligen la estrategia mucho más variada y equitativamente.

En la situación número 4 en nuestra opinión se muestra una característica muy especial y bonita. Según los porcentajes es el 36% de los alumnos de esta etapa quienes realizan el AAI. Pero, lo especial es que en esta etapa el reparto de ese porcentaje total está muy bien equilibrado. Observamos que es el 45% y 36% de éstos chicos los que realizan el AAI, el 27% y 64% entre chico-chica, el 50% y 54% entre las chicas y el 38% y 45% entre chica-chico. Como podemos deducir de estos datos, parece muy débil la diferencia en cuanto al género del interlocutor.

Si analizamos las estructuras lingüísticas más relevantes, por otro lado, se ha de destacar que además del dominio del tono impositivo, la ironía y el tono suave que pide explicaciones han sido los modos más utilizados, pero también hay que decir que es este el grupo que utiliza modos más variados que el resto.

De todo esto, en nuestra opinión podemos decir que cuanto más se avanza en la edad y, por lo tanto, madurez de los interlocutores mayor es el grado en el que el emisor tiene en cuenta la imagen social del interlocutor.

Por otro lado, también deducimos que cuanto mayor sea la edad de los componentes de las conversaciones, en especial en los alumnos de la etapa de Bachillerato, parece que mayor es la reflexión que realizan los alumnos para afrontar cada situación.

En función de género y estructura lingüística más relevante se ha de mencionar que por lo general los chicos han sido más rudos y bruscos que las más tímidas chicas. Podríamos remarcar para demostrarlo que mientras que de las dos únicas ocasiones en las

que se ha producido un tono de súplica en ambos casos ha sido una chica la quien lo ha hecho, mientras que en las cuatro veces en las que ha habido una amenaza y tres en las que se ha insultado al interlocutor, en todas ha sido un chico el que lo ha realizado.

En este aspecto se ha de decir tal y como señaló Campos Prats (2010) que Zimmermann (2005) y Brenes Peña (2007) han estudiado la función que desempeñan los insultos en grupos de jóvenes hispanohablantes. Para estos autores los insultos rituales son utilizados por los jóvenes como una herramienta de construcción de identidad propia y grupal, ya que el objetivo es insertarse y ser aceptado en un grupo de iguales. Porque los jóvenes intercambian estas estrategias a modo de juego y porque ninguno de ellos considera esos insultos como amenazantes o agresivos, en este contexto determinado estas estrategias no pueden considerarse como amenazantes o agresivos, sino como antinormativas (Zimmermann 2005: 265). Sin ser estudios de género, ambos autores analizan muestras de discurso de jóvenes hablantes masculinos. Uno de ellos, Zimmermann (2005), ofrece en sus conclusiones una interpretación de por qué este tipo de insultos rituales y constructores de una identidad grupal es más frecuente entre varones (Zimmermann 2005: 267):

“Como jóvenes masculinos, tenemos una identidad prospectiva de “verdaderos hombres”. Queremos ser machos. Este aspecto de la identidad juvenil masculina se compone de tres rasgos:

1) Somos diferentes de las mujeres (y de sus deseos de identidad, derivados de los valores del mundo femenino); por ello actuamos exagerando los rasgos que manifiestan (ante nuestros ojos) masculinidad y en contra de los valores femeninos y todo lo que parece afeminado”

Es decir, según Zimmermann (2005), los insultos rituales se utilizan por los varones como señas de identidad masculina. Es decir, estas estrategias no son femeninas, por lo que, en principio, eso explicaría por qué las jóvenes no intercambian este tipo de estructuras lingüísticas y, por qué, en este sentido se darían diferencias lingüísticas de

género. Sin embargo, esa supuesta diferencia en el comportamiento verbal de chicos y chicas parece estar reduciéndose. Zimmermann (2005: 267) apunta a la incipiente utilización de estas estrategias por parte de las mujeres jóvenes; una imitación del modelo masculino que, según el autor, se daría entre las mujeres jóvenes con el objetivo de diferenciarse de los adultos y de los niños. Aún y todo, en nuestra opinión, este pensamiento del tipo de asignar unos valores de “verdaderos hombres” y afeminados no tienen cabida en nuestra sociedad actual. Creemos que mediante la aplicación de diferentes secuencias didácticas y demás educación aplicada debería cambiar el rumbo de igualarse los valores. En este aspecto apostamos por que desaparezca en su totalidad este tipo de diferenciación en lugar de que las chicas adopten el mismo habla en nuestra opinión más que antinormativos.

