

Género y expresión de desacuerdo.
Un estudio del habla juvenil en
Palma de Mallorca

Trabajo de investigación

Autora: Mar Campos Prats
Directora: Magdalena Romera Ciria

Departamento de Filología Española, Moderna y Latina

Universitat de les Illes Balears

6 de julio de 2010

Informació obligatòria

Cognoms i nom de l'autora: Campos Prats, María del Mar

Telèfon de contacte de l'autora: 625679454

Adreça de correu electrònic de l'autora: mar.campos@uib.es

Departament / Escola / Facultat: Departament de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (Facultat de Filosofia i Lletres)

Àrea de coneixement: Filologia Hispànica

Paraules clau:

Pragmática, acto disentivo, género, edad, discurso, cortesía, descortesía, continuo, androcentrismo, sexismo ambivalente, masculinización, comunicación intragenérica, comunicación intergenérica.

Resum:

En este estudio empírico analizamos el *acto disentivo* en relación al *género* y a la *edad*. Se trata, por un lado, de constatar si la producción de la expresión de desacuerdo se ve condicionada por el sexo del hablante y/o por el sexo del oyente y, por otro, si esas diferencias o similitudes lingüísticas de género fluctúan entre los ocho y los quince años.

Aunque los resultados obtenidos son diferentes en cada grupo de edad, en general, éstos sugieren que ellos disienten de manera más descortés que ellas. Esa diferencia se reduce, sin embargo, por la tendente masculinización del habla de las jóvenes, que consiste en imitar el estilo comunicativo que de forma estereotipada se ha atribuido al varón. Esto responde a la posición de inferioridad de la mujer, favorecida por el sexismo benévolo, que es en última instancia el pensamiento subyacente que explica los datos obtenidos.

Nom de la directora del treball: Magdalena Romera Ciria.

Adreça de correu electrònic de la directora del treball: mromera@uib.es

Data de defensa del treball: 6 de juliol de 2010

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que han contribuido tanto directa como indirectamente en la elaboración de este trabajo de investigación. En primer lugar, le agradezco al Govern de les Illes Balears la confianza depositada en mí y en este proyecto, ya que gracias a la beca predoctoral que me fue concedida han hecho mucho más fácil la realización de este estudio. En segundo lugar, quisiera agradecerle a la Dra. M. Romera la oportunidad de trabajar con ella, así como todas sus horas de dedicación, sus recomendaciones y sus correcciones, puesto que sin ellas este trabajo no habría llegado a buen puerto. Asimismo, gracias por la colaboración y los comentarios del Dr. G. Elordieta, la Dra. L. Camargo y la Dra. C. Suárez, que han contribuido a mejorar la calidad de este trabajo. Agradezco también a Grupo Fleming el soporte técnico y el material facilitados. Por último, quisiera agradecer a mi familia y a mis amigos todo el apoyo y el cariño prestados. Gracias a J.M. Campos, M.A. Prats, T. Vidal, T. Vidal Campos, P. Vidal Campos, J. Campos, M. Rodríguez, A. Vidal, E. Fiol, V. Rosselló, K. Jacob y, muy especialmente, a Fca. Sabater.

Índice

1. Introducción	1
1.1. Origen del trabajo	1
1.2. Propuesta	1
1.3. Organización del trabajo	2
2. Discurso y género	5
2.1. Introducción	5
2.2. Género y discurso: hablantes adultos	6
2.3. Género y discurso: hablantes jóvenes	13
3. Disensión y (des)cortesía	18
3.1. Introducción	18
3.2. La (des)cortesía	18
3.2.1. La cortesía y la descortesía. La concepción dicotómica	19
3.2.1.1. Cortesía	19
3.2.1.1.1. La máxima conversacional: G. Leech y R. Lakoff	19
3.2.1.1.2. Salvaguardar la imagen (<i>the face-saving view</i>): Brown & Levinson	22
3.2.1.1.3. La comunicación emotiva: Arndt y Janney	25
3.2.1.2. Descortesía	26
3.2.1.3. La (des)cortesía como <i>continuum</i>	32
3.3. La disensión	35
4. Marco teórico	41
5. Estudio empírico	44
5.1. Introducción	44
5.2. Metodología	44
5.2.1. Variables del estudio y selección de hablantes	44
5.2.2. Corpus. Recogida de datos	46
5.3. Codificación	48
5.3.1. Transcripción	48
5.3.2. Codificación	49
5.3.2.1. Selección de pares adyacentes y organización de movimientos discursivos	49
5.3.2.2. Identificación de las estructuras lingüísticas disentivas	50
5.3.2.3. Escala de (des)cortesía y clasificación de las estructuras lingüísticas	52
5.3.2.4. Definición y ejemplificación de las estructuras dissentivas	54
5.3.2.4.1. Estrategias del nivel cortés	55
5.3.2.4.2. Estrategias del nivel poco cortés	59
5.3.2.4.3. Estrategias del nivel descortés	68
5.3.2.4.4. Estrategias del nivel muy descortés	74
5.3.2.5. Grado de (des)cortesía del acto disentivo: combinación de estrategias disentivas	77
6. Resultados y discusión	79
6.1. Resultados generales	79

6.2. Disensión, (des)cortesía y género	83
6.2.1. Nivel cortés	87
6.2.2. Nivel poco cortés	90
6.2.3. Nivel descortés	92
6.2.4. Nivel muy descortés	95
6.2.5. Conclusiones	97
6.3. Género, edad y disensión	99
7. Conclusiones	111
7.1. Resumen	111
7.2. Conclusiones generales	112
Anexos	118
Anexo 1: <i>role plays</i>	118
Anexo 2: autorización para la grabación	128
Referencias	129

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Origen del trabajo

La idea de estudiar la disensión en relación al género surgió a raíz de mi experiencia como profesora de lengua española de los cursos de segundo y tercero de ESO en un colegio privado de Palma de Mallorca. En el breve lapso de tiempo que estuve trabajando en ese centro, constaté que gran parte de mis toques de atención — que no fueron pocos— fueron dirigidos a las alumnas. Recuerdo que este hecho me sorprendió porque, comparándolo con el ambiente de clase que yo viví tan solo cinco años atrás (cuando todavía cursaba el bachillerato) en el que los chicos eran los revolucionarios y los revoltosos por excelencia (es más, diría que a nosotras, las chicas, apenas se nos oía), esto suponía un cambio importante. A partir de ahí me empecé a interesar por los estudios de discurso y género, por el fenómeno de la (des)cortesía y por la disensión en particular. Fue entonces cuando constaté que, por un lado, mi intuición de que ellas manifestaban un comportamiento tanto verbal como no verbal tan o más descortés que el de los chicos contradecía las teorías defendidas al respecto durante décadas y, por otro, que aunque la disensión ha menudo se había citado como un tipo de acto de habla dentro del fenómeno de la (des)cortesía, pocas eran las aportaciones que, basándose en datos empíricos, se centraban en el estudio de la disensión. Así pues, tras comprobar que existía un vacío de información al respecto, me propuse arrojar un poco de luz al estudio de la manifestación disensiva en español. Se trata pues de una caracterización necesaria, llevada a cabo, en este caso, a partir de datos reales, construida en relación al género, para así poder observar cómo disienten los muchachos y las muchachas.

1.2. Propuesta

El objetivo de esta investigación es estudiar, a partir de datos empíricos, el acto disensivo en relación a la variable de *género*. 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.

Una de las afirmaciones que se ha hecho en torno al habla de hombres y mujeres se basa en la creencia de que el estilo comunicativo de ellas es más cortés (Lakoff 1975; Tannen 1990, entre otros); una afirmación que en principio no coincide con nuestra percepción. Basándonos en nuestra observación de la realidad lingüística y en las

caracterizaciones que se han hecho en torno al estilo comunicativo de hombres y mujeres, nuestra hipótesis de trabajo se basa en que el habla de las muchachas, especialmente la expresión de desacuerdo, se está masculinizando: parece estar adoptando estructuras lingüísticas más características del perfil lingüístico masculino.

Puesto que las diferencias o similitudes lingüísticas de género que se han encontrado entre el habla de hombres y mujeres a menudo se han vinculado con la cortesía, resulta necesario estudiar la disensión en relación a la (des)cortesía. De este modo podremos constatar si las jóvenes producen actos disentivos más corteses que ellos o no. Por este motivo, en este trabajo nos proponemos estudiar la disensión dentro de una escala de (des)cortesía, cuya caracterización se detallará en la siguiente sección. Identificaremos, en primer lugar, las estructuras lingüísticas características de la expresión de desacuerdo, después las clasificaremos en torno a una escala gradativa de (des)cortesía —clasificación sustentada por el marco teórico de Leech (1983)—, y determinaremos, en último lugar, el nivel de (des)cortesía del enunciado disentivo calculando la media de (des)cortesía de las estrategias lingüísticas que lo conforman. Una vez determinado el nivel de (des)cortesía del enunciado disentivo trataremos de dar respuesta a nuestro objetivo: observar si éste se ve alterado por el sexo de los hablantes y/o el sexo de los oyentes.

Pretendemos, además, estudiar la variable de género en relación a una intravariante: la *edad*. La inclusión de la variable *edad* permite observar, por un lado, si las diferencias o similitudes lingüísticas de género fluctúan con el paso de los años y, por otro, qué tipo de estrategias disentivas más o menos corteses usan los jóvenes en una edad determinada. Esto es, determinar si, a medida que el joven o la joven crecen, existe algún tipo de línea evolutiva al respecto, como puede ser el abandono progresivo de actos disentivos descorteses en favor de actos disentivos más corteses, o viceversa. Concretamente, realizamos el estudio empírico con hablantes de entre ocho y quince años; una franja de edad que seleccionamos fruto de la personal observación de la realidad lingüística en grupos de edad jóvenes.

1.3. Organización del trabajo

A partir de la sección introductoria en la que se explica cómo surge el trabajo y cuáles son los principales objetivos, el resto del estudio se organiza como sigue:

En la sección 2 presentamos los trabajos de investigación que se han hecho en relación al estudio del discurso y el género y que entroncan con nuestra hipótesis de

trabajo basada en la masculinización del habla de la mujer. En líneas generales, encontramos dos grandes corrientes: la que defiende que entre hombres y mujeres predominan las diferencias lingüísticas de género, conocida bajo el nombre del *Mito de Marte y Venus* (Thorne y Henley 1975; Spender 1980; Tannen 1990; Gray 1992; Brizendine 2006), y la teoría de las semejanzas (Chambers 1995; Hyde 2005), que habla de una mayoría de similitudes entre sexos. Sin embargo, tanto si se habla de diferencias como si se habla de similitudes, los trabajos de ambas corrientes se han llevado a cabo desde una mirada androcéntrica, en la medida en que toman el modelo masculino como punto de referencia. El androcentrismo es, por tanto, el denominador de común de los trabajos que presentamos y el eje vertebral en torno al cual estructuramos su disposición.

En la sección 3 revisamos de forma crítica las principales aportaciones realizadas, en primer lugar, en torno a la (des)cortesía (Lakoff 1973; Leech 1983; Brown & Levinson [1978] 1987; Lavandera 1988; entre otros) y, en segundo lugar, al acto disentivo (Pomerantz 1984; Herrero Moreno 2002; Locher 2004; Limberg 2009; entre otros). Debido a que nuestro objetivo pasa por analizar la disensión en relación a la (des)cortesía, recogemos aquellos modelos teóricos que han tratado de categorizar la cortesía y la descortesía para determinar, en último lugar, en torno a cuál de ellos enmarcar el estudio del acto disentivo. Presentamos primero aquellos trabajos que han tendido a definir la cortesía y la descortesía como términos opuestos, de tal modo que la descortesía solía concebirse como la ausencia de la cortesía (Lakoff 1973; Leech 1983; Brown & Levinson 1987). Nos referimos después a los autores que han abogado por la elaboración de un marco teórico propio de la descortesía (Lachenicht 1980; Kienpointner 1997; Culpeper 2008) y, por último, a aquellos que han optado por una visión de la (des)cortesía en términos graduales, es decir, como un *continuum* (Lavandera 1988; Brenes Peña 2009). Recogemos, en último lugar, algunas de las principales caracterizaciones que se han hecho sobre los actos de habla amenazantes, polémicos y disentivos, en particular.

Tras revisar los trabajos realizados en torno al estudio del discurso y el género, tras recuperar los modelos de (des)cortesía propuestos, así como las distintas caracterizaciones elaboradas del acto disentivo, en la sección 4 presentamos el marco teórico de la investigación. Por un lado, por lo que respecta a los estudios de género, la corriente de pensamiento que mejor se ajusta a nuestra concepción de que el habla femenina se está masculinizando es el *androcentrismo* (Delphy 2002; Marques-Pereira

2002), en la medida en que se estaría tomando el estilo comunicativo masculino como norma de referencia y de prestigio. Por otro lado, tomando como punto de partida la visión de (des)cortesía como *continuum*, ofrecemos una caracterización renovada del acto disentivo dentro de una nueva escala de (des)cortesía que hemos construido en torno a cuatro niveles: *cortés, poco cortés, descortés y muy descortés*.

En la sección 5 desarrollamos la metodología empleada en este trabajo. Explicamos, en este orden, la selección de los hablantes en función de las variables incorporadas en el estudio, la elaboración del corpus, la recogida de datos y, por último, el proceso de codificación.

En la sección 6 presentamos los resultados obtenidos en el estudio. Por un lado, los resultados generales y, por otro, los resultados obtenidos, primero en relación a la variable de *género*, exclusivamente, y, segundo, en relación al *género* y a la intravariante *edad*.

Por último, la sección 7 contiene un resumen del trabajo, así como las conclusiones generales, extraídas una vez obtenidos e interpretados los resultados del estudio.

2. DISCURSO Y GÉNERO

2.1. Introducción

En este apartado llevamos a cabo una recapitulación de los principales estudios realizados hasta el momento en torno a la relación del discurso y el género¹. El hilo conductor bajo el que presentamos tanto los trabajos pertenecientes a la *teoría de la diferencia* como a la *teoría de la semejanza*, es el *pensamiento androcéntrico*. El *androcentrismo* o la *óptica de varón* “plantea [...] lo masculino como norma de referencia. Muestra que detrás del contrato social se perfila un contrato sexuado” (Marques-Pereira 2002: 190). En este sentido, los estudios que se insertan en la *teoría de la diferencia* a menudo han atribuido las diferencias lingüísticas a diferencias sexuales (*ideología naturalista*) o a procesos de socialización diferenciales determinados por el sistema de organización social patriarcal; es decir, basado en la autoridad de los varones (Delphy 2002: 190). De manera más indirecta, los trabajos pertenecientes a la *teoría de la semejanza* también se basan en una visión androcéntrica de la realidad, porque hablar de similitudes lingüísticas consiste en decir, en la mayoría de casos, que el habla de las mujeres es muy parecida al de los hombres, o sea, que el modelo masculino es el modelo de referencia. En otras palabras, las similitudes suelen corresponderse con la igualación del estilo comunicativo de la mujer al estilo comunicativo del hombre, de modo que esa supuesta igualdad esconde una diferenciación jerárquica, en la medida en que el comportamiento verbal masculino es más prestigioso, razón por la que es imitado.

Esta visión androcéntrica subyacente la encontramos tanto en los trabajos de discurso y género referentes al habla de hombres y mujeres adultos —a los que nos referiremos en primer lugar—, como en los que han analizado el habla de los jóvenes. Es este último grupo de edad el que constituye nuestro principal foco de interés, ya que en este trabajo pretendemos estudiar si la variable de *género* condiciona la producción de actos disentivos por parte de hablantes con edades comprendidas entre los ocho y los quince años.

¹ Hablamos de *género* no como sinónimo de *sexo*, sino como una variable social y cultural que hace de los seres sexuados seres sociales adscritos, además, en torno a los conceptos de *masculino* y *femenino*, contruidos por la sociedad.

2.2. Género y discurso: hablantes adultos

Los primeros trabajos sobre discurso y género se afanaron en identificar diferencias entre el estilo comunicativo de hombres y mujeres. Una de las principales divergencias encontradas atañe a la cortesía, puesto que una de las premisas mayoritariamente compartida por esos investigadores es la consideración de que la mujer es, en términos generales, más cortés que el hombre:

“El uso del lenguaje por parte de los hombres es competitivo, reflejando así su interés general por adquirir y mantener su estatus; el uso que hacen las mujeres del lenguaje es cooperativo, reflejando así su preferencia por la igualdad y la armonía. Por esta razón, el estilo comunicativo de los hombres también tiende a ser más directo y menos cortés que el de las mujeres².” (Cameron 2007: 8)

A lo largo de esta sección, recuperamos tanto aquellos estudios que de forma directa o indirecta aluden a esta identificación del habla femenina adulta con la cortesía, como a los que la discuten.

Uno de los primeros lingüistas que quiso abordar cuestiones relacionadas con el estilo de habla de hombres y mujeres desde una perspectiva científica fue Jespersen, que en su libro *Language: it's nature, development and origin* (1922) dedicó un capítulo a esas diferencias, representativamente titulado “La mujer”. Mostrando tener una concepción androcéntrica de la realidad, Jespersen discrimina al género femenino en la medida en que para él representa una desviación de la norma humana, la cual identifica con la norma masculina. En este capítulo se refiere, entre otros aspectos, al conservadurismo lingüístico. Al respecto dice que, de manera generalizada, se considera que las mujeres son más conservadoras que los hombres debido a que perpetúan la lengua que primero les fue enseñada. La razón estaría en las costumbres sociales, ya que la mujer de principios de siglo, al estar confinada al ámbito doméstico no podía comparar su manera de hablar con ninguna otra. Sin embargo, Jespersen advierte que esta consideración no es válida en todos los casos, ya que, por ejemplo, en Japón son ellas las menos conservadoras. Donde sí parece constatar diferencias lingüísticas de género claras es en el vocabulario. En referencia a uno de los objetivos de nuestro estudio, Jespersen formula la siguiente afirmación en relación al uso que hacen las mujeres de las palabras tabú (1922: 236):

² Traducción propia.

“No es menos cierto que a las mujeres de todos los países les repugna hablar de ciertas partes del cuerpo y de algunas funciones naturales haciendo uso de los términos precisos y a menudo groseros que utilizan los hombres entre ellos, y en particular la gente joven. Así pues, las mujeres inventarán palabras e inocentes paráfrasis, eufemismos [...]”³

Si las mujeres de principios de siglo utilizaban eufemismos y expresiones más refinadas para referirse a palabras o actos “tabú” en lugar de usar expresiones groseras —esto es, descortesas si eran usadas por la mujer—, la interpretación que se desprende de ello es que la mujer era más indirecta y menos vulgar que el hombre; es decir, más cortés que él.

En 1975 se publicó el que se convertiría en el primer hito para los estudios sobre el lenguaje y el género: *Language and woman's place*, de Lakoff. Su hipótesis partía de la consideración de que la mujer sufría una doble discriminación lingüística: por un lado, la manera en que se enseñaba a las mujeres a usar el lenguaje (un aprendizaje que desde su inicio ya parecía relegarlas a un estatus de subordinación) y, por otro, cómo el lenguaje las discriminaba a ellas. Partiendo de esa hipótesis y a partir de un análisis introspectivo de su propio uso del lenguaje, Lakoff determinó que el habla femenina se caracterizaba por los siguientes rasgos: la realización de discriminaciones de color más precisas, el uso de partículas expletivas más afectivas (como por ejemplo “oh, dear”), la preferencia por utilizar preguntas coetilla (*tag questions*) —que se han interpretado como una muestra de inseguridad por parte del hablante— en lugar de elaborar un acto declarativo (para buscar así la confirmación de su interlocutor y evitar posibles conflictos), y por producir respuestas enunciativas en forma de preguntas encubiertas.

Las características del habla femenina consideradas por Lakoff perfilan a una mujer delicada, sensible y emotiva que con tal de resultar cortés opta por estrategias lingüísticas más indirectas. Una interpretación subyacente a estas consideraciones, en el plano de la disensión, sería que la mujer, debido a su inseguridad y a su afán por parecer “femenina” expondría su punto de vista de forma indirecta, por ejemplo por medio de estrategias atenuantes como el uso de formas interrogativas o de las preguntas coetilla.

Estos son los rasgos en los que Lakoff se basó para concluir que el habla de la mujer resultaba aparentemente más cortés que el habla de los hombres, puesto que, por ejemplo, es más cortés preguntar que afirmar. Su explicación al respecto partía de la

³ Traducción propia.

consideración de que las mujeres de aquella época no tenían otra opción que ser verbal y actitudinalmente “femeninas”, ya que de otra forma, 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”.

O’Barr y Atkins (1980), sin embargo, consideraron que los rasgos que Lakoff había identificado como característicos del habla femenina, no se explicaban tanto por el sexo del hablante, sino más bien por su estatus o por la situación de poder. En sus propias palabras, “el fenómeno descrito por Lakoff se denominaría más bien *lenguaje carente de poder*” (*powerless language*) (O’Barr & Atkins 1998) porque las mujeres que menos usaban los rasgos prototípicamente femeninos tenían un estatus social elevado. En otras palabras, si tenemos en cuenta que los primeros estudios de discurso y género tendieron a homogeneizar el grupo de hombres y de mujeres y a definirlos dicotómicamente, entonces, si la mujer desecha los rasgos lingüísticos propios del habla femenina para reafirmar su estatus, lo que hace es adoptar rasgos del grupo contrario, el masculino. Por tanto, la explicación de O’Barr y Atkins parte de una visión androcéntrica de la realidad en la medida en que el uso del lenguaje poderoso (*powerful language*) y prestigioso es el masculino, fundamentalmente porque ellos ocupan rangos jerárquicamente superiores.

Es precisamente esta consideración la que constituye el denominador común de los trabajos que han hablado de diferencias lingüísticas y de los que, por el contrario, han tratado de identificar y de explicar similitudes de género. Tanto si hablamos de diferencias como si hablamos de similitudes, la norma de referencia es prácticamente siempre el modelo de habla masculino. Esta mirada androcéntrica la encontramos en las obras hasta aquí citadas. Tanto en el capítulo titulado “La mujer” de Jespersen (1922), como en la obra de Lakoff (1975), como en el trabajo de O’Barr y Atkins (1980) es el habla de la mujer la que queda caracterizada con respecto de la del hombre. Por otro lado, aunque los trabajos de autores como Chambers (1995), Dunbar (1996) o Cameron (2007) hayan dejado constancia de que el comportamiento verbal de hombres y mujeres presenta características comunes, éstas se basan en la constatación de que las mujeres hablan tanto como los hombres y que no son más corteses ni cooperativas que ellos. En otras palabras, las similitudes se basan en la imitación de los patrones masculinos por parte de las mujeres. Por lo que, en el fondo, seguimos hablando de diferencias; unas diferencias procedentes del sistema social patriarcal que perpetúa el estatus de subordinación de la mujer.

Es esta interrelación entre el lenguaje, el género y el poder la que queda reflejada en la corriente feminista⁴. Ésta se instauró fundamentalmente a través de dos obras clave que, a diferencia del trabajo de Lakoff, se llevaron a cabo por medio de estudios empíricos: *Language and sex: difference and dominance* de Thorne y Henley (1975) y *Man made language* de Spender (1980). Estas investigadoras rechazaron la idea de que las mujeres fueran hablantes inseguras o “usuarias deficientes del lenguaje” (Goddard y Patterson, traducción de S. Molina, 2005). En su lugar, orientaron el foco de la discusión hacia el control que los hombres ejercían a nivel conversacional, por ejemplo, por medio de las interrupciones. Es decir, las autoras identificaron el poder con el control y la autoridad masculinos, dando así comienzo a la conocida Teoría del Dominio (*Theory of Dominance*).

Las investigaciones que se publicaron en la década de los 70 bajo esta corriente de pensamiento relacionaron las diferencias de género con el papel social de hombres y mujeres, de tal modo que se consideró que el hombre trasladaba su estatus social dominante al plano comunicativo. Siguiendo con esa misma hipótesis centrada en el control patriarcal, Zimmerman y West (1975) mostraron a partir del análisis de frecuencia de las interrupciones, que los hombres, efectivamente, controlaban los temas de conversación, ya que por medio de ese mecanismo imponían su autoridad. Para ellos esa relación de poder representada en conversaciones personales del día a día era, en última instancia, un reflejo de las relaciones sociales. De modo que la teoría del dominio es aquella que defiende que en las conversaciones mixtas el hombre se muestra como el hablante dominante al interrumpir más frecuentemente a su interlocutora.

Fishman (1983) también constató una serie de diferencias en las interacciones mantenidas entre hombres y mujeres. Por un lado, las mujeres formulaban más preguntas, continuaban con los temas ya iniciados por los hombres y mostraban más empatía hacia su interlocutor para así hacerle ver que le seguía escuchando o que lo que decía resultaba interesante; por otro lado, los hombres solían cambiar de tema y usaban más enunciados declarativos. Para Fishman, esta divergencia a nivel conversacional no se debía a la vacilación o a la inseguridad de la mujer, sino a lo que ella llamó *interactional shitwork*; es decir, ellas se encargaban del “trabajo sucio de la

⁴ “El feminismo [...] es una filosofía que demanda la igualdad entre ambos sexos, reclamando que las mujeres tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos que los varones. Es también un movimiento social y político cuyo proyecto de sociedad difiere del patriarcal. Niega la superioridad masculina como norma y reclama la (re)definición de los estereotipos de género” (Menéndez Menéndez 2009: 29)

interacción". El que la mujer produjera la mayor parte del soporte conversacional se debía a que el hombre relegaba esa función en ella, por ejemplo al no contestar, por lo que ella sentía la responsabilidad de iniciar o mantener la conversación.

Este nuevo enfoque, representado fundamentalmente por Maltz & Borker (1982) y por Tannen (1990), centra su atención en la socialización como fuente de explicación de las diferencias de género. Si en la teoría del poder se defendía que los roles desiguales explicaban las diferencias entre hombres y mujeres, en la *Teoría Cultural* o *Teoría de la Diferencia* se consideró que era más bien la socialización sexualmente separada lo que en última instancia los distanciaba y diferenciaba.

Partiendo del marco teórico de las diferencias culturales elaborado por Gumperz (1982), tanto Maltz y Borker, por un lado, como Tannen, por otro, consideraron que los distintos usos que hacían hombres y mujeres de determinados rasgos lingüísticos o conversacionales se debían a que, desde la infancia y durante la adolescencia, los chicos y las chicas crecían e interactuaban en culturas diferentes. Los muchachos aprendían los rasgos verbales y no verbales de su grupo por imitación del resto de miembros varones, mientras que las muchachas hacían lo propio con sus semejantes femeninas.

Aun así, de estas dos investigaciones la que tuvo mayor repercusión fue la obra de Tannen; y es que si *Language and woman's place* de Lakoff se convirtió en 1975 en el primer hito de las investigaciones en torno al discurso y al género, *You just don't understand: men and women in conversation* de Tannen se convirtió en 1990 en el segundo. En esta obra la autora defiende que las diferencias verbales y conversacionales entre hombres y mujeres se deben a que nos enseñan valores diferentes: la enseñanza de los varones se orienta más hacia el poder, mientras que la de las mujeres se focaliza en el sentimiento de solidaridad. Por tanto, eso explicaría algunas de las tendencias observadas, como por ejemplo el que los chicos tiendan a ser más competitivos y las chicas a ser más cooperativas. De ahí que se diga que los hombres hablan para ganar estatus y las mujeres para establecer conexiones. Esta consideración, vinculada a la expresión de desacuerdo, se traduciría en que el valor competitivo del hombre lo llevaría a disentir para defender su postura y así salir vencedor de un intercambio dialogístico; mientras que la mujer, al ser más cooperativa, optaría más a menudo por asentir o, simplemente por callar, aunque su punto de vista no coincidiera con el de su interlocutor.

En consecuencia, su hipótesis se basa en que las sistemáticas diferencias estilísticas encontradas en hombres y mujeres son las causantes de que, a posteriori, se

haya considerado que la mujer ocupa una posición de subordinación en las conversaciones entre ambos (Tannen 1994). De modo que la explicación en este caso del porqué de las diferencias de género estriba en un proceso de socialización diferencial construido en torno a la figura dominante: la masculina.

En 1992, se publicó otro libro que se convirtió en un gran éxito comercial: *Men are from Mars, Women are from Venus* de Gray. Si Tannen (1990) hablaba de culturas diferentes, Gray (1992) defendía que entre ambos sexos había diferencias psicológicas abismales; unas diferencias que le llevaron a afirmar que hombres y mujeres procedemos de “planetas” completamente distintos.

Lo cierto es que en la década de los 90 el estudio y análisis del comportamiento verbal y no verbal de los hombres y las mujeres suscitó un gran interés entre científicos afines a diversos campos de investigación como la psicología, la adquisición del lenguaje, la biología, la antropología o la educación, entre otros. Esto dio como resultado una variedad de explicaciones en torno al origen de las diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, por lo que respecta a la explicación psicológica, la obra más conocida y difundida ha sido *Men are from Mars, Women are from Venus* de Gray. A pesar de su divulgación, su punto de partida no era nuevo, sino que años atrás ya había estudios que abogaban por las diferencias psicológicas entre géneros. Tal y como Hyde y Linn (1988) señalaron, “la existencia de diferencias de género en cuanto a habilidades verbales ha sido uno de los “hechos” de probada calidad y función de la psicología durante décadas”⁵. Se adscriben a esa línea de investigación autores como Anastasi (1958), Tyler (1965), Maccoby (1966) y Maccoby & Jacklin (1974). Sus conclusiones coinciden en proclamar la superioridad de las habilidades verbales de la mujer por encima de las del hombre. En contraposición, Hyde y Linn (1988), que fueron unas de las pioneras en desmarcarse de esta corriente de pensamiento, constataron que tales diferencias eran prácticamente inexistentes. Ese hallazgo culminó años más tarde con la *hipótesis de las similitudes de género* (*The gender similarities hypothesis*) de Hyde (2005), cuyo cometido fue demostrar que hombres y mujeres somos similares en gran parte de las variables psicológicas.

Todavía más naturalistas son las investigaciones que hablan de diferencias biológicas de género. El dominio de las habilidades verbales por parte de la mujer se ha explicado, también, por medio de teorías de lateralización cerebral (Buffery y Gray,

⁵ Traducción propia.

1972; Levy, 1976; Levy-Agresti & Sperry, 1968). Desde esta perspectiva teórica, la razón por la que las mujeres serían mejores en las habilidades lingüísticas y los hombres mejores en habilidades técnico-espaciales residiría en que las mujeres controlan el hemisferio izquierdo del cerebro (que es el que maneja las destrezas lingüísticas) mientras que ellos controlan el derecho (Hyde & Linn, 1988). En otras palabras, las diferencias entre los dos géneros estarían predeterminadas biológicamente (Moir & Jessel, 1991; Blum, 1997; Brizendine, 2006).

Las obras que han tenido mayor repercusión en este sentido son *Why men don't iron* de Moir y Moir (1999), *The essential difference* de Baron-Cohen (2003) y *The female brain* de Brizendine (2006). Además del argumento de lateralización cerebral, otra divergencia identificada reside en las preferencias de uno y otro género: mientras que a las mujeres les gusta más hablar, los hombres prefieren actuar. Considerar que la mujer está más capacitada para la comunicación verbal es lo que a menudo ha llevado a afirmar que son ellas quienes hablan más en las interacciones mantenidas entre hombres y mujeres. Sin embargo, la suposición de que ellas construyen el mayor soporte conversacional se puede interpretar en la línea de Fishman (1983). Para esta autora (Vid. 2.2., p. 9-10.), este hecho no constituye más que una función que el hombre no ha querido asumir y ha relegado en ella.

Cabe destacar que aunque la creencia más duradera, aceptada y exitosa haya sido la favorable a la existencia de divergencias entre el comportamiento verbal de hombres y mujeres, ésta también ha sido objeto de críticas, ya que algunos de los estudios se hicieron intuitivamente y otros no tuvieron en cuenta “el contexto social-político más amplio” (Goddard y Patterson, traducción de S. Molina 2005). Es decir, no analizaron las interacciones en relación a las normas sociales, culturales y políticas imperantes. Ha habido otros estudios (Cameron 1998; Bucholtz 1999; Mills 2002) que han optado por no hablar de “feminidades” o “masculinidades”, sino que obviando el *mandato de género* y adoptando un *enfoque de género* (Menéndez Menéndez 2009: 27), se han aproximado al estudio del género incorporando variables sociales y contextuales como la cultura, la edad o las relaciones sociales que hombres y mujeres mantienen en una comunidad de habla determinada. En este sentido, O’Leary (1988) y Fishman (1983) argumentaron que el habla se relaciona con el género de forma indirecta. Es decir, las diferencias lingüísticas entre hombres y mujeres no se tendrían que explicar por el simple hecho de ser hombre o mujer, sino que habría que tener en cuenta el contexto situacional así como los valores culturales de esa determinada comunidad de habla. Por

todo ello, Cameron (2007) señaló que las diferencias propiamente de género no existen, sino que lo que existen son cambios culturales que afectan, claro está, al plano lingüístico.

2.3. *Género y discurso: hablantes jóvenes*

La razón por la que llevamos a cabo una distinción entre el grupo de edad adulto y el infantil/adolescente se debe a que se han encontrado evidencias de que las diferencias o similitudes lingüísticas de género fluctúan 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 disensión en el habla de los jóvenes.

Varias son las investigaciones que han estudiado los rasgos lingüísticos en relación al género en niños y adolescentes; unos para tratar de buscar el origen de las diferencias (Tannen 1990; Baxter 2005) y otros para 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 (Goodwin 2006; Dunbar 1996; Cameron 1997; Cameron 2007). Hay, asimismo, otra postura más neutral que se limita a observar si las diferencias o similitudes se mantienen o divergen con el paso del tiempo (Eckert 2006).

Desde el punto de vista psicológico, tanto Maccoby & Jacklin (1974) como Denno (1982), afirmaron que hasta los once años las habilidades verbales de los niños y las niñas es muy similar. Es a partir de esa edad cuando las divergencias comienzan a manifestarse, ya que es entonces cuando las chicas demuestran ser verbalmente superiores y los niños, en cambio, empiezan a destacar en ejercicios matemáticos. Es decir, volvemos a la teoría de lateralización cerebral, según la cual las diferencias entre hombres y mujeres están predeterminadas biológicamente. Vemos ahora que el dominio de unas u otras habilidades por parte de chicos y chicas empieza a manifestarse en torno a los once años.

Esto mismo parecen confirmar los datos obtenidos por Eckert (2006). Aunque, en principio, su trabajo no se sitúa en una corriente de pensamiento determinada, la autora constata que el comportamiento verbal y no verbal de los niños y niñas cambia de manera significativa entre los cursos de quinto y sexto de primaria, esto es, en torno a los 10 u 11 años. Según la autora, es en ese momento cuando el comportamiento de niños y niñas empieza a divergir, ya que es entonces cuando los jóvenes de uno y otro sexo empiezan a afianzar roles sociales diferentes: mientras que los muchachos se

reafirman en actividades y habilidades previas (como por ejemplo demostrar su fuerza y su espíritu competitivo en los deportes), las muchachas parecen tener una nueva preocupación: los chicos. Desde el punto de vista actitudinal esto desemboca en un nuevo tipo de interacción social que ya no es el de jugar, sino el de hablar fundamentalmente de ellos. La autora asocia este cambio a una búsqueda de identidad basada en la reafirmación de rasgos masculinos y femeninos adultos que responderían al principio heterosexual de “la atracción entre opuestos”. Es decir, para ella las divergencias se agudizan precisamente cuando sus mundos están menos separados; una justificación que difiere de la teoría de Tannen, ya que para esta última autora niños y niñas se socializan en entornos diferentes (participando, por ejemplo, en actividades diferentes). De modo que esa separación sería la causante de que las diferencias de género persistan con el tiempo.

Hyde (2005: 287), en cambio, afirmó que no se puede considerar que en torno a los 11 años, los chicos manifiesten mayores capacidades para el cálculo. Por medio del meta-análisis, esta autora revisó los estudios que habían analizado la evolución del comportamiento y las habilidades verbales en niños y niñas (Maccoby & Jacklin 1974; Kling et al. 1999; Pipher 1994; Whitley 1997) y concluyó que:

“[...] la magnitud de las diferencias de género puede fluctuar con la edad. Las diferencias de género aumentan más o menos en diferentes momentos de la vida [...]”⁶ (Hyde 2005: 588)

Tampoco Goodwin (2006) encontró evidencias de que el comportamiento verbal de niños y niñas fuera diferente. Sin embargo, al igual que señalamos en el epígrafe anterior, las similitudes se corresponden con el acercamiento del habla de la mujer al del varón. Esta autora analizó el habla de seis niñas con edades comprendidas entre los nueve y los doce años de un colegio privado de Los Ángeles. En su investigación, constató que el uso que hacían estas niñas del lenguaje más bien contradecía la teoría de Tannen (1990) y de Holmes (1995), puesto que, lejos de ser cooperativas, las jóvenes daban órdenes directas, se amenazaban unas a otras directamente, discutían por las reglas del juego, vacilaban sobre sus habilidades atléticas, sus posesiones, el estatus de su familia, acosaban verbalmente a niñas “marginadas”, se enfrentaban entre ellas, etc. (Cameron 2007: 67-68).

⁶ Traducción propia.

Baxter (2005) también encontró resultados parecidos en el estudio que llevó a cabo en un instituto de secundaria británico. Ella entrevistó a muchachos y a muchachas de entre 14 y 15 años con el fin de averiguar por qué ellas adoptaban en menor medida posiciones de liderazgo. Parte de las muestras recogidas dieron cuenta de que las chicas (especialmente una de las entrevistadas) también usaban el lenguaje de forma competitiva: manifestaban explícitamente su desacuerdo, producían enunciados amenazantes e interrumpían. De hecho, Cameron (2007) recuperó esas transcripciones para demostrar que sin saber previamente cuál era el sexo de los componentes de cada grupo, en realidad resultaba muy difícil saber cuál era el grupo de chicos y cuál el de chicas tan solo a partir de la evidencia lingüística. El motivo de tal confusión se explica por que aunque ambos grupos reproducían algunos de sus supuestos rasgos característicos (masculinos o femeninos), en ambos casos había competitividad y cooperación, así como también rasgos atribuidos normalmente al uso lingüístico del sexo contrario. Finalmente, el grupo A (el más competitivo y amenazante) resultó ser el de las chicas y el grupo B (más cortés y cooperativo) el de los chicos. Aun así, Baxter concluyó que ellas eran capaces de utilizar estrategias tanto cooperativas como competitivas en función de las posiciones de poder que ellas negociaban para sí mismas (Baxter 2006: 168). La principal diferencia encontrada residía en la percepción que chicos y chicas tenían de esas posiciones de liderazgo: mientras que las chicas trasladaban al plano personal esa lucha por el poder público, los chicos asumían que otros adoptarían el papel de líder sin que ello desembocara en un conflicto personal.

En suma, tanto el trabajo de Goddwin (2006) como el de Baxter (2005) describen el comportamiento verbal de las muchachas por igualación al masculino. No se habla del proceso de asimilación contrario, es decir de que los chicos también pueden ser corteses, cooperativos o indirectos, sino de que las chicas pueden ser tan directas, descorteses, desafiantes y agresivas como ellos. Por tanto, las similitudes lingüísticas encontradas revelan que ya en edades tempranas las niñas y las adolescentes tratan de imitar los rasgos tradicionalmente considerados como “masculinos”.

Esta misma tendencia destaca Zimmermann (2005). Partiendo de los insultos rituales (*ritual insults*) de Labov (1972: 120-169), 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 como “¡Qué *cabrón!*”, “¿dónde están las papas *nano?*”, ¿qué quieres que le diga *hostia?* —los cuales se podrían considerar variantes disentivas— 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 descorteses (como se habría considerado en cualquier otra situación comunicativa), 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.

Esta constatación de que las mujeres jóvenes están utilizando actualmente rasgos lingüísticos tradicionalmente reservados al mundo masculino es la que entronca con nuestra personal percepción de la realidad lingüística (Vid. 1.1.) de que las muchachas, al usar formas disintivas descorteses y desafiantes, están imitando los rasgos verbales tradicionalmente definatorios del habla masculina.

En definitiva, tanto en los estudios de discurso y género que han caracterizado el habla de hombres y mujeres adultos como los que se han centrado en el habla de los jóvenes, predomina la mirada androcéntrica porque, o bien se define el estilo

comunicativo femenino en comparación con el masculino, o bien se encuentran similitudes lingüísticas de género provocadas por la imitación de los estereotipos lingüísticos masculinos por parte de las mujeres. Es precisamente esta última observación la que nos lleva a concluir que aunque haya estudios que aboguen por las similitudes lingüísticas de género, detrás de esas similitudes se esconden diferencias sociales que las mujeres tratan de paliar lingüísticamente, por lo que nos parece incierto hablar de una *teoría de la diferencia* y una *teoría de la semejanza* cuando, en el fondo, ambas revelan diferencias de género. En realidad, es el punto de vista androcéntrico, que se erige como denominador común de los trabajos de una y otra corriente de pensamiento, el que hace que los estudios recogidos en esta sección sean relevantes para nuestro estudio, porque evidencia que el punto de vista masculino es el que se toma como referencia y como norma. Y esto último entronca directamente con nuestra hipótesis acerca de la masculinización del habla de la mujer, porque al imitar el estilo comunicativo masculino, la mujer asume que la manera de hablar prestigiosa no es la suya propia, sino la del hombre.

3. DISENSIÓN Y (DES)CORTESÍA

3.1. *Introducción*

El acto disentivo –esto es, la expresión de desacuerdo o disconformidad (Herrero Moreno 2002)–, ha tendido a considerarse como un acto de habla inherentemente descortés (Vid. Leech 1983; Brown & Levinson 1987; Herrero Moreno 2002). Debido a que parte de la categorización del acto disentivo se ha elaborado en relación a la (des)cortesía, resulta imprescindible revisar en este punto las principales caracterizaciones de la cortesía y la descortesía realizadas hasta la fecha y, en especial, aquellas que entroncan directamente con nuestro objeto de estudio: la disensión.

En esta sección recogemos, en primer lugar, los modelos teóricos más importantes propuestos en relación al estudio de la (des)cortesía. Presentamos primero los estudios que han definido la cortesía y la descortesía en términos dicotómicos y, a continuación, los trabajos que han optado por la visión de la (des)cortesía como un continuo. En segundo lugar, recuperamos las distintas caracterizaciones ofrecidas en torno al acto disentivo.

3.2. *La (des)cortesía*

Una de las principales áreas de estudio de la Pragmática es la cortesía. Este fenómeno lingüístico ha suscitado un gran interés, sobre todo, en las últimas dos o, incluso, tres décadas (Kasper 1996). Tal y como señala Locher (2004), las razones por las que han proliferado las investigaciones centradas en el estudio de la cortesía son varias: por un lado, la propia dificultad de definición de este fenómeno, que pasa por el problema de la inclusión o no de los factores situacionales y, por otro, la aplicación real de los modelos de cortesía, que como tal, tendrían que ser capaces de representar tanto los comportamientos conversacionales espontáneos como los más rituales.

Los primeros estudios se afanaron en definir, únicamente, el controvertido concepto de cortesía, de tal manera que la descortesía quedaba implícitamente caracterizada por oposición a ella (Lakoff 1973; Brown & Levinson [1978] 1987; Leech 1983, entre otros).

3.2.1. *La cortesía y la descortesía. La concepción dicotómica*

3.2.1.1. *Cortesía*

Los trabajos más influyentes en el campo de la cortesía verbal, y que desarrollaremos a continuación, son tres:

- Lakoff (1973): “The logic of politeness; or minding your p’s and q’s”.
- Brown & Levinson ([1978] 1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*.
- Leech (1983): *Principles of Pragmatics*.

3.2.1.1.1 *La máxima conversacional: G. Leech y R. Lakoff*

Lakoff (1973) elabora una definición de la cortesía basada en reglas conversacionales. Para ella, las dos máximas que contribuyen al éxito de la comunicación son la claridad y la cortesía: *sé claro* y *sé cortés*. “Ser claro” podría suponer en relación a la disensión la expresión explícita del desacuerdo; sin embargo, la selección de tal estrategia comunicativa iría en contra de la segunda premisa, “sé cortés”, puesto que ya hemos señalado en la introducción que los actos disensivos tienden a catalogarse como actos intrínsecamente descorteses. Es más, el hecho de disentir de forma clara no respetaría el cumplimiento de las tres estrategias verbales que según Lakoff subyacen a la norma de *sé cortés*:

- *no te impongas*
- *ofrece opciones*
- *haz que tu interlocutor se sienta bien*

Explicitar disconformidad y desacuerdo implicaría imponer el punto de vista propio, por tanto, limitar también las opciones del interlocutor y, por último, dañar la imagen del otro, además de provocar un ambiente hostil y polémico entre los interlocutores.

Lakoff introduce la variante *no te impongas* para mitigar la distancia social existente entre los interlocutores en caso de que la relación entre ellos sea asimétrica. La segunda, *ofrece opciones*, tiene que ver con la deferencia y se aplica en los casos en los que la relación no es asimétrica pero en la que el grado de familiaridad tampoco es elevado. La tercera, *haz que tu interlocutor se sienta bien*, potencia la solidaridad y la camaradería entre hablantes de mayor cercanía. De modo que si éstas son las características definitorias de la cortesía, la descortesía se definiría por el

incumplimiento de dichas normas, es decir, imponiéndose, no ofreciendo opciones al interlocutor y haciendo que éste se sienta mal. El acto disentivo se consideraría pues cortés o descortés en función del (in)cumplimiento de estas tres variantes. Aun así, Lakoff defiende que estas normas no son universales, porque la cortesía queda sujeta a los patrones culturales de cada sociedad, siendo ésta la que determina qué estrategia(s) comunicativa(s) potenciar por encima de otra(s).

Algunas de las premisas defendidas por Lakoff (1973) las recupera Leech (1983). Él introdujo el Principio de Cortesía como complemento al Principio de Cooperación de Grice (1975) para tratar de explicar aquellos casos en los que los hablantes se desvían de las máximas conversacionales señaladas por Grice (1975). Para este último, para lograr que la interacción verbal triunfe, los hablantes deben intercambiar la información justa y necesaria, ni más ni menos que la requerida (*máxima de cantidad*); la información, además, tiene que ser verdadera (*máxima de calidad*), relevante (*máxima de relación*), así como clara y concisa (*máxima de manera*). Sin embargo, Leech (1983) observó que, en ocasiones, no se cumplen todas estas máximas en las conversaciones y no por ello el intercambio comunicativo es menos exitoso. Para justificar la incorporación del Principio de Cortesía (*Politeness Principle*) puso el siguiente ejemplo, en el que la respuesta constituye precisamente un acto disentivo (Leech, 1983: 80):

- (1) A: Todos echaremos de menos a Bill y a Agatha, ¿no?
B: Bueno, todos echaremos de menos a Bill.⁷

Leech señala que en este diálogo se viola el principio de *cantidad* puesto que el hablante A espera un tipo de respuesta precisa que es la confirmación de que todos van a echar de menos a Bill y a Agatha; sin embargo, la respuesta no es la esperada. Para cumplir con la máxima de *cantidad* la respuesta tendría que haber confirmado que a Agatha también se la va a echar de menos, pero lo cierto es que el hablante no lo siente así, de modo que en lugar de dar esa información incierta opta por omitirla, según Leech, para no mostrarse descortés ante su interlocutor. A pesar de que Leech ofreció este ejemplo para justificar la incorporación del Principio de Cortesía —ya que éste explicaría por qué no siempre se dan todas las máximas de Grice en las conversaciones—, lo cierto es que el ejemplo citado evidencia que no todo acto disentivo

⁷ Traducción propia.

es intrínsecamente descortés, sino que el nivel de descortesía se puede intensificar o mitigar. En este caso, el hablante habría optado por atenuar la fuerza ilocutiva de su enunciado disentivo al no responder de forma completa y sincera a la pregunta formulada. Una posible respuesta, en la que sí se habría cumplido la máxima de cantidad aunque no la de calidad (puesto que el hablante habría mentado), sería: “Sí, echaré de menos a Bill pero no a Agatha”, en cuyo caso el grado de descortesía habría sido mayor al del enunciado “Bueno, todos echaremos de menos a Bill”.

A pesar de que en este ejemplo parece claro que el nivel de descortesía se puede alterar por medio de unas u otras estructuras lingüísticas, Leech consideraba que determinados actos de habla eran inherentemente corteses o descorteses. Por ejemplo, los actos expresivos, como las *disculpas*, las *ofertas*, los *cumplidos*, las *invitaciones* o los *agradecimientos* eran considerados intrínsecamente corteses; así como las *órdenes*, las *sugerencias*, las *peticiones* o las *acusaciones* eran actos, por el contrario, tachados de descorteses (Leech 1983: 83). Por lo que respecta al acto disentivo, éste es considerado intrínsecamente descortés. Si atendemos a las máximas que rigen el Principio de Cortesía (*tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y simpatía*), constatamos que una de ellas es precisamente el acto de habla contrario a la disensión: el acuerdo. Por tanto, si para ser cortés es necesario estar de acuerdo con el interlocutor, entonces el acto disentivo es, de partida, descortés. Sin embargo, según Fraser (1990), estas consideraciones *ipso facto*, elaboradas al margen del contexto cultural y situacional, no siempre son ciertas. Fijémonos en el siguiente ejemplo⁸:

- (2) A: Cariño, no he tenido tiempo de prepararte la bolsa.
B: Gracias.

En este caso, el hablante B responde dando las gracias a la declaración anterior; sin embargo, no podemos considerar que este agradecimiento sea cortés, puesto que se ha pronunciado irónicamente. De modo que lo que podemos inferir de esa respuesta es que se trata, más que de un agradecimiento, de una queja y/o crítica sutil ante el incumplimiento de una acción requerida. Esta consideración se ajustaría en cierto modo a lo que Leech (1983: 83) llama la *Cortesía Absoluta (Absolute Politeness)*, que el autor mide a partir de un conjunto de escalas:

⁸ Ejemplo propio.

- la escala de coste/beneficio para el destinatario (*cost/benefit scale*): el enunciado será más descortés cuanto más costoso sea para el oyente.
- la escala de opcionalidad (*optionality scale*): el enunciado será más descortés cuanto menos opción de respuesta y/o acción le conceda al oyente.
- la escala de directividad, que regula cuán directo o indirecto es un acto (*indirectness scale*): será más descortés cuanto más directo.
- la escala de autoridad (*authority scale*): mide la distancia que hay entre los interlocutores en función del estatus de los participantes.
- la escala de la distancia social (*social distance scale*): mide el grado de solidaridad entre los hablantes.

En definitiva, aun habiendo recibido críticas (Brown 1976; Eelen 2001), los trabajos de Lakoff (1973) y de Leech (1983) se han convertido en dos modelos clásicos del estudio de la cortesía verbal.

3.2.1.1.2. *Salvaguardar la imagen (the face-saving view): Brown & Levinson*

El modelo de cortesía de Brown y Levinson ([1978] 1987), que ha sido el que ha causado mayor impacto dentro de los estudios sobre la cortesía verbal (Márquez Reiter & Placencia 2005), se basa en salvaguardar la imagen de los participantes de una interacción. Es el modelo conocido como *face-saving view*, que los autores elaboraron en torno a dos conceptos: el de *imagen (face)*, ya utilizado por Goffman (1967), y el concepto de *racionalidad*.

Brown y Levinson abogaron, en la misma línea que Leech (1983), por un modelo etnocentrista de la cortesía, en la medida en que defendieron que éste es un fenómeno universal. Al igual que Grice (1975), consideraron que el Principio de Cooperación es un principio subyacente a cualquier interacción, lo que significa que todo hablante persigue, en principio, el éxito comunicativo. En ese sentido introducen Brown y Levinson el concepto de *racionalidad*, que se refiere a la capacidad de razonamiento que posee todo individuo adulto y que es la que le permitirá poner en práctica una serie de medios con los que lograr sus fines.

Si la noción de *racionalidad* se asocia al Principio de Cooperación de Grice, el concepto de *imagen (face)* se relaciona con el Principio de Cortesía de Leech (1983). Partiendo del concepto de *face* de Goffman (1967), Brown y Levinson asumen que todos los individuos poseemos una imagen que debemos salvaguardar y ese objetivo,

presente en todas las culturas (y, por tanto, universal) es el que genera toda una serie de estrategias de cortesía que regulan y equilibran las relaciones sociales. Por tanto, la cortesía sería la estrategia con la que paliar todas las posibles confrontaciones que podrían producirse en cualquier interacción y que podrían consecuentemente dañar la imagen de sus interlocutores. Y es que estos autores consideran que en toda situación conversacional existen actos potencialmente amenazadores, los llamados *Face Threatening Acts* (FTAs), entre los que se encontraría el acto disensivo, y que son los que podrían atentar contra la imagen de los hablantes.

Según Brown y Levinson, la imagen de un hablante tiene dos caras: la *imagen negativa* y la *imagen positiva*. Por un lado, la *imagen negativa* tiene que ver con la libertad de los hablantes, con su deseo de no verse impedidos ni de sufrir imposiciones por parte de los demás. Por otro lado, la *imagen positiva* se asocia con la necesidad de ser aceptados y aprobados por los demás. De estas dos imágenes, la cortesía tratará de paliar especialmente la negativa. Esta caracterización explicaría, en parte, por qué el acto disensivo tiende a concebirse como un acto de habla intrínsecamente descortés porque expresar desacuerdo y/o disconformidad es una manera de explotar la imagen negativa del individuo y de obviar la positiva. Cuando uno opta por mostrarse en desacuerdo, ya sea de manera más o menos indirecta, lo que prima es la libertad de expresión del hablante, asumiendo el riesgo, por otro lado, de no ser aceptado por el interlocutor y de dañar su imagen.

La imagen negativa y la imagen positiva dan lugar, a su vez, respectivamente, a la *cortesía negativa* y la *cortesía positiva*. El primer tipo de estrategia está orientado a satisfacer el deseo de autodeterminación del hablante, mientras que el segundo potencia la cercanía y la familiaridad entre los hablantes. De nuevo, si consideramos que la disensión es un acto de habla intrínsecamente descortés, éste se correspondería, en principio, con una estrategia de cortesía negativa.

Al igual que Leech (1983), Brown y Levinson propusieron una serie de escalas para evaluar el grado de cortesía de una situación comunicativa (1987: 74):

- La distancia social (D): referente a una relación simétrica entre los hablantes
- El poder relativo (P) del hablante sobre el oyente: correspondiente a una relación asimétrica
- El ranking absoluto (R) de imposiciones en la cultura en particular

Mientras que los autores consideran que los dos primeros factores son universales, entienden que el tercero está sujeto a patrones culturales. Sumando estas tres variables, los interlocutores pueden calcular el riesgo que corre su imagen o la del interlocutor y en virtud de si esa estimación es más o menos alta optarán por una u otra de las cinco estrategias propuestas (1987: 60):

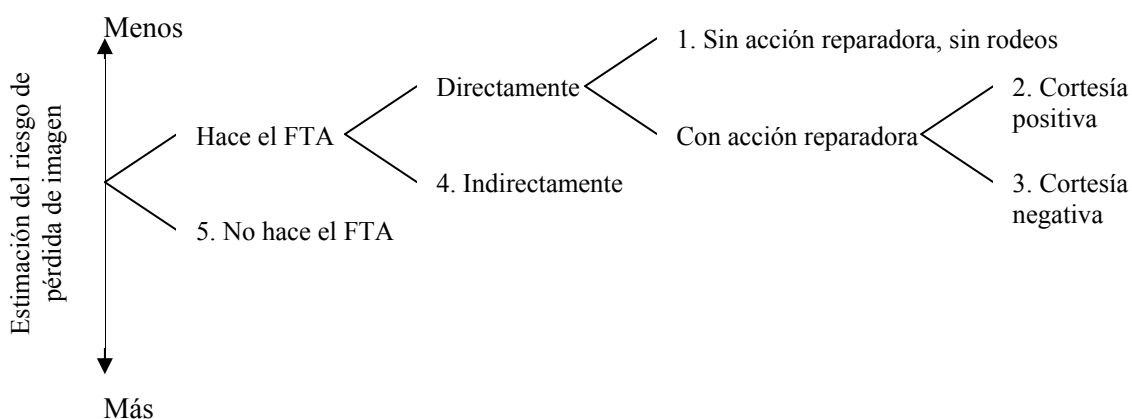


Figura 1. Circunstancias que determinan la elección de estrategias⁹.

En los casos en los que la imagen del interlocutor no corre peligro de verse dañada, como por ejemplo cuando existe un alto grado de familiaridad entre los hablantes, se puede optar por la primera estrategia, que es la expresión del acto amenazador sin rodeos. En el caso de la cortesía positiva, el *face threatening act* se utilizará como un intento de acercamiento, por lo que se orientará en favor de la aceptación y aprobación del otro. En cambio, el FTA de la cortesía negativa asume la libertad de actuación del interlocutor y, por ello, constituye un acto potencialmente amenazador aunque formulado formalmente para que así el otro no sienta que el hablante pretende imponer su voluntad. La cuarta estrategia se da cuando el riesgo de dañar la imagen es alto, por lo que el FTA se formula de manera indirecta, dejando así abierta la puerta a múltiples interpretaciones. Por último, la opción de no producir el FTA (quinta estrategia) se da en los casos en que la estimación del riesgo es demasiado elevada. Márquez Reiter y Placencia (2005) ejemplifican cada una de estas estrategias con ejemplos del castellano (2005: 156):

- (3) 1. Sin mitigación (*without redressive action, baldly*): ‘Abre la ventana’.
 2. Cortesía positiva (*positive politeness*): ‘Luisa, cariño, abre la ventana’.

⁹ Traducción propia.

3. Cortesía negativa (*negative politeness*): ‘¿Podrías abrir la ventana?’
4. De forma disimulada o indirecta (*off the record*): ¡Qué calor que hace!
5. No produce el FTA (*don't do the FTA*): Ø

Si los FTAs presentan, según Brown y Levinson, distintas variantes de realización que oscilan entre la no producción del FTA y la manifestación explícita y directa del mismo, entonces podríamos considerar que aunque el acto disentivo se concibe como un acto inherentemente amenazador, el hablante puede mitigar su grado de descortesía por medio de las estrategias 2, 3, 4 y 5.

Este modelo teórico ha sido tan bien acogido y elogiado como criticado. La mayoría de las críticas rebaten el carácter etnocéntrico del modelo, puesto que, aun reconociendo que existen ciertas variaciones culturales relacionadas con la cortesía verbal, Brown y Levinson defienden que ésta es universal (Vid. Matsumoto 1988, 1989; Ide 1989). Se ha criticado tanto la universalidad del concepto de imagen (Gu 1990; Pan 1995) como el de racionalidad (Ide 1989), así como las estrategias señaladas por sus autores para graduar la cortesía (Kerbrat-Orecchioni 1992, 1997). Asimismo, ha sido objeto de crítica la generalización que hacen de la supuesta correspondencia establecida entre la cortesía y el estilo directo o indirecto de un acto (Werkhofer 1992; Held 1995).

3.2.1.1.3. *La comunicación emotiva: Arndt y Janney*

Ha habido otros modelos teóricos menos influyentes que los anteriores que también han tratado de definir la cortesía. Uno de ellos es la perspectiva de la comunicación emotiva o *emotive communication view* (Arndt y Janney 1985). El interés de este modelo reside en la consideración de que el estudio de la cortesía no sólo atañe a la comunicación verbal sino también a la no verbal. Entienden la cortesía como un conjunto de emociones y sentimientos afectivos que los individuos manipulamos y controlamos con el fin de conseguir nuestros objetivos; y en ese proceso de negociación entran en juego tanto estrategias verbales (lingüísticas y prosódicas) como gestuales (contacto visual, postura corporal, reír, sonreír, etc.). Los factores que según estos autores permiten la conservación intacta de la imagen de los interlocutores son dos: la *cortesía social* y el *tacto*. Para sustentar la imagen interpersonal los hablantes deben adecuarse, por un lado, a las normas sociales establecidas (*cortesía verbal*) y, por otro, a las estrategias orientadas al mantenimiento y al respeto de sus respectivas imágenes (*tacto*).

Este modelo aporta, por tanto, como elemento innovador la incorporación de rasgos prosódicos y no verbales al estudio de la cortesía, lo cual interesa en relación al conjunto de recursos disentivos, en la medida en que uno puede mostrarse en desacuerdo tanto verbal como actitudinalmente, por ejemplo por medio de gestos desafiantes o de miradas que parecen poner en cuestión lo dicho por el interlocutor.

En conclusión, de todos los modelos de cortesía citados el que ha causado mayor impacto ha sido el de Brown y Levinson ([1978] 1987), que a pesar de las múltiples críticas recibidas, ha sido, y sigue siendo, uno de los más reproducidos en la investigación sobre la cortesía verbal.

3.2.1.2. *Descortesía*

Queda patente que los estudios en torno a la cortesía se han multiplicado de manera espectacular en las últimas décadas. Sin embargo, mientras que la cortesía ha cautivado a los investigadores durante mucho tiempo; la descortesía, *per se*, no ha recibido tantas atenciones.

Las primeras publicaciones la definieron en relación a la cortesía, concretamente, la interpretaron como la ausencia de cortesía o una desviación de la misma (Brown y Levinson [1978] 1987; Leech 1983). Otros investigadores, han defendido, sin embargo, la necesidad de elaborar un marco teórico propio de la descortesía para así determinar cuáles son las características definitorias de los intercambios comunicativos polémicos (Lachenicht 1980; Culpeper 1996, 2005; Kienpointner 1997; Watts 2008; entre otros), abriendo camino así a otros estudios recientes que han optado ya por analizar la descortesía como un fenómeno independiente (Tracy & Tracy 1998; Eelen 2001; Bousfield 2008). Aunque todavía hoy en día el número de investigaciones y publicaciones en torno a la descortesía no puede competir con los innumerables estudios realizados acerca del concepto de la cortesía, desde entonces, numerosos son los estudios que se han interesado por los actos ofensivos del lenguaje. Encontramos análisis de este tipo de expresiones hostiles en el discurso político (Harris 2001; García-Pastor 2008), el discurso militar (Culpeper 1996; Bousfield 2008a), en el habla de los tribunales (Lakoff 1989, Harris 1984; Penman 1990), en las conversaciones familiares (Benoit 1983; Vuchinich 1990), en el discurso adolescente (Labov 1972; Goodwin & Goodwin 1990), en el discurso policial (Bousfield 2008; Limberg 2008), en los diálogos entre doctores y pacientes (Mehan

1990), en los puestos de trabajo (Schnurr et al. 2008), en discursos escritos (Simpson 1989; Culpeper 1998; Rudanko 2006) e incluso en interacciones cotidianas del día a día (Beebe 1995). Fueron precisamente parte de estos estudios los que llevaron a Culpeper, Bousfield y Wichmann (2003) a justificar la necesidad de elaborar un marco teórico exclusivo de la descortesía.

Aunque se sobreentiende que los conceptos utilizados para la categorización de la cortesía son igualmente aplicables a la descortesía (Vid. Eelen 2001: capítulo 3), en los años 80 ya se empezó a reivindicar la necesidad de revisar y ampliar los modelos de cortesía para así incluir en ellos características definitorias de la comunicación no cooperativa (Lachenicht 1980; Craig et al. 1986; Tracy 1990), también conocida como el “lado oscuro” de la cortesía (Austin 1990). Así lo hicieron Lakoff (1989) y Penman (1990) en sus respectivos análisis sobre los discursos judiciales. Sin embargo, la inclusión en estos trabajos de rasgos definitorios de las expresiones y/o de los intercambios conflictivos no se hizo con el fin de sistematizar el fenómeno de la descortesía; es decir, no se incluyó con tal de dilucidar la finalidad que se perseguía al utilizar este tipo de actos (Brenes Peña 2007).

Lachenicht (1980), a pesar de no ser un autor muy citado, fue uno de los primeros en elaborar un marco teórico, esa vez sí, propio de la descortesía. Aunque partió del modelo de Brown y Levinson (1978), Lachenicht se propuso analizar el *lenguaje agravante*. En sus propios términos, “el agravamiento es entendido como un intento racional de dañar o perjudicar al interlocutor”¹⁰ (1980: 607); es decir, los actos agravantes se entienden como actos voluntariamente dañinos. Lachenicht elabora el concepto de *agravamiento* en torno a cuatro estrategias ordenadas en función del grado amenazador de la imagen:

- dicho de forma no oficial o indirecta (*off record*): insultos ambiguos, insinuaciones indirectas e irónicas.
- dicho explícita y directamente (*bald on record*): FTAs directos y desafiantes.
- agravamiento positivo: atenta contra la imagen positiva del oyente al no mostrarse solidario.
- agravamiento negativo: el hablante se impone a su interlocutor interfiriendo así en su independencia y obstaculizando su deseo de actuar libremente.

¹⁰ Traducción propia.

La principal crítica que ha recibido el modelo propuesto por Lachenicht reside en que su propuesta de categorización no se hizo a partir de datos empíricos tomados de interacciones reales, sino que se sirvió de ejemplos reconstruidos y de diccionarios de insultos. Sin embargo, se ha considerado meritoria la revisión de las estrategias lingüísticas que ha llevado a cabo este autor con tal de ofrecer una explicación más amplia de los actos intencionalmente agravantes, entre los que podrían incluirse los actos disentivos. Es más, otros autores como Kienpointner (1997) y Beebe (1995) también han defendido que las estrategias groseras (ambos utilizan el término *rudeness* en lugar de *impoliteness*)¹¹ son, en principio, voluntarias e intencionadas. Por un lado, Kienpointner (1997) señala que la descortesía no cooperativa tan solo sería involuntaria en casos, por ejemplo, de desconocimiento o incompetencia (Kasper 1990). Por otro, Beebe (1995: 154) argumenta que, al usarlas, el hablante no sólo descarga sentimientos negativos sino que ejerce su poder sobre el otro –una vinculación de la descortesía con el poder también apoyada por Locher y Bousfield (2008).

Al igual que Lachenicht (1980), Austin (1990) es otra investigadora que ha tomado el modelo de Brown y Levinson como punto de partida para su estudio sobre la descortesía. Su objetivo es analizar cómo un oyente es capaz de interpretar y considerar que un enunciado es descortés; es decir, su modelo de estudio está basado en la percepción del oyente (Vid. también Harris 2001, Mills 2005). Por medio de esta aproximación, ella rebate la teoría de que existen determinados actos de habla inherentemente corteses (Vid. 3.2.1.1.1.), como por ejemplo las *ofertas* o los *cumplidos* (Leech 1983), que no siempre suponen un beneficio para el interlocutor. Por ejemplo, para ella, en determinados contextos, el enunciado “Tú has sido un director competente y decorativo”¹², tan solo sería un cumplido aparente (1990: 285).

El modelo de Culpeper (1996), centrado en el discurso militar y dramático, se ha convertido en uno de los referentes en el ámbito de la descortesía, principalmente porque ha sido uno de los primeros en demostrar que los actos verbales descorteses son frecuentes en determinados contextos y, como tal, no deben ser considerados como meras variantes de la cortesía sino como un fenómeno paralelo digno de ser definido por medio de su propio marco teórico descriptivo. Para ello, Culpeper se basó, al igual que

¹¹ Aunque los conceptos de *impoliteness* y *rudeness* se han utilizado por lo general indistintamente, hay quienes identifican diferencias entre ellos. Para profundizar en torno a la controversia terminológica de estas nociones se pueden consultar los trabajos de Terkourafi (2008) y Watts (2008). En un intento de simplificación y para evitar dicha polémica, en este trabajo se ha optado por el término *descortesía* (*impoliteness*), ya que es el más frecuente.

¹² Traducción propia.

Austin (1990), en el modelo de Brown y Levinson (1987), pero no para tratar de ampliarlo sino para construir uno paralelo. A partir de las estrategias comunicativas corteses identificadas por Brown y Levinson, Culpeper (1996) añade a cada una de ellas su correlato descortés, así como una variante adicional añadida posteriormente (2005):

FTA explícito	————▶	Descortesía explícita
Cortesía positiva	————▶	Descortesía positiva
Cortesía negativa	————▶	Descortesía negativa
FTA indirecto	————▶	Sarcasmo y descortesía irónica
Ocultamiento del FTA	————▶	Ocultamiento de cortesía
		Descortesía indirecta (incluida en 2005) ¹³

1. La descortesía explícita (*bald on record impoliteness*) responde al intento de atacar la imagen del oyente.
2. La descortesía negativa (*positive impoliteness*) se corresponde con las estrategias descorteses que atentan contra el deseo de agradar o de ser aceptado por el resto, como por ejemplo, ignorando al interlocutor, excluyéndolo de las actividades, mostrándose desinteresado, haciéndole sentir incómodo, etc.
3. Por medio de la descortesía negativa (*negative impoliteness*) los hablantes buscan obstaculizar las ansias de independencia características de la imagen negativa del individuo, por ejemplo, invadiendo su espacio, asociando directamente la imagen del otro con algún aspecto negativo, no tomándolo en serio, etc.
4. El sarcasmo o descortesía irónica (*sarcasm and mock impoliteness*) son estrategias de cortesía insinceras y fingidas que perturban el equilibrio social. La concepción que Culpeper tiene del sarcasmo entronca con la definición del Principio de Ironía de Leech (Vid. Leech, 1983: 82); sin embargo, él prefiere utilizar el término ‘sarcasmo’ porque, a diferencia de la ironía, éste no se usa para bromear, sino al contrario, para generar conflicto.
5. Con el ocultamiento de cortesía (*withhold politeness*) Culpeper se refiere a la estrategia del silencio. Optar por no hablar cuando una situación comunicativa exige una muestra de cortesía es sinónimo de descortesía. Por ejemplo, negarse a dar las gracias ante el ofrecimiento de un regalo.

¹³ Traducción propia.

6. La descortesía indirecta (*off-record impoliteness*) se da cuando “el FTA se realiza por medio de una implicatura pero de tal manera que siempre hay una intención amenazante que sobresale por encima de las demás”¹⁴ (Culpeper 2005).

Culpeper considera que el concepto de *face* es fundamental para la caracterización de la ofensa y la descortesía; sin embargo, argumenta que hay otros modelos mejor conceptualizados que el propuesto por Brown y Levinson (1987), en la medida en que están elaborados en relación al contexto. Además de esta nueva incorporación, incluida en 2005, el autor hace hincapié en la importancia que tiene la prosodia para la caracterización del fenómeno de la descortesía.

En suma, en su primera aproximación a la descortesía, Culpeper (1996) definió ese concepto por oposición a las características con las que los investigadores habían definido a la cortesía. Culpeper (1996) se basó en el Principio de Cortesía de Leech (1983) para decir que la descortesía era un conjunto de estrategias destinado a atacar la imagen de los interlocutores y a trastocar el equilibrio social. Por tanto, de este primer enfoque lo que interesa en relación al estudio de la disensión es la consideración de que el objetivo de toda interacción no siempre es el mantenimiento de las relaciones sociales, sino que el interlocutor puede querer dañar la imagen del otro de manera intencionada y, en consecuencia, querer desquebrajar la armonía conversacional. En este sentido, el hablante podría usar la expresión de desacuerdo y disconformidad como una estrategia con la que conseguir ambos objetivos.

Esta primera definición fue revisada y reformulada posteriormente en otros trabajos (2003 y 2005). Primero Bousfield, Wichmann y el propio Culpeper (2003) hicieron hincapié en que la expresión de la descortesía no se manifestaba únicamente a partir de una sola estrategia, sino que dependía en gran medida del contexto. De este trabajo interesa especialmente la consideración de que algunas de las estrategias pueden ser mixtas (Vid. Culpeper et al. 2003: sección 4), porque esto implica que el grado de (des)cortesía de un acto de habla varía en función de la combinación de estrategias (des)cortesas en él utilizadas. Esa primera caracterización de la descortesía suponía que cualquier estrategia amenazadora para la imagen generaba un conflicto social, al

¹⁴ Traducción propia.

romper la armonía entre los interlocutores. Sin embargo, él mismo vio dos problemas a esa consideración (2005: 38): por un lado, la falta de concreción en torno al concepto de *conflicto* y *discordia social*; por otro, la constatación de que no es necesaria la manifestación de descortesía para que se produzca ese quiebro en las relaciones sociales. El escollo que presentaba su definición le hizo fijarse en la propuesta de aquellos que para definir el concepto de descortesía tenían en cuenta la percepción subjetiva de los hablantes (Tracy & Tracy 1998; Goffman 1967). Finalmente, tras llevar a cabo estas revisiones (Culpeper et al. 2003; Culpeper 2005) de su modelo inicial de descortesía (1996), el autor termina por definir este fenómeno de la siguiente manera (Locher & Bousfield 2008: 36):

“La descortesía, tal y como yo la definiría, implica un comportamiento comunicativo cuya intención es la de causar la ‘pérdida’ de la imagen del oyente o percibida por el oyente como tal.”¹⁵

Culpeper (2008) define pues la descortesía en relación al concepto de *trabajo relacional* (*relational work*) (Locher & Watts 2005), en la medida en que se trata de un fenómeno que se construye en el seno de la conversación de manera interpersonal. Interesa en relación al acto disentivo la consideración de Culpeper (2008) acerca de que hay determinadas situaciones en las que la descortesía es legítima (Locher & Bousfield 2008: 39), por lo que, en este sentido, habría que tener en cuenta otras variables de tipo contextual o social para delimitar el grado de (des)cortesía de un acto disentivo¹⁶. Por ejemplo, la descortesía ocurre con mayor frecuencia en situaciones en las que existe una mayor distancia social entre los hablantes; es decir, cuando existe un desequilibrio entre sus respectivos estatus. Así lo confirman las investigaciones de Lakoff (1989), Penman (1990) y Culpeper (1996, 2005). Aun así, cabe señalar que esta consideración no implica que la descortesía no se dé en interacciones en las que la relación entre los participantes es simétrica, puesto que de hecho se ha comprobado que, por ejemplo, en las conversaciones mantenidas por los niños abundan las expresiones descorteses (Vid. Cashman 2006).

En este sentido, el trabajo de Cashman (2006) es de especial relevancia para nuestro estudio, puesto que examina las estrategias descorteses en hablantes jóvenes.

¹⁵ Traducción propia.

¹⁶ De hecho, por este motivo, en el estudio no se han considerado descorteses algunas variantes disentivas, como el imperativo usado en determinadas relaciones asimétricas. Por ejemplo, se considera legítimo que un profesor mande callar a sus alumnos (Vid. 6.2.3.)

Estos produjeron numerosos actos descorteses que atacaban tanto la imagen del interlocutor (su apariencia y sus habilidades) como sus derechos sociales¹⁷. En relación a estos últimos, Spencer-Oatey (2002: 540-542) establece dos tipos de derechos que pueden verse amenazados: los *derechos de equidad (equity rights)* y los *derechos de asociación (association rights)*. El primero atañe a nuestro derecho de ser tratados justamente, mientras que el segundo se refiere al mantenimiento de las relaciones sociales de acuerdo con el tipo de relación existente entre los participantes. Por lo que respecta a la primera norma, los jóvenes hablantes entrevistados por Cashman la transgredieron por medio de actos de habla impositivos, como las *órdenes*, o estrategias amenazantes, como el uso de la violencia o las respuestas de réplica al profesor. El segundo tipo de derechos se vio amenazado, por ejemplo, por los silencios. De este modo, los jóvenes mostraron indiferencia ante sus interlocutores. Por lo que respecta a cómo respondían los jóvenes a la descortesía, Cashman constató que los niños utilizaron todas las variantes identificadas por Culpeper et al. (2003), entre las que estaría la disensión: el FTA defensivo y el FTA ofensivo (Vid. Cashman 2006: 237-239).

La concepción de la descortesía propuesta por Mills (2005) permite concluir este apartado, ya que contiene, en gran medida, la mayoría de consideraciones realizadas al respecto. Para ella, la descortesía supone amenazar la imagen del interlocutor y transgredir sociolingüísticamente el conjunto de normas establecidas por una comunidad de habla (*Community of Practice*). Pero, además, la descortesía se erige en función de la percepción que los hablantes tienen de sus distintos estatus y del grado de solidaridad y compañerismo existente entre ellos (Mills 2009: 1049).

En definitiva, si estudiamos la disensión en relación al conjunto de caracterizaciones de la descortesía, podemos concluir que el acto disensivo es, en principio, un acto de habla no cooperativo, intencionado y cuya producción se traduce en un ejercicio de poder.

3.2.1.3. *La (des)cortesía como continuum*

En contraposición a la caracterización tradicionalmente bipolar de la cortesía y la descortesía, otros autores y autoras han constatado que existen distintos grados de (des)cortesía, por lo que estos optan por definir este fenómeno en relación al concepto

¹⁷ Spencer-Oatey define los derechos sociales como: “*derechos personales/sociales fundamentales que una persona clama efectivamente para sí mismo/a en sus interacciones con otros*” (Spencer-Oatey 2002: 540). Traducción propia. Énfasis añadido por Spencer-Oatey.

de *continuum* (Lavandera 1988; Kienpointner 1997 o Brenes Peña 2009; entre otros). Aunque Fraser y Nolen fueron de los primeros en concebir este fenómeno como un continuo (1981: 93-109), una de las caracterizaciones escalares de la (des)cortesía más citada es la propuesta por Lavandera (1988), para quien:

“*cortés* o *descortés* no son *significados* de ninguna forma lingüística, se trata más bien de que algunas formas, debido a sus *significados* independientes, pueden ayudar más que otras a situar un *acto de habla* en un punto más elevado o más bajo de la escala de *cortesía*” (Lavandera 1988: 1196)¹⁸

Lavandera revisa los modelos teóricos de Lakoff (1973), Leech (1980, 1983) y Brown & Levinson (1978) y concluye que, con excepción de las escalas sociopragmáticas de Leech (1983), estos modelos no consiguen representar de manera completa todas las implicaturas corteses o descorteses de un enunciado. Es decir, desde un punto de vista pragmático, sus modelos son incompletos (Lavandera 1988: 1201). Únicamente el modelo teórico de Leech (1983) presenta una vertiente compatible con la concepción gradual de la cortesía. Aunque el autor afirme que hay actos de habla inherentemente descorteses, como las *órdenes*, y actos inherentemente corteses, como por ejemplo, las *ofertas* (Leech 1983: 83), Leech también muestra concebir la cortesía en términos escalares. La incorporación a su modelo teórico de la *escala de coste-beneficio* y la *escala de opcionalidad* lo pone de manifiesto, puesto que en función de si un acto de habla conlleva un mayor o menor coste para el oyente y en función de si el hablante le concede a su interlocutor más o menos posibilidad de respuesta, el acto de habla emitido por el hablante será considerado más o menos cortés.

Otros autores, como Kaul de Marlangeon (2005a, 2005b), Kienpointner (1997), Watts (2003), Granato (2007) o Brenes Peña (2009), han defendido la concepción de la (des)cortesía como un continuo. Granato (2007: 136), por ejemplo, representa la escala de la siguiente manera:

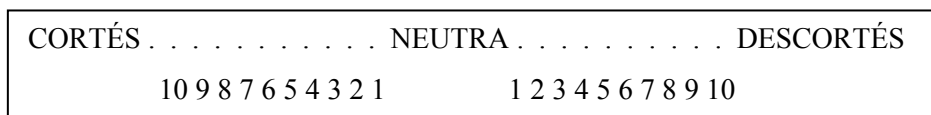


Figura 2. Escala de (des)cortesía (Granato 2007)

¹⁸ Traducción propia.

Tal y como podemos observar, el extremo opuesto a la cortesía lo constituye la descortesía; sin embargo, éstos no son los dos únicos constituyentes de la (des)cortesía. Para la autora, un determinado acto de habla puede situarse en el nivel cortés, en el nivel descortés o incluso en un nivel de (des)cortesía neutro, esto es, una zona en la que un enunciado no resulte cortés ni descortés. Por ejemplo, en este grado encontraríamos expresiones como “gracias” o “por favor” que, según la autora, no responden a una necesidad de ser cortés, sino que simbolizan el cumplimiento de unas convenciones sociales establecidas (Granato 2007: 136). La numeración se incorpora para representar posiciones intermedias “que señalarían mayor o menor distancia entre los términos [...]”. Esto intenta mostrar la inexistencia de límites fijos, claros y rígidos” (Granato 2007: 136).

Muy similar es la representación que Brenes Peña propone de la cortesía entendida como *continuum* (Brenes Peña 2009: 42):

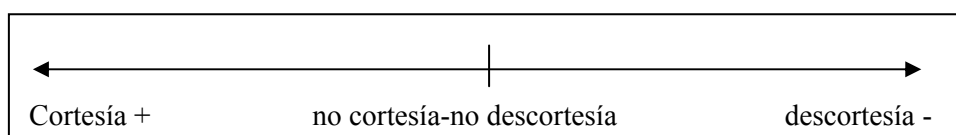


Figura 3. Escala de (des)cortesía (Brenes Peña 2009)

En esta figura vemos que, al igual que en la escala propuesta por Granato (2007: 136), la cortesía y la descortesía constituyen los polos opuestos del continuo. Contiene, asimismo, una zona neutra en la que se hallan los enunciados que no pueden considerarse corteses o descorteses, sino aquellos que simplemente se ajustan a “las normas socioculturales que rigen la situación interlocutiva” (Brenes Peña 2009: 42). Esto es lo que Watts (2003) denomina *comportamiento político* (*politic behaviour*) (en Brenes Peña 2009: 42). Cabe señalar, además, que en contraposición a los postulados de autores como Fraser (1990) o Meier (1995), para esta autora la cortesía es un término marcado, debido a que ésta no pasa desapercibida para los interlocutores (Brenes Peña 2009: 42). En otras palabras, la cortesía es un término marcado porque no siempre es el modelo de (des)cortesía esperado.

Si consideramos el acto disentivo en relación a esta concepción de la (des)cortesía como *continuum*, entonces la disensión no sería un acto de habla inherentemente descortés, sino que su grado de (des)cortesía fluctuaría entre ser más o menos cortés a lo largo del continuo.

3.3. La disensión

Ya se ha visto en los apartados anteriores que el éxito comunicativo se rige fundamentalmente por el acuerdo conversacional (Grice 1975; Leech 1983; Brown y Levinson [1978] 1987). Ese acuerdo se establece entre los hablantes para, por un lado, lograr la transmisión de información y, por otro, para mantener las relaciones sociales. En ese sentido, el acto disentivo (Herrero Moreno 2002), que constituye el objeto de nuestro estudio, podría suponer un obstáculo tanto para el intercambio exitoso de la información como para el mantenimiento de las relaciones sociales (esto es, el componente interaccional de la comunicación), puesto que la disensión “manifiesta siempre un valor ilocutivo de refutación, desacuerdo o disconformidad” (Herrero Moreno 2002: 224). Por este motivo, los actos disentivos también se han llamado actos *refutativos*, *disputativos* u *opositivos* (Herrero Moreno 2000 & 2002).

Es precisamente su carácter opositivo el que ha llevado a estudiar los actos disentivos como estrategias descorteses. En el marco de la estructura conversacional, los actos disentivos se han definido con frecuencia como segundas partes despreferidas de un par adyacente¹⁹ (Leech 1983; Pomerantz 1984; Herrero Moreno 2002), porque en lugar de favorecer el acuerdo, este acto de habla tiende a generar un debate polémico que puede quebrar el equilibrio conversacional. Por ejemplo, la prueba de que para Leech (1983) la disensión es despreferida reside, principalmente, en la incorporación de la máxima de acuerdo (*Agreement Maxim*), cuya premisa es, precisamente, la de minimizar el desacuerdo (Leech 193: 132). Asimismo, el intento de minimizar el impacto disentivo es un aspecto que tienen en cuenta Brown y Levinson (1987) a la hora de definir la expresión de desacuerdo. Para ellos, el acto disentivo es junto con otros actos de habla como los *insultos*, las *críticas* o las *amenazas* “esos actos que amenazan la imagen positiva requerida, indicando (potencialmente) que al hablante no le importan los sentimientos, los deseos, etc. del oyente — de manera que en gran parte no quiere lo que el oyente quiere”²⁰. Partiendo de esta definición, los autores distinguen entre dos tipos de estrategias (Brown & Levinson 1987: 112-117): la *búsqueda de acuerdo* (*seek agreement*) y la *evitación del desacuerdo* (*avoid disagreement*). En el

¹⁹ Un par adyacente es “una secuencia de dos enunciados, que son adyacentes, producidos por hablantes diferentes, ordenados en una primera parte y una segunda parte, y dispuestos de tal manera que la primera parte requiere una segunda parte particular o una cadena de segundas partes” (Schiffrin 1994: 236).

Traducción propia.

²⁰ Traducción propia.

primer caso, el hablante trata de mostrar y de reforzar su sentimiento de conformidad con el interlocutor por medio de “temas salvadores” (*safe topics*), como puede ser hablar del tiempo. En el segundo caso, las estrategias que permiten evitar el desacuerdo pasan por mostrar acuerdo antes de disentir, mentir o usar expresiones vacilantes con las que dar rodeos, para así evitar la confrontación. Es decir, tanto la búsqueda de acuerdo como la evitación del desacuerdo se formulan como estrategias mitigadoras de la disensión.

También Pomerantz (1984) contempla la posibilidad de encontrar estrategias atenuantes en el seno de actos disentivos. Para la autora, la disensión constituye una segunda parte no preferida que puede manifestarse de dos maneras: o bien de forma atenuada, por ejemplo, por medio de estructuras postergadoras de la expresión sincera de desacuerdo (*weak disagreement*) o bien, de forma directa, sin acompañamiento de elementos mitigadores (*strong disagreement*). En este sentido, Herrero Moreno (2002: 228) afirma que “el desacuerdo inherente a todo acto disentivo es un elemento relativo y gradual”. Es relativo porque contiene parte de desacuerdo, que es la disconformidad relativa al “blanco del ataque”, pero también acuerdo en relación a las pautas conversacionales, en la medida en que respeta una línea de argumentación coherente o los turnos de palabra. Y es gradual porque distingue entre el desacuerdo moderado y el extremo. Para Herrero Moreno, el desacuerdo más leve es aquél que se produce en relación al contenido proposicional del enunciado, mientras que el extremo es el tipo de desacuerdo dirigido al interlocutor y a su imagen positiva. Pero tanto si el desacuerdo es de tipo semántico como pragmático, en ambos casos, la autora concibe el acto disentivo como “una intervención no preferida” que, como tal, tiende a usarse junto con “formas (elegidas en función del principio de cortesía) que mitiguen y minimicen el desacuerdo, esto es, que lo atenúen” (Herrero Moreno 2002: 228).

En suma, las caracterizaciones de la disensión hasta aquí recogidas presentan como denominador común el concebirse como un acto de habla que en sí mismo es despreferido, en la medida en que no estar de acuerdo con el interlocutor no es, por lo general, el comportamiento esperable. Por ello, los autores citados contemplan, en todos los casos, la posible (o incluso, necesaria) realización de la expresión de desacuerdo de forma atenuada. Sus aportaciones podrían resumirse, en líneas generales, en términos de Waldron & Applegate (1994: 4), que definen el desacuerdo verbal como “un tipo de conflicto, porque los desacuerdos verbales ponen a prueba las interacciones,

caracterizadas por objetivos incompatibles, la negociación y la necesidad de coordinar la acción misma así como otras”²¹.

Sin embargo, como veremos a continuación, el acto disentivo no siempre se concibe como la segunda parte de un par adyacente ni como un acto de habla intrínsecamente despreferido o descortés.

Por un lado, Kakavá (1993: 36) define el desacuerdo como “una postura opuesta (verbal o no verbal) a una acción verbal (o no verbal) antecedente”²². Es decir, esta definición, sin desmarcarse de las caracterizaciones que hasta ahora han concebido el acto disentivo como un acto despreferido, introduce una nueva consideración: la posibilidad de encontrar actos disentivos no sólo como segundas partes de pares adyacentes, sino como primeras partes. Esto significa que el desacuerdo puede constituir la primera manifestación oral de un posible movimiento discursivo posterior. En otras palabras, aunque la disensión suele responder a un enunciado anterior, la expresión de desacuerdo también puede surgir tras un periodo de silencio, aunque generalmente motivada por alguna acción que haya llevado al hablante a mostrar disconformidad. Por ejemplo, pongamos por caso que se produce la siguiente situación²³: un jefe le pide a uno de sus empleados que, a una hora determinada, le entregue un informe sobre su mesa. Cuando tan solo falta una hora para que se cumpla el plazo de entrega, el jefe ve que el empleado está jugando con el ordenador, en lugar de estar redactando el informe. El jefe, molesto, le dice: “El informe te está quedando muy bien, por lo que veo”. Este enunciado, emitido en clave irónica, es en el fondo una manifestación clara de desacuerdo y disconformidad por parte del jefe ante el incumplimiento de las obligaciones del trabajador. De modo que, este ejemplo ilustra el hecho de que la disensión puede aparecer como el primer acto verbal de un posible movimiento discursivo posterior; y es que cabe señalar que el acto disentivo suele promover algún tipo de reacción subsecuente tanto verbal como no verbal por parte del oyente (Vid. Sacks et al. 1974; Hutchby 1996: 22). A este respecto, Locher (2004: 95) señala, además, que no sólo se espera una reacción subsiguiente al desacuerdo, sino que la expectativa generada restringe el campo de acción del interlocutor. Precisamente por ello, Leech (1983: 123-125) defendía que el acto disentivo es un acto más bien

²¹ Traducción propia.

²² Ídem.

²³ Ejemplo propio.

descortés, porque al producirlo el hablante ofrece muy poca capacidad de reacción o muy poca opción de respuesta al interlocutor.

Por otro lado, aunque el acto disentivo se haya definido, por lo general, como un acto de habla despreferido (ya sea como acto de iniciación o respuesta), hay autores que advierten que su carácter despreferido (y, en parte, su consecuente consideración descortés) no es inherente. El concepto de universalidad, esto es, la consideración de que hay determinados actos de habla inherentemente descorteses (Vid. Leech 1983: 83; Brown & Levinson 1987: 65), se ha criticado en los estudios recientes sobre (des)cortesía (Vid. Eelen 2001; Watts 2003; Spencer-Oatey 2005). Tal y como recoge Limberg (2009: 1380), los trabajos que se aproximan al estudio de la cortesía desde un punto de vista discursivo (Vid. Locher & Watts 2003) defienden la necesidad de distinguir entre “las propiedades lingüístico-formales de un acto y su aplicación contextualizada”²⁴. Limberg (2009) afirma que el hecho de juzgar si un acto de habla determinado, en su caso los actos amenazantes (*threat responses*), es o no cortés está condicionado por las normas socioculturales, las expectativas creadas en la conversación y, lo más importante para nuestro estudio, por variables sociales como el género. La variable *sexo del hablante*, que constituye la principal variable independiente de nuestro estudio, ya fue presentada por Kakavá (1993: 28-33) como un parámetro a tener en cuenta a la hora de estudiar la producción de expresiones de desacuerdo. Tanto para Kakavá (1993: 28-33) como para Limberg (2009: 1380) las normas socioculturales, la situación conversacional, las expectativas creadas o el compromiso de los participantes en la interacción, la edad, las relaciones de poder y el género condicionan la producción de los actos de habla polémicos y su consideración como enunciados corteses o descorteses.

Con la misma intención de rebatir la universalidad de los actos de habla inherentemente corteses o descorteses, Hayashi (1996), Bravo (1999) y Locher (2004) también abogan por la inclusión de variables extralingüísticas en relación al estudio de la (des)cortesía de los actos de habla.

Por un lado, Bravo (1999) afirma que para poder determinar cuán cortés o descortés es un acto de habla, hay que tener en cuenta el bagaje sociocultural de los interlocutores, puesto que la percepción (más o menos cortés) que el hablante tiene de un acto de habla en particular está condicionada por las normas socioculturales de su

²⁴ Traducción propia.

comunidad. Es decir, dependiendo de la cultura, un acto disentivo puede ser más o menos tolerado. Serían pues los patrones socioculturales los que explicarían, por ejemplo, por qué los actos disentivos pueden constituir segundas partes preferidas (Vid. Herrero Moreno 2002: 235; Tsui 1994: 189), por ejemplo cuando responden a un cumplido o a la valoración negativa de uno mismo. Los ejemplos citados por Herrero Moreno (2002: 235-236) lo ilustran:

- (4) a. A: Yo no sé qué haces que cada día estás más mona.
B.1.: ¡Qué va!
B.2.: Sí que es verdad.
- b. A: Pues yo he engordado dos kilos y me veo un poco gorda.
B.1.: ¡Gorda, dice! ¡Te faltan todavía muchos kilos para estarlo!
B.2.: Sí que estás un poco más gorda que antes de verano.

En ambos casos, las respuestas B.1. constituyen expresiones de desacuerdo en relación al enunciado anterior (A). Sin embargo, aunque se trate de actos disentivos, las respuestas B.1. son las respuestas esperadas por el interlocutor, puesto que está estipulado que lo que resulta descortés es, por un lado, el reconocimiento y la aceptación de un cumplido (como sería la respuesta B.2. del ejemplo *a*) y, por otro, la confirmación y la aseveración de una autocrítica (respuesta B.2. del ejemplo *b*). Sin embargo, responder a un cumplido mediante un acto disentivo podría no ser el acto de habla esperado en otras culturas.

Por otro lado, para Locher (2004), la (des)cortesía no sólo está sujeta a las normas socioculturales, sino que también se construye en el seno de la interacción, de tal manera que el mayor o menor grado de aceptación de un acto disentivo y de su correspondiente fuerza ilocutiva dependen de los factores situacionales que enmarcan la conversación. Es decir, para Locher son los hablantes los que determinan cuál es el grado de (des)cortesía de un acto disentivo (2004: 99), en la medida en que los parámetros contextuales que enmarcan la comunicación condicionan la evaluación de (des)cortesía de un acto de habla, ya que ésta puede cambiar en función de las expectativas de los interlocutores y del objetivo perseguido (Limberg 2009: 1381). En este sentido, Hayashi (1996: 230), por ejemplo, considera que no disentir en determinadas situaciones se podría entender como un “fracaso en la defensa propia”²⁵. Por tanto, mostrarse en desacuerdo no sólo sería legítimo, sino necesario y esperable en

²⁵ Traducción propia.

determinados contextos conversacionales, de modo que la recepción más o menos favorable de una expresión de desacuerdo estaría sujeta a las premisas culturales de cada sociedad y al contexto situacional.

En conclusión, el acto disentivo, que es el acto de habla con el que un hablante expresa desacuerdo o disconformidad, se ha concebido, por un lado, tanto como la segunda parte despreferida de un par adyacente (Herrero Moreno 2002; entre otros), como un acto de habla que tanto puede responder a un enunciado previo como ser el acto de iniciación de un movimiento discursivo (Kakavá 1993). Por otro lado, por lo que respecta a su caracterización en el marco de la (des)cortesía, mientras que unos consideran que el acto disentivo es un acto de habla inherentemente descortés (Leech 1983; Brown y Levinson 1987; entre otros), otros (Kakavá 1993; Locher 2004; Limberg 2009) defienden que su nivel de (des)cortesía se mide en relación a variables culturales, situacionales e incluso sociales, como el género, que destaca por entroncar directamente con nuestro objeto de estudio: el análisis de la disensión en relación al sexo de los hablantes.

4. MARCO TEÓRICO

Tal y como señalamos en el apartado 1.1. de este trabajo, nuestra percepción de la realidad lingüística estriba en la constatación de que, actualmente, las muchachas jóvenes disienten usando estrategias lingüísticas descorteses y desafiantes; es decir, por medio de un estilo comunicativo competitivo, tradicionalmente asociado al habla de los hombres (Vid. 2.2.). Este hecho tanto 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 otro las diferencias y las similitudes se establecen partiendo de una concepción androcéntrica de la realidad. Por un lado, las diferencias se basan en la caracterización del habla de la mujer con respecto de la del hombre y, por otro, las similitudes surgen a raíz de la equiparación del comportamiento verbal de la mujer al del varón. Es decir, 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 tanto, si las similitudes consisten en señalar que el habla de la mujer se asemeja de cada vez más al habla del hombre como consecuencia de la desigualdad social causada por la dominación social y política del *patriarcado*, entonces de lo que seguimos hablando es de diferencias de género.

En otras palabras, la mirada androcéntrica, denominador común de la *teoría de la diferencia* y la *teoría de la semejanza*, se corresponde con nuestra personal percepción de la realidad lingüística, porque si se da la masculinización del habla de la mujer es porque se reconoce que el modelo de referencia es el masculino.

Para poder constatar si efectivamente se produce tal masculinización del habla femenina, en este estudio nos centramos en el análisis de un acto de habla determinado, el acto disentivo (Herrero Moreno 2002), que estudiamos en relación a la (des)cortesía.

Tras revisar en el apartado 3.3. algunas de las principales caracterizaciones que se han hecho del acto disentivo, en este estudio optamos por definir el acto disentivo como todo aquel enunciado que, independientemente de su modalidad, manifiesta una expresión de desacuerdo, rechazo o disconformidad perceptible tanto desde el punto de vista del contenido proposicional (o semántico) como a partir de las implicaturas conversacionales; esto es, desde la perspectiva pragmática.

En contraposición a su caracterización como acto de habla intrínsecamente descortés (Leech 1983; Brown & Levinson 1987; entre otros), nosotros optamos por medir su grado de (des)cortesía en el marco teórico de la (des)cortesía entendida como

continuo (Fraser y Nolen 1981; Lavandera 1988; Watts 2003; Granato 2007; Brenes Peña 2009; entre otros). Esto es, en contraposición a la tradicional concepción dicotómica de la cortesía, los defensores de la visión de la (des)cortesía como un *continuum* consideran que un acto de habla no es inherentemente *cortés* o *descortés*, sino que, dependiendo de si las unidades lingüísticas se ajustan o traspasan las pautas socioculturales y las convenciones establecidas por el contexto conversacional, ese acto de habla será más o menos cortés. Por ello, además de los polos *cortés* y *descortés*, también introducen en la escala grados intermedios entre estos conceptos, como por ejemplo los niveles *muy cortés* y *muy descortés* (Lavandera 1988) que contendrían muestras corteses y descorteses enfáticas, respectivamente.

Por tanto, en este estudio partimos de la premisa de que el acto disentivo no es un acto inherentemente descortés, sino que su nivel de (des)cortesía puede fluctuar entre ser más o menos descortés. Por ello, concebimos la (des)cortesía como una escala en la que, a diferencia de la tradicional consideración bipolar, la cortesía y la descortesía se definen en términos graduales. Concretamente, la escala que proponemos, y que explicaremos más adelante (Vid. 5.3.2.3), está compuesta por cuatro niveles que entendemos se han de considerar como términos marcados²⁶: *cortés*, *poco cortés*, *descortés* y *muy descortés*.

Al igual que los defensores del *continuum* de (des)cortesía, consideramos que el acto disentivo no es intrínsecamente descortés, en primer lugar, porque la percepción de si un enunciado es descortés o no depende en gran medida de factores socioculturales y situacionales. Por un lado, porque lo que resulta descortés en una sociedad puede no serlo en otra (Vid. Holmes 1995: 22; entre otros); por otro, porque dependiendo de los factores contextuales (como la intención de los interlocutores, el tema tratado, la motivación o el compromiso de los hablantes con respecto del tema, etc.) en el que se desarrolla la comunicación (Locher 2004), el grado de tolerancia del acto disentivo, y en consecuencia la percepción de (des)cortesía, puede variar. En segundo lugar, y siguiendo con la caracterización de Kakavá (1993: 28-33), porque la producción del acto disentivo puede estar condicionada por variables sociales como la edad, el estatus, las relaciones de poder, el grado de familiaridad entre los interlocutores y, en especial por el género, que es la principal variable sociolingüística de nuestro estudio. Por

²⁶ De manera informal, se tiende a identificar el concepto “no marcado” con lo *común* y el concepto “marcado” con lo más *complejo* o *infrecuente*. Para una revisión exhaustiva de estos conceptos proponemos los trabajos de Greenberg (1966), Jakobson (1985) y Andersen (2001).

ejemplo, las formas descorteses utilizadas por varones no estarían tan estigmatizadas como cuando son mujeres las que las producen, porque ya se ha visto (Vid. 2.2.) que el estilo comunicativo de ellos ha tendido a definirse como competitivo y el de ellas como cooperativo. Por tanto, disentir por medio de estrategias descorteses o desafiantes sería una estrategia comunicativa no marcada en los hombres y marcada en las mujeres.

Es precisamente esta consideración la que nos ha llevado a incluir la variable de género en el estudio de la disensión, para ver hasta qué punto la expresión de desacuerdo y su nivel de (des)cortesía correspondiente se ven condicionados por la variable de género. Por tanto, en este estudio nos centramos en la relación entre *disensión* y *género*. Dejamos para futuras investigaciones la inclusión de intravariabes sociales como el grado de familiaridad o el grado de popularidad de los jóvenes hablantes con las que interrelacionar la variable de género y determinar si son igualmente relevantes para el estudio de la disensión.

Por último, a diferencia de quienes defienden que el acto disentivo se corresponde con la segunda parte de un par adyacente (Pomerantz 1984; Herrero Moreno 2002), consideramos que el acto disentivo tanto puede aparecer como un acto de iniciación (Vid. Tsui 1994: 65-155) como un acto de respuesta (Vid. Tsui 1994: 159-193). Es decir, que el acto disentivo puede constituir tanto primeras como segundas partes de un par adyacente.

En definitiva, en este estudio partimos de la premisa de que el acto disentivo es un acto de habla que, aunque exprese desacuerdo o disconformidad, por un lado, no tiene por qué responder siempre a un enunciado previo sino que puede iniciar movimientos discursivos y, por otro, no implica que sea un acto de habla intrínsecamente descortés, sino que su producción y su nivel (des)cortesía dependen, además de los patrones socioculturales y de los factores situacionales, fundamentalmente del sexo del hablante. Por ello, el nivel de (des)cortesía de un acto disentivo ha de medirse en términos graduales a lo largo de un continuo de (des)cortesía (Lavandera 1988, Brenes Peña 2009) que en nuestro caso contará con cuatro grados: *cortés*, *poco cortés*, *descortés* y *muy descortés*.

5. ESTUDIO EMPÍRICO

5.1. *Introducción*

En las secciones anteriores elaboramos una revisión de las principales aportaciones realizadas en torno al estudio de la disensión, la (des)cortesía y el género. Una vez definido el acto disentivo y tras señalar que detrás del proceso de masculinización del habla de la mujer, advertido por los trabajos de la *teoría de la semejanza*, se esconden diferencias de género, en esta sección explicamos cómo llevamos a cabo este estudio empírico. Presentamos, en este orden, la selección de los hablantes en función de las variables incorporadas en el estudio, la elaboración del corpus, la recogida de datos y, por último el proceso de codificación.

5.2. *Metodología*

El principal objetivo de este trabajo estriba en estudiar la expresión disentiva en relación al género de jóvenes hablantes, a partir de muestras reales de discurso oral. Aunque ya existen corpora con material empírico disponibles, optamos por elaborar un corpus personal. En primer lugar, porque la variable dependiente de este estudio (la disensión) es un acto de habla muy específico y, en principio poco esperable en un discurso narrativo; 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 del acto disentivo (creando situaciones que originaran diálogos argumentativos), el sexo y la edad de los hablantes. De modo que, el material empírico de este trabajo lo constituyen muestras de discurso oral recogidas a partir de las interacciones mantenidas por 16 hablantes de entre ocho y quince años de Palma de Mallorca, seleccionados específicamente para este trabajo de investigación.

5.2.1. *Variables del estudio y selección de hablantes*

En este trabajo estudiamos la disensión en relación al género; es decir, analizamos si la producción del acto disentivo se ve condicionada por el sexo del hablante o el sexo del oyente para así determinar si entre los muchachos y las muchachas 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, el acto disentivo, 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 del *Col·legi Francesc de Borja Moll*.

La directora del centro llevó a cabo la selección de los dieciséis alumnos, basándose en conversaciones previas en las que le comunicamos cuáles eran los objetivos, las variables del estudio y el perfil de los hablantes que buscábamos. Por ejemplo, hicimos hincapié en que los hablantes no fueran demasiado introvertidos o tímidos, porque de ser así, se podrían haber sentido cohibidos ante la presencia de la cámara²⁷ y habrían producido escasas muestras de discurso oral. Cabe señalar que la directora del centro mostró tener un conocimiento tanto personal como académico muy exhaustivo de todos los alumnos del colegio, porque no sólo los conocía por su nombre y apellidos, sino que también supo describir sus características, la profesión de sus padres y quiénes se mostrarían más o menos reticentes a que sus hijos participaran en esta investigación. Por lo que, asumiendo que los alumnos no debían ser excesivamente reservados y que el objetivo era poder controlar las variables independientes de género y edad, la directora seleccionó a los dieciséis hablantes que cumplían con las características expuestas.

En primer lugar, con tal de obtener datos equitativos y comparables entre sí, el total de dieciséis hablantes seleccionados quedó dividido por sexos, es decir, en dos grupos de ocho hablantes masculinos y ocho hablantes femeninos.

En segundo lugar, dentro de éstos establecimos grupos de edad. Con el fin de observar si la expresión disentiva fluctúa con la edad, seleccionamos cuatro hablantes (dos de ellos masculinos y dos femeninos) de cuatro cursos diferentes: 3º de primaria (8-9 años), 5º de primaria (10-11 años), 2º de ESO (13-14 años) y 3º de ESO (14-15 años). Escogimos estos cursos a partir de principios evolutivos. Por un lado, por lo que respecta a la conducta y al juicio moral del niño/a, estos pasan de ser heterónomos a los ocho años a ser autónomos a los once (Piaget 1971). Es decir, en el transcurso de esos años el niño asume primero la norma como una ley impuesta externamente, pero al final de esa etapa ya empieza a cuestionar el valor de dicha ley; un proceso de transformación que puede tener implicaciones en la manifestación disentiva y en la (des)cortesía. Por

²⁷ Ver sección 5.2.3. en donde se especifica que los hablantes fueron grabados audiovisualmente.

otro lado, con 13-14 años los jóvenes se encuentran en un momento, situado entre los cambios puberales y la juventud (Secadas & Serrano 1981), que se ha definido como “de aceptación o rechazo [...] de los papeles que cada sociedad asume son los más idóneos para cada sexo” (Fernández Sánchez 2004: 47). Por tanto, los jóvenes de 13-14 años fueron seleccionados para comprobar si en esa franja de edad se identifican con los modelos genéricos del hombre y la mujer adultos establecidos por la sociedad. Por último, los alumnos de 14-15 años representan al grupo de chicos y chicas de la etapa adolescente, la cual nos interesa en la medida en que los adolescentes suelen manifestar un comportamiento antisocial (Vid. Coleman & Hendry 2003) que entroncaría con la disensión y la (des)cortesía.

En suma, las variantes de la variable de edad son en este caso:

- 8-9 años (los alumnos de tercero de primaria)
- 10-11 años (los alumnos de quinto de primaria)
- 13-14 años (los alumnos de segundo de E.S.O.)
- 14-15 años (los alumnos de tercero de E.S.O.)

5.2.2. *Corpus. Recogida de datos*

Una vez seleccionados, los hablantes tuvieron que simular nueve interacciones diferentes que les fueron planteadas por medio de *role plays*. Se trata de una técnica de recogida de datos que nos permitía controlar las variables sociales (género y edad) y la frecuencia de aparición de la variable dependiente, el acto disentivo, porque así creamos situaciones polémicas que favorecieran su aparición. Siguiendo con el modelo usado por Andersen et al. (1999) y Romera (2005) se les plantearon nueve situaciones hipotéticas en las que debían representarse a sí mismos ante casos que les pudieran resultar muy familiares (anexo 1)²⁸. Los *role plays* se elaboraron con el fin de analizar no sólo las variables de género y edad, sino también el grado de familiaridad, por ello los hablantes tuvieron que interactuar con cuatro tipo de interlocutores que presentaban distintas relaciones de poder. Sin embargo, dejamos los resultados obtenidos al respecto para futuros trabajos.

Los dos primeros *role plays* representaban la relación asimétrica de parentesco entre padres e hijos. La situación hipotética consistía en que la madre, en el primer *role*

²⁸ En este trabajo no entraremos en la discusión de si el *role play* dificulta o imposibilita la obtención de la variedad vernácula del hablante (Cashman 2006: 242). Basándonos en los trabajos de Andersen et al. (1999) y Romera (2005), entre otros, asumimos que es una herramienta válida para la obtención de discurso suficientemente espontáneo.

play, y el padre, en el segundo, pedían al niño/a que apagase el televisor para que se pusiera a estudiar.

En los *role plays* tercero y cuarto los interlocutores eran profesores (en un caso masculino y en el otro femenino). La situación establecida con los alumnos de primaria consistía en que el/la profesor/a castigaba a toda la clase por mal comportamiento; en cambio, el/la profesor/a de los alumnos de secundaria decidía adelantar la fecha de un examen.

En los *role plays* quinto y sexto los interlocutores eran médicos; un doctor y una doctora, que debían ponerles una inyección.

Los *role plays* siete y ocho se correspondían con relaciones simétricas mantenidas por hablantes del mismo sexo (chica-chica en el séptimo *role play* y chico-chico en el octavo). Por un lado, mientras que las niñas de primaria debían representar que una no le había devuelto la comba a la otra, las chicas de secundaria figuraban haber quedado en el cine y una de ellas llegaba tarde al encuentro. Por otro, mientras que el contexto figurado que les planteamos a los niños de primaria se correspondía con un partido de fútbol en el cual uno de ellos cometía una falta sobre el otro, en el caso de los muchachos de secundaria, uno debía reaccionar ante la noticia de que uno de sus amigos lo había criticado a sus espaldas.

Por último, el noveno *role play* era idéntico al anterior, a excepción de las relaciones simétricas, que eran mixtas.

En todas las situaciones hipotéticas había dos interlocutores: un hablante que debía realizar una representación ficticia (la figura de los padres, los profesores y los médicos) y otro que debía representarse a sí mismo, por lo que eran los datos lingüísticos de este último hablante los que constituían el principal foco de interés.

Todas las interacciones fueron grabadas audiovisualmente²⁹ con la ayuda de una grabadora digital *Tascam DRI*, un micrófono unidireccional y una cámara de vídeo digital *Camcorder VP-D11* de Samsung.

Cabe señalar que, en ese punto de la investigación, es decir, en el momento de la recogida de datos, se presentó un problema metodológico. Para la realización de los *role plays* tan sólo eran necesarios dos de los cuatro hablantes escogidos por curso. Sin embargo, los otros dos alumnos, que en principio no debían estar presentes en el

²⁹ Para ello fue preciso contar con la aprobación de la directora del centro y con la autorización del padre, madre o tutor legal de los alumnos y alumnas seleccionados. El documento que estos tuvieron que firmar aparece en el anexo 2.

momento en que sus compañeros hacían las grabaciones, sí lo estuvieron. Esto podría haber influido en el proceso de representación de los *role plays*, en la medida en que las muestras de discurso oral de unos hablantes se podrían haber visto influidas por las de los otros. Esa situación no pudo evitarse, principalmente, debido a las normas del colegio, que dictan que los alumnos y alumnas del centro deben permanecer bajo la supervisión de un adulto en todo momento. Esto implicaba que, durante la grabación, no estaba permitido que el resto de alumnos esperara su turno en el pasillo. Además, los profesores también prefirieron cedernos a los cuatro alumnos juntos para así no tener que volver en busca de uno u otro (en función de a quién le tocara representar el *role play*) y evitar interrumpir constantemente su clase. A pesar del problema que esto suponía, se optó por no descartar los datos de esos hablantes porque consideramos que el hecho de escuchar y presenciar las interacciones mantenidas por sus compañeros potenciaba la espontaneidad de sus intervenciones. Es decir, consideramos que el hecho de poder simular las situaciones con la presencia de sus compañeros les desinhibía más que si hubieran tenido que representarlas únicamente ante la presencia del investigador, que era totalmente desconocido para ellos. Por tanto, finalmente, decidimos contar con todas las interacciones porque la obtención del habla espontánea y vernácula de los hablantes no sólo subsanaba las críticas que se le han achacado a la técnica del *role play*³⁰, sino que sopesaba el problema de que hubieran podido imitar las estrategias verbales de sus compañeros.

5.3. Codificación

5.3.1. Transcripción

El corpus contó finalmente con 181,62 minutos de grabación (aproximadamente tres horas de duración) que transcribimos íntegramente según las convenciones de transcripción de Chafe (1994). Señalamos los solapamientos de voz por medio de los corchetes [], los alargamientos con el signo =, los silencios o pausas con la marca (...), las risas con la arroba (@) y los finales inacabados con la barra /. Ilustramos la técnica empleada en el siguiente ejemplo:

(6) [role play #1, 3º ESO, H1 madre, H2 femenino]:

H1: a ver M., apaga ya el ordenador que tienes que estudiar

³⁰ La principal crítica que se le achaca es la no obtención de la variedad vernácula del hablante (Cashman 2006: 242).

H2: que noo=, que ya he estudiado
 H1: M., apágalo y [ponte a est/
 H2: ¡que noo=! ¡Que sólo tengo una cosa, que ya me lo sé!
 H1: que sé que has estudiado poco; apágalo y [estudia un poco más
 H2: ¡no es verdad!] He estudiado mucho, [he estudiado
 H1: no
 H2: ¡ya una hora!] @@@
 H1: nooo, eso no/ eso no basta
 Apaga el ordenador o lo apago yo.
 H2: va=le= (...)

5.3.2. Codificación

5.3.2.1. Selección de pares adyacentes y organización de movimientos discursivos

Una vez transcritas las interacciones, codificamos por cada *role play* cuatro pares adyacentes en los que se manifestara expresión de desacuerdo. A continuación, segmentamos los movimientos discursivos seleccionados en actos de iniciación, actos de respuesta o de continuación (Vid. Tsui 1994). El siguiente fragmento ilustra un ejemplo de codificación extraído del segundo *role play*, en el que el H1 representa al padre y el H2 es una niña de 5º de primaria:

(7)	{	H1: ponte a hacer los deberes	99a→acto de iniciación→ <i>acto disentivo</i>
Movimiento 99		H2: porfa=, papá, ¡sólo 10 minutos!	99b→acto de respuesta→ <i>acto disentivo</i>
Movimiento 100	{	H1: que te he dicho que te pongas a hacer los deberes	100a→acto de iniciación→ <i>acto disentivo</i>
		H2: va=le=, pero luego vuelvo con el ordenador	100b→acto de respuesta→ <i>acto disentivo</i>

En la sección 4, ya indicamos que concebimos el acto disentivo, no sólo como un acto de respuesta sino también como un acto de iniciación. Es decir, puede constituir la segunda parte pero también la primera parte de un par adyacente. Por este motivo, los actos de iniciación de este fragmento también se han considerado como actos disentivos, porque expresan disconformidad ante una situación no verbal previa (así sucede en el caso 99a) o ante una respuesta verbal despreferida (como sucede con el caso 100a). Tal y como se puede observar, las numeraciones se corresponden con movimientos discursivos, los cuales contienen siempre por lo menos un par adyacente. Otras veces los movimientos discursivos no sólo constan de actos de iniciación (codificados con la letra *a*) o actos de respuesta (codificados con la letra *b*), sino que pueden contener más proposiciones de intercambio. El siguiente fragmento, extraído del

role play #4 y representado por una chica de 3º de primaria (H2) y otra joven que representa la figura del profesor (H1), ilustra el caso:

(8)

Movimiento 39	{	H2: yo ya] yo les dije que paren pero no paraban	39a
		H1: ¡Ah! ¡Lo siento!	39b
		H2: jo==	39c
Movimiento 40	{	H1: también alguna vez has hablado tú/ O sea que, ¡a copiar!	40a
		H2: jo==	40a2
			40b

En este fragmento el movimiento discursivo 39 cuenta con un acto de iniciación (39a), un acto de respuesta (39b) y un acto de continuación al que le corresponde la letra *c* (39c). En el movimiento 40 aparece un acto de iniciación que se subdivide en dos partes: la primera (40a) que se correspondería con un enunciado informativo y la segunda (40a2) correspondiente a un acto exhortativo, al que el H2 responde con una queja (40b).

Teniendo en cuenta que por cada *role play* seleccionamos cuatro pares adyacentes y que éstos se organizaron en movimientos discursivos que podían contener distintas combinaciones de actos de iniciación, respuesta o continuación, el total de casos codificados ha sido de 874, distribuidos en torno a un total de 373 movimientos discursivos.

5.3.2.2. Identificación de las estructuras lingüísticas disintivas

Elaboramos una lista de estrategias disintivas. Partiendo de los recursos lingüísticos propuestos por Locher (2004: 113):

- los rodeos
- los argumentos con razones personales o emotivas
- los verbos modales
- la elusión de responsabilidades
- la objeción en forma de pregunta
- el uso de ‘pero’
- la repetición del enunciado
- la expresión explícita de desacuerdo

añadimos las siguientes:

- la aserción

- el cambio de tema que implica aserción
- los mitigadores de fuerza ilocutiva
- la forma interrogativa
- el tono de súplica
- el condicional
- los marcadores del discurso interpersonales
- la negociación
- la corrección
- la ironía
- la queja
- la expresión de la obligación
- la sinceridad
- el imperativo
- el tono más impositivo
- el refuerzo de la fuerza ilocutiva
- el cambio de tema que muestra indiferencia
- la actitud hostil
- la burla
- el insulto
- la agresión física

Por tanto, codificamos 29 estrategias disentivas totales clasificadas en actos de habla, estructuras semántico-pragmáticas, estructuras sintáctico-formales, rasgos prosódicos y actos no verbales. La clasificación queda de la siguiente manera:

Actos de habla	Estructuras semántico-pragmáticas	Estructuras sintáctico-formales	Rasgos prosódicos	Actos no verbales
<ul style="list-style-type: none"> - Aserción - Rodeos - Negociación - Queja - Burla - Insulto 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de tema que implica aserción - Mitigadores de la fuerza ilocutiva - Argumentos con razones personales o emotivas - Eludir responsabilidades - Repetición del enunciado - Corrección - Ironía - Sinceridad - Expresión explícita de desacuerdo - Cambio de tema que implica indiferencia - Refuerzo de la fuerza ilocutiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Forma interrogativa - El condicional - Los verbos modales - Objeción en forma de pregunta - Objeción precedida de 'pero' - Expresión de la obligación - Imperativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tono de súplica - Tono más impositivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud hostil - Agresión física

Figura 4. Tipos de recursos disentivos.

Todos las estructuras disentivas son combinables entre sí. Es decir, un hablante puede expresar desacuerdo por medio de una burla que contenga a su vez algunas de las estructuras semántico-pragmáticas, sintáctico-formales, prosódicas o no verbales. Por ejemplo, en el enunciado “¡siempre me estás riñendo a mí!” codificamos tres estructuras lingüísticas: la queja (como acto de habla), el tono más impositivo (de ahí los signos de exclamación) y la actitud hostil (puesto que el hablante en ese momento se cruzó de brazos e hizo un gesto poco conciliador). Otras veces, el enunciado no se corresponde con ninguno de los actos de habla señalados pero se produce mediante la combinación de múltiples estrategias semántico-pragmáticas, sintáctico-formales, prosódicas y/o no verbales. Por ejemplo, en el caso “No es para tanto, no exageres” identificamos dos estrategias, pero ningún acto de habla: la *expresión explícita de desacuerdo* y la *elusión de responsabilidades*.

5.3.2.3. Escala de (des)cortesía y clasificación de las estructuras lingüísticas

Al identificar las estructuras lingüísticas características de la expresión de desacuerdo, constatamos que categorizar dichos recursos únicamente en torno a los

conceptos *cortés* y *descortés* era pragmáticamente insuficiente, porque no reflejaba de manera fidedigna toda la implicación de descortesía subyacente. Por ese motivo, y manteniendo la concepción de la (des)cortesía como un continuo (Vid. 3.2.1.3.), optamos por elaborar una escala gradativa de (des)cortesía constituida por cuatro niveles: *cortés*, *poco cortés*, *descortés* y *muy descortés*.

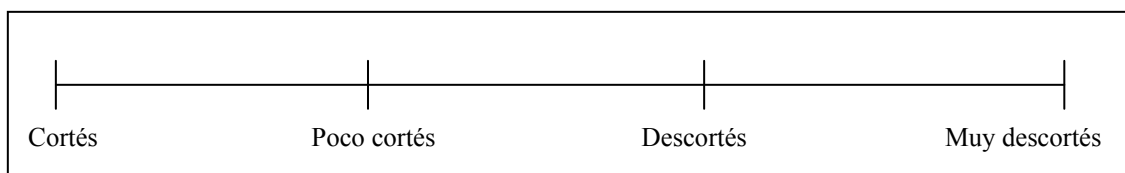


Figura 5. Escala de (des)cortesía.

La distribución de las variantes en torno a la escala de (des)cortesía se hizo partiendo de las escalas sociopragmáticas de Leech (1983), porque su concepción escalar de la (des)cortesía se ajustaba a nuestra consideración gradual de la misma. Las escalas consideradas fueron la *escala de coste-beneficio (cost-benefit scale)*, la *escala de autoridad (authority scale)*, la *escala de opcionalidad (optionality scale)* y la *escala de directividad (indirectness scale)*. No incluimos la relativa a la *distancia social* porque sólo el hablante que cuenta con una posición jerárquicamente superior puede reajustar la distancia social que le separa de su interlocutor, de modo que el perfil de este hablante no se corresponde con los hablantes de entre ocho y quince años que constituyen el objeto de nuestro estudio. Con excepción de la *escala de directividad*, con la que se obtuvo mucha variación (es decir, que no por ser más directo el enunciado era más descortés), la medición del resto de escalas confirmó la asignación de cada una de las estructuras lingüísticas en su nivel de (des)cortesía correspondiente. Aunque dentro de cada nivel, la ordenación de las estructuras disentivas es arbitraria, de modo que una *aserción* no es, por ejemplo, más cortés que un *marcador discursivo interpersonal*. En la siguiente tabla presentamos la clasificación de las estrategias disentivas identificadas en relación a la escala de (des)cortesía:

Estrategias disentivas	
Estructuras corteses	Aserción
	Cambio de tema que implica aserción
	Rodeos
	Mitigadores de fuerza ilocutiva
	Formas interrogativas
	Tono de súplica
	Condicional
	Argumentos con razones personales o emotivas
	Verbos modales
	Marcadores del discurso interpersonales
Estructuras poco corteses	Eludir responsabilidades
	Negociación
	Objeción en forma de pregunta
	Objeción precedida de 'pero'
	Repetición enunciado
	Corrección
	Ironía
	Queja
Expresión de la obligación	
Estructuras descorteses	Sinceridad
	Expresión explícita del desacuerdo
	Imperativo
	Tono más impositivo
	Refuerzo de la fuerza ilocutiva
	Cambio de tema que muestra indiferencia
Estructuras muy descorteses	Actitud hostil
	Burla
	Insulto
	Agresión

Figura 6. Clasificación de las estrategias disentivas en la escala de (des)cortesía.

5.3.2.4. Definición y ejemplificación de las estrategias disentivas

En este apartado definimos y ejemplificamos a partir de los datos propios cada uno de los recursos disentivos considerados y codificados en este trabajo. El orden en el que se presentan se corresponde con su distribución en la escala de (des)cortesía; es decir, partimos de las corteses, continuamos con las poco corteses, seguimos con las descorteses y tratamos, en último lugar, las muy descorteses.

5.3.2.4.1. Estrategias del nivel cortés

Aserción

La aserción es el acto de habla que representa en gran medida la variante cero de la disensión, es decir, la ausencia de acto disentivo. Por ejemplo, en el siguiente fragmento aparece la aserción más común, que es la respuesta afirmativa (269b):

(10) [3° ESO, *role play* #1, H1 madre, H2 femenino]:

H1: ponte a estudiar un rato	269a
H2: va=le=, ¡ya=!	269b

En otras ocasiones, la aserción es una respuesta negativa preferida. El caso 190b lo ejemplifica:

(11) [2° ESO, *role play* #2, H1 padre, H2 femenino]:

H1: M., deja el ordenador	189a
H2: no	189b
[...]	
H1: ¿me lo puedes repetir?	190a
H2: sí, no, no, no, no, no	190b

La respuesta esperada por parte del padre, al preguntar “¿Me lo puedes repetir?”, es una negación, porque decir que “no” en este caso implica aseverar y evitar el conflicto conversacional.

Cambio de tema que implica aserción

La estrategia *cambio de tema que implica aserción* se introdujo al constatar que cambiar de tema constituía una de las estrategias utilizadas por los hablantes jóvenes para evitar una confrontación con el interlocutor o, incluso, para dar por zanjado un diálogo polémico, aun estando en desacuerdo con el oyente. Esta estructura lingüística fue la que empleó un hablante masculino de 3° de primaria para tratar de reestablecer la armonía conversacional entre los participantes de la interacción en la siguiente situación:

(12) [3º primaria, *role play* #8, H1 amigo, H2 masculino]:

H1: (le hace la falta)	
H2: ¡auu, auu!	69a
H1: no ha sido falta	69b
H2: ¡auu! ¡tarjeta amarilla!	69b2/a2
H1: ¡mentira!	69b3
H2: tonto	70a
H1: es para perder tiempo,	70b
no me insultes	70b2/a2
H2: ¡tonto!	70b3
H1: anda, pásame el balón	70c

La estrategia utilizada por el H2 para poner fin a la discusión, es obviar el insulto pronunciado por segunda vez por el H1 y tratar de reiniciar el partido de fútbol que había quedado momentáneamente suspendido por el conflicto. La estructura lingüística por medio de la cual intenta reconducir la situación es precisamente el *cambio de tema que implica aserción*, que se corresponde en este fragmento con el enunciado 70c.

Rodeos

Dar rodeos es una estrategia disentiva ya identificada por Locher (2004: 113), por medio de la cual el hablante refleja inseguridad a la hora de expresar su desacuerdo. Esta vacilación es perceptible en el siguiente fragmento, en el que el H1 no sabe cómo decirle a su interlocutor que ha olvidado traerle el Ipod.

(13) [2º ESO, *role play* #9, H1 amigo, H2 femenino]:

H2: A., ¿mi IPOD qué?	255a
H1: no, es que , no lo encuentro por mi casa pero no te preocupes	255b

Mitigadores de fuerza ilocutiva

Consideramos como formas mitigadoras de la fuerza ilocutiva, por ejemplo, la expresión *por favor* (“¡no, no, no, por favor!”), el apelativo *vamos*, el uso del *vocativo* (“hija, va=mo=s, a estudia=r...”), las coletillas interrogativas como *¿vale?* (“pues ahí harás una redacción y mañana sin patio, ¿vale?”), los atenuantes *un poco* (“primero te pincharemos un poco para dormirte”), *un/a pequeño/a* (“te tenemos que poner una pequeña indección (sic)”) o *nada* (“no te va a hacer nada de daño”), los diminutivos

(“un poquito”, “un ratito”, etc.) o la expresión *lo siento* (“lo siento, me lo he comido entero”).

Forma interrogativa

La forma interrogativa puede constituir un acto disentivo cuando, a diferencia de la *objeción en forma de pregunta*, aparece como acto de iniciación conversacional. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, al profesor le han llegado noticias de que unos días antes sus alumnos se portaron mal, disgustado por ello y con tal de confirmar las especulaciones, el profesor pregunta lo siguiente:

(14) [3° primaria, *role play* #4, H1 profesor, H2 masculino]:

H1: A., **¿es verdad que el otro día os portasteis mal?** 32a

H2: pero yo no fui, fuimos, fueron A., A. 32b

En el siguiente fragmento, una niña está molesta porque su compañera no le devuelve la comba; sin embargo, en lugar de exigirle directamente que se la devuelva, la joven formula la siguiente pregunta:

(15) [5° primaria, *role play* #7, H1 amiga, H2 femenino]:

H1: A., **¿me das mi comba?** Es que yo también quiero saltar

(tono súplica)

148a

H2: la estoy utilizando, M. J.

148b

La forma interrogativa es pues una estrategia disentiva indirecta usada como primera parte de un par adyacente. Se trata de una pregunta que refleja el malestar o la disconformidad del hablante con respecto a algún acto no verbal previo.

Tono de súplica

El tono de súplica, además de ser fácilmente perceptible por el frecuente alargamiento de las vocales, se define prosódicamente como un tipo de petición. Como tal, Navarro Tomás (1944), dice que, en general, las peticiones tienen las sílabas tónicas altas y un descenso gradual hasta que al final presentan una subida más o menos pronunciadas. En base a estos criterios y a nuestra propia percepción de la curva

melódica codificamos los tonos de súplica. Los siguientes enunciados son algunos ejemplos: *no=, ¡déjame un minuto más!; ¡¡no==!! ¡¡Porfa==!!; M., perdón, perdón, perdón, perdón, en serio, perdón, perdón (...).*

Condicional

Por lo que respecta al modo *condicional*, éste también se ha usado como parte integrante de enunciados disentivos con el fin de atenuar la fuerza ilocutiva de la expresión de desacuerdo o rechazo (Serrano Montesinos 2000, 2000/2001). Un ejemplo de este uso lo encontramos en el siguiente caso, extraído de una conversación mantenida por un niño de 3º de primaria y la profesora:

(16) [3º primaria, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:

H2: C.

H1: ¿Qué?

H2: yo no he hecho nada

H1: no poco

H2: grrreee, ha sido, como se dice, A. y P.

H1: A A. y P. ya les he dado 22a

H2: **tendrías** que ponerles 5000 castigos a ellos **22b**

En este caso, el alumno opta por utilizar el condicional para reducir el impacto y el posible conflicto que causaría darle una orden o hacerle una recomendación a su profesora, quien posee un estatus superior a él. Es decir, la distancia social entre ellos permitiría que la profesora le hiciera un mandato a su alumno pero no a la inversa. De modo que el condicional, convierte este enunciado, que por la razón expuesta podría considerarse descortés, en un acto más cortés.

A veces el condicional también aparece como estrategia negociadora. Es el caso del enunciado 100b2:

(17) [5º primaria, *role play* #2, H1 padre, H2 femenino]:

H1: ponte a hacer los deberes 99a

H2: porfa=, papá, ¡sólo 10 minutos! 99b

H1: que te he dicho que te pongas a hacer los deberes 100a

H2: va=le=, pero luego vuelvo con el ordenador 100b/a2

H1: vale, **si acabas los deberes**, vale **100b2**

H2: va=le= 100c

Argumentos con razones personales o emotivas

La presencia de *argumentos* en enunciados disentivos es frecuente, puesto que por medio de esta estrategia el hablante muestra que su disconformidad no es gratuita, sino que está justificada. En el siguiente fragmento aparece un enunciado disentivo acompañado por una argumentación:

(18) [3° primaria, role play #2, H1 padre, H2 femenino]:

H1: Hija, vamo=s, a estudiar 14a

H2: no=, que son/ 14b

H1: ¡ya! / ¡ya mira qué hora es! ¡las 12 van a ser! 15a

H2: pero no==, **¡Que son mis dibujos favoritos!** 15b

La argumentación también mitiga la fuerza ilocutiva de aquellas peticiones o mandatos que conllevan un elevado coste para el oyente. Veamos el siguiente ejemplo:

(19) [3° primaria, role play #7, H1 amiga, H2 femenino]:

H1: (canta una canción)

H2: **me tengo que ir**, dame la/la comba 61a

Verbos modales

Por lo que respecta a los *verbos modales* como *¿puedes?* o *¿te importa?*, se utilizaron como estrategias mitigadoras de manifestaciones disentivas. Los encontramos en enunciados muy similares al siguiente: “T., **¿Puedes** hacer el favor de apagar la tele?”.

Marcadores del discurso interpersonales

Los *marcadores del discurso interpersonales* (Maschler 1994; Chodorowska 1997, 2008) son formas lingüísticas que mitigan la fuerza ilocutiva de una unidad proposicional y que facilitan la negociación y el reajuste de la distancia social existente entre los participantes de una interacción. Los marcadores *bueno, pues, verás, ¿me entiendes?* o la unidad funcional *¿eh?* constituyen algunos ejemplos. Éste último aparece por ejemplo en el enunciado siguiente: “aquí en un lado, no duele **¿eh?**, tú tranquila”.

5.3.2.4.2. *Estrategias del nivel poco cortés*

Elusión de responsabilidades

Los jóvenes hablantes utilizaron esta estrategia disuasiva cuando no parecían tener intención de cumplir con las órdenes, los ruegos o los consejos planteados por otros. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, la profesora le pide a una alumna de 3º de primaria que saque la agenda para escribir en ella una nota dirigida a sus padres, informándoles acerca del mal comportamiento de su hija. La niña, evitando responsabilizarse de sus actos, se niega a darle la agenda, pero no lo hace directamente –puesto que sabe que sólo por la superioridad jerárquica de su maestra ella deberá acceder, y no hacerlo resultaría muy descortés–, sino que miente para intentar salirse con la suya y evitar que a sus padres no les llega esa información:

(20) [3º primaria, *role play* #3, H1 profesora, H2 femenino]:

H1: Dame la agenda, N.	29a
H2: se me ha olvidado en casa	29b
H1: la tienes escondida en el pupitre, ¡mira!	30a
H2: ¡no==!	30b

También codificamos como una *elusión de responsabilidades* el enunciado “no es para tanto, no exageres”, extraído de la siguiente interacción, mantenida en este caso por dos hablantes masculinos jóvenes de 3º de primaria que figuran estar jugando un partido de fútbol:

(21) [3º primaria, *role play* #8, H1 amigo, H2 masculino]:

H1: (comete la falta, dándole un golpe)	
H2: ¡au=, au=!	
H1: [no es para tanto	
H2: ¡ha sido falta!]	
¡Jo que no!	
H1: no es para tanto, no exageres	67a
H2: ¡¡sí que es!! ¡Au=!	67b

En este fragmento, el H1 no sólo no reconoce haber cometido la falta sino que además trata a su interlocutor de exagerado. El enunciado “no es para tanto” constituye el principio de dicha elusión, que continúa en el caso 67a tras la interrupción del H2.

Negociación

El intento de negociación ha sido otra de las estrategias disuasivas utilizadas por los hablantes entrevistados. En unos casos, la negociación se ha hecho explícita de manera más evidente por medio, por ejemplo, de una propuesta que servía de

contraoferta a la acción demandada por el interlocutor. En el siguiente fragmento, el ejemplo que aparece resaltado ejemplifica este tipo de negociación explícita.

(22) [3º ESO, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:

H1: A ver, el jueves tenemos un examen de catalán, ya os lo dije [la= semana pasada

H2: eh=, sí]

H1: pues lo pasaré al miércoles porque me va mejor y encima no vengo el jueves

293a

H2: @, pero, **¿no podemos atra/atrasar en vez de adelantar?** (sic) **293b/a2**

Otras veces, se trata más bien de una falsa negociación porque ésta se basa en la imposición de las propias normas del interlocutor:

(23) [3º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: A ver, hijo, ¡vete a hacer los deberes! 1a

H2: no 1b

H1: ¡Vamos! 2a

H2: **cuando acabe de mirar los dibujo=s** 2b

En otras ocasiones, el intento de negociación se queda simplemente en una queja y/o en una manifestación explícita de desacuerdo sin la presencia de una contraoferta con la que poder librarse de la carga impuesta. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente fragmento:

(24) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 femenino]:

H1: A., ponte a hacer los deberes y apaga la televisión 79a

H2: **mamá=s, despué=s, mamá=s, [puff, ahora no=** 79b

H1: no porque tienes] muchos deberes

y no es/ y no es justo que veas la televisión 80a

En cualquier caso, ya sea de manera más o menos explícita, por medio de esta estrategia los hablantes buscan, en última instancia, la postergación del cumplimiento de la acción requerida.

Objeción en forma de pregunta

A diferencia de la *forma interrogativa*, la *objeción en forma de pregunta* forma de parte de actos de respuesta que pretenden o bien poner en cuestión lo dicho por su

interlocutor, o bien pedir una explicación, o bien para, simplemente, tratar de retrasar la aceptación del acto requerido.

(25) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: ¡deja la tele! 85a
H2: **¿por qué=? 85b/a2**

En esta interacción, el H2 expresa su disconformidad ante la orden impuesta por la madre por medio de la pregunta “¿por qué?”, con la que el niño no sólo cuestiona la autoridad de la madre, sino que además exige una explicación que, en último término, lo que persigue es el aplazamiento del cumplimiento de la acción. De hecho, el joven no accede a estudiar y a apagar la televisión hasta mucho después del principio del diálogo, que comenzó con el fragmento transcrito.

Otro ejemplo de expresión de desacuerdo emitida por medio de una pregunta lo encontramos en el siguiente fragmento, extraído también de una conversación mantenida por un alumno de 5º de primaria:

(26) [5º primaria, *role play* #5, H1 doctor, H2, masculino]:

H1: te tengo que poner una inyección en la muela	127a
H2: ¡¡ah!!	127b
¿¡Por qué!?	127b2/a2
H1: porque si no te/ te dolerá más que= como te duela ahora	127b3
Y prohibido comer cosas con azúcar, como chucherías...	
y también pipas, que llevan sal, cacahuetes...	128a
H2: entonces / entonces, ¿¿qué comeré en el fútbol?!	128b

Objeción precedida de ‘pero’

La presencia del marcador ‘pero’ ya fue una variante disentiva identificada por Locher (2004). En el corpus de datos recogido para este trabajo, esta conjunción convierte respuestas inicialmente asertivas y preferidas en lo que podrían considerarse aserciones parciales, ya que los hablantes asienten primero, pero la introducción de la conjunción adversativa “pero” conlleva algún tipo de objeción. El caso 11b2 lo ilustra:

(27) [3º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 femenino]:

H1: apaga la tele y vete a tu cuarto	11a
H2: no, esp/	11b
Vale, voy ahora,	
pero espera que vaya a la cocina a coger un poc/	11b2

El caso 11b2, que presenta la forma *pero*, contiene una primera respuesta afirmativa (“vale, voy ahora”) y un intento de disuasión introducido por el marcador *pero*.

En otras ocasiones, la forma *pero* aparece al principio del enunciado disentivo como marcador discursivo con valor de objeción. Es el caso 21b:

(28) [3º primaria, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:

H1: dame la agenda

H2: yo no he hecho nada (en tono muy bajito, casi aparte) [...]

¿C.?

H1: y tú por portarte mal

21a

H2: **pero** yo no he hecho nada

21b

Repetición del enunciado previo

La *repetición del enunciado previo* –estructura lingüística identificada por Locher (2004) –, aparece en el siguiente ejemplo bajo la forma de una pregunta que exige una confirmación del enunciado (*request for confirmation*).

(29) [5º primaria, *role play* #2, H1 padre, H2 masculino]:

H1: ¡estás castigado!] ¡Castigado! 5 semanas sin play=, sin/

H2: [vale

H1: nada] electrónico

98a

H2: vale (...)

¿sin nada electrónico?

98b/a2

H1: sí, sin ninguna PSP...

98b2

H2: ¡vale! Sin nada electrónico,

tú has dicho sin nada electrónico, ¿eh?

@@@

(se pone a cantar)

98b3

En este caso, repetir el enunciado “sin nada electrónico” de manera interrogativa constituye un acto desafiante, porque la búsqueda de la confirmación le dará a pie al joven hablante a provocar al padre por medio de otras alimañas.

Otras veces, la *repetición el enunciado previo* de manera interrogativa se utiliza para cuestionar lo dicho por el interlocutor.

(30) [2º ESO, *role play* #6, H1 doctora, H2 masculino]:

H1: venga, vamos a poner la inyección, ¿vale?

Venga, túmbate

H2: (¿?)
 H1: tranquilo que no te va a doler 226a
 H2: **¿no me va a doler?** 226b

El siguiente caso de *repetición del enunciado previo* constituye un acto disentivo descortés porque, además de repetir literalmente lo dicho previamente por la madre (lo cual supone de entrada un acto de provocación), el joven hablante intensifica el grado de (des)cortesía del enunciado haciendo alarde de dos estrategias, la *actitud hostil* y el *tono impositivo*, que se desarrollarán más adelante. Se trata de dos estrategias con las que el adolescente no sólo se niega a cumplir la acción demandada sino que, incluso, intenta establecer sus propias normas. De modo que, indirectamente, pretende que sea su madre (cuyo estatus está por encima del suyo) quien se adapte a sus normas:

(31) [2º ESO, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: T., ¿puedes hacer el favor de apagar la tele? 168a
 H2: no, @ 168b
 H1: ¿cómo que no? 169a
 H2: **como que no** 169b

Corrección

La *corrección* es un acto de habla que sirve para corregir el contenido del enunciado anterior. Es decir, se trata de una corrección a nivel semántico de una unidad proposicional. Esta estrategia disentiva aparece, por ejemplo, en el siguiente intercambio comunicativo:

(32) [3º primaria, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:

H1: ayer me dijeron que te portastes (sic) muy mal 26a
 H2: **no=** 26b
 H1: ayer en clase 27a
 H2: **no esa verdad** 27b

Tal y como podemos observar, aunque los casos 26b y 27b contengan negaciones, la *corrección* no constituye la negación del acto de habla anterior, sino la corrección de su contenido proposicional. En este caso, las dos respuestas del H2 no sólo representan una corrección a nivel semántico de lo dicho previamente por el H1, sino que, además, con la expresión “no es verdad” el niño está tratando de mentirosa a su profesora.

En otras ocasiones, la corrección no es tan explícita ni tan directa como en el caso anterior. Fijémonos por ejemplo en el siguiente fragmento:

(33) [2º ESO, *role play* #9, H1 amigo, H2 femenino]:

H2: T.

H1: ¿sí?

H2: ¿el Ipod qué? 252a

H1: **te lo devolví 252b**

En esta interacción, mantenida por un chico y una chica de 13-14 años, cuando el H1 responde diciendo “te lo devolví” a la pregunta del H2, no sólo contesta a la pregunta de dónde está el Ipod, sino que a su vez corrige a su interlocutora dándole a entender que se ha equivocado haciéndole esa pregunta.

Ironía

Aunque tanto para Grice (1975) como para Leech (1983) la ironía es un tipo de estrategia basada en la implicatura conversacional, Leech considera que este fenómeno ha de ser tratado como un mecanismo institucionalmente más elevado (Leech 1983: 102). De ahí que el autor elabore un Principio de Ironía que define de la siguiente manera:

“Si tienes que ofender, al menos hazlo de manera que no entre demasiado en conflicto con el Principio de Cortesía, pero que permita al oyente llegar al punto ofensivo de tu comentario de forma indirecta, por medio de una implicatura³¹” (Leech 1983: 82).

La ironía le permite al hablante ser descortés bajo una falsa apariencia de cortesía. En otras palabras, es una manera aparentemente amistosa de ofender al interlocutor (Leech 1983: 145). Con ese fin se usó la ironía en el siguiente fragmento en el que el hablante optó por decir directamente lo que pensaba pero mitigó la fuerza ilocutiva de esa crítica y/o burla recurriendo a un tono aparentemente amigable. Así consiguió que el interlocutor no sintiera que se había dañado su imagen o, incluso, que éste se lo tomase a risa.

(34) [2º ESO, *role play* # 7, H1 amiga, H2 femenino]:

H2: Hola. ¿Qué? ¿A las 5, no? Y son las seis menos cuarto 242a

³¹ Traducción propia.

H1: bue=no, ¡tampoco es pa (sic) tanto! 242b
H2: ¡noo=! La película ya ha acabado; (...) ¿ara (sic) qué?
H1: a otra sesión
H2: ¿a otra sesión? Si no puedo, me tengo que ir
H1: perdona
[...]
H2: no, sí, siempre siempre perdón, siempre perdón (...)
no, yo te perdono,
pero a ver si= controlamos má=s la hora,
cómprate un reloj así grande, y vas mirando 244a
H1: **vale, pues cómpramelo @@** 245b
H2: ¡anda, vamos!

En este caso, el H2 consiguió que el H1 se tomara a risa el comentario de que se comprara un reloj “así de grande” (cuando en realidad era una burla). Esto se percibe en el tono igualmente irónico empleado por el H1 en su respuesta, con el que da a entender lo contrario de lo dicho, puesto que su intención no es verdaderamente que el H2 le compre el reloj, sino que la ironía en este caso le sirve para seguirle al juego a su interlocutora. Así da a entender que no tiene muchas más ganas de continuar con la discusión, porque ya demuestra tener poco más que decir. De hecho, su intención pareció captarla el H2 porque fue éste quien terminó con la interacción al decir “¡anda, vamos!”.

Leech también definió la ironía como una estrategia insincera usada como sustituta de la descortesía (Leech 1983: 142). Esta caracterización define el uso del mitigador “lo siento”, utilizado de forma falsa e insincera por un hablante de 3º de primaria.

(35) [3º primaria, *role play* #9, H1 amigo, H2 femenino]:

H2 profe= no está la merienda
A., ¡dame el bocadillo! 71a
H1: ammm, **lo siento**, me lo he comido entero 71b

La insinceridad también es muy evidente en el siguiente caso, en el que la aserción “vale” no es verdadera. Es decir, es irónica:

(36) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]

H1: ¡deja de jugar al ordenador! 88a
H2: **vale** (no se mueve de su sitio) 88b
H1: vete a estudiar porque tienes cinco exámenes
y tú no me has dicho nada
y/y/y=/ tus amigos me han dicho que tenías cinco deberes 89a

En el siguiente ejemplo, la respuesta que da el joven a la pregunta de “¿no tienes que estudiar?” planteada por la madre, no sólo significa lo contrario de lo que en realidad ha dicho, sino que además, se ha pronunciado con un tono burlón, que es una de las características definitorias de la ironía (*DRAE* 2001).

(37) [2º ESO, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: T., ¿puedes hacer el favor de apagar la tele?	168a
H2: no, @	168b
H1: ¿cómo que no?	169a
H2: como que no	169b
H1: ¿no tienes que estudiar?	170a
H2: sí, sí, mucho, mucho	170b

Queja

La queja, que según el *DRAE* (2001) puede significar “resentimiento, desazón”, la han producido con frecuencia los hablantes más jóvenes bajo la forma interjetiva “jo”. Se trata del eufemismo de “joder”, que el *DRAE* (2001) recoge y define como una estrategia que sirve “para expresar irritación, enfado, asombro, etc.”

(38) [3º primaria, *role play* #2, H1 padre, H2 masculino]:

H1: ha dicho tu profesor que no estás estudiando,	17a
Vete a tu cuarto a estudiar	17a2
H2: ¡jo== que no=!	17b

Otras veces, la queja se identifica más por el tono que por la presencia de estructuras lingüísticas específicas.

(39) [3º primaria, *role play* #7, H1 amiga, H2 femenino]:

H2: ¡profe==! ¡Me quiere quita=r la comba=!	66a
H1: te juro que es mía la comba, me la ha [robado ella	66b
H2: la mía tiene el nombre]	

Expresión de la obligación

Esta estructura lingüística fue utilizada fundamentalmente por los hablantes cuyo estatus era superior al de sus interlocutores (padres, profesores y médicos). Se trata de construcciones como *tener que + infinitivo*, *haber que + infinitivo*, *deber + infinitivo* o *a + infinitivo*. Esta estrategia se ha considerado como variante disentiva porque, en

general, su producción está relacionada con algún hecho o acto verbal con el que el hablante no está conforme. Por ejemplo, el profesor, molesto e irritado por que sus alumnos no paran de hablar, los castiga obligándoles a copiar.

- (40) [3º primaria, *role play #4*, H1 profesor, H2 femenino]:
- H1: [...] ¡copias todo el tema de *coneixement del medi*³²! 38a
 (...) 38b
 H2: no, pero yo no hice nada
 Fueron todo lo/
 H1: fueron tercero y= no se quién
 H2: pero fueron los otros, yo no fui= [...] 39a
 Yo ya les dije que paren pero no paraban 39b
 H1: ¡ah! ¡Lo siento! 39c
 H2: jo== 40a
 H1: también alguna vez has hablado tú 40a2
 O sea que, **¡a copiar!**

Otro ejemplo lo encontramos en la siguiente interacción, en la que la madre, cansada de ver que su hijo pierde el tiempo en el ordenador, cuando tendría que estar estudiando, dice:

- (41) [3º ESO, *role play #1*, H1 madre, H2 masculino]:
- H1: A., ¡apaga el ordenador! 273a
 H2: ¡mamá=, espera=a! 273b
 H1: tú **tienes que estudiar**. Tienes tres exámenes mañana 274a

5.3.2.4.3. Estrategias del nivel descortés

Sinceridad

Todos recordaremos a nuestra madre o a nuestro padre decirnos en alguna ocasión “esto no se puede decir”, cuando se nos ocurrió llamar “gordo” o “calvo” a alguien que tuviéramos delante. Decir lo que uno piensa realmente constituye precisamente una de esas manifestaciones verbales que no están bien contempladas por la sociedad. De hecho, ya se ha visto que la cortesía a veces se consigue a costa de ocultar u omitir la verdad (Vid. ejemplo de Leech 1983: 80, citado en 3.2.1.1.1.). Por ello, se ha insertado la variante *sinceridad* como una posible estrategia disensiva. Los dos ejemplos siguientes ilustran el caso:

- (42) [5º primaria, *role play #2*, H1 padre, H2 femenino]:

³² Coneixement del medi: conocimiento del medio

H1: A ver, ¿qué estás viendo en la televisión?
H2: ehm=, me han puesto que=/ que estudiara sobre cocodrilos
y estoy viendo discovery channel
(...)
H1: ¿y a ti te parece que tienes que ver eso
cuando tienes muchos deberes? 92a
H2: **pues sí** 92b

(43) [3º ESO, *role play* #8, H1 amigo, H2 masculino]:

H1: hola
H2: acabo de venir, he estado co=n Mi/, con el otro M.
H1: hum
H2: y me ha dicho que le has dicho
u=n/unas cosa=s de mí 351a
H1: ¡na! ¡eso no es verdad! 352b
H2: @, pues me ha dicho que=,
unas cosas un poco raras, ¿eh?
H1: ¿qué te ha dicho?
H2: na, que vas diciendo que= no