Por último y como conclusión global, en nuestra opinión se demuestra que el género es en muchísimas ocasiones una variable importante en la expresión de la cortesía lingüística. En relación a esto, nos parece importante señalar que los alumnos más jóvenes casi no le dan importancia en algunos casos al género del interlocutor y los más mayores, nos dan a entender que la reflexión de la igualdad de ambos sexos es algo que ya han realizado e interiorizado y por ello actúan casi de una forma bastante parecida en cuanto al género del interlocutor se refiere. Aún así, queremos subrayar que incluso sus resultados nos apoyan la hipótesis de que el género es una variable que condiciona el uso de la cortesía lingüística.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz y Martínez (1997) Diccionario de Lingüística Moderna. Ariel.
- Anastasi, A. & Foley, J. P. (1958). *Differential Psychology*. Macmillan New York.
- Ballesteros Martín, Francisco José (2003) *La cortesía verbal : análisis pragmático lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español : el ruego y el mandato*. Tesis Doctoral. [pdf] Disponible en <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/H/3/H3052801.pdf> [Consulta, 1 de marzo de 2014]
- Briggs, C. L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge University Press.
- Brizendine, L. (2006). *The female brain*. Broadway Books.
- Brown, P., & Levinson, S.C. ([1978] 1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Buffery, A.W.H., Gray, J. A., Ounsted, C. & Taylor, D.C. (1972). *Gender Differences: Their Ontogeny and Significance*. Churchill Livingstone.
- Cameron, D. (2007). *The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?* Oxford University Press.
- Campos Prats, M. (2010) *Los actos disentivos. ¿Cómo expresan su desacuerdo los niños y niñas de primaria y secundaria?*
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic theory*. Blackwell.
- Denno, D. (1982). Sex differences in cognition: A review, and critique of the longitudinal evidence. *Adolescence*, 17, 779-788.
- Dunbar, R. (1996). *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*. London: Faber.
- Escandell, M.V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Anthropos.
- Fernández Sánchez, J. (2004). Perspectiva evolutiva: Identidades y desarrollos de comportamientos según el género. *Psicología y Género*, 35-54.
- Fishman, P. M., Thorne, B., Kramarae, C., & Henley, N. (1983). Language, gender and society. *Language, Gender and Society*, 89-110.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals*. New York: Garden City.

Gray, J. (1992). *Men Are From Mars, Women Are From Venus*. New York: HarperCollins.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. 41-58. *Syntax and Semantics*, Vol. 3, *Speech Acts*, ed. por Peter Cole and Jerry L. Morgan. New York: Academic Press.

Hirschman, L. (1974) Analysis of Supportive and Assertive Behavior in Conversations. Paper presented at annual meeting of the Linguistic Society of America, San Francisco, CA. *Language, gender and society*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.

Jespersen, O. (1922). *Language: Its nature, origin and development*. London: G. Allen & Unwin, Ltd.

Kite, M. E. (2001). Gender stereotypes. *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society in Gender, I*, 561-570.

Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's place*. New York: Harper & Row.

Leech, G. N. (1980). *Explorations in Semantics and Pragmatics*. Benjamins.

Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Longman.

Levy, K. J. (1976). Reducing the occurrence of omitted or untruthful responses when testing hypotheses concerning proportions. *Psychological Bulletin*, 83(5), 759-761.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press.

Pedrosa, C. (1976). *La Psicología Evolutiva*. Ediciones Marova.

Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva, 14 años*. Ediciones CEAC.

Spender, D. (1980). *Man Made Language*. Routledge.

Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*. HarperCollins.

Tannen, D. (1994). *Gender and discourse*. Oxford University Press.

Thorne, B., & Henley, N. (1975). *Language and Sex: Difference and Dominance*. Newbury House Publishers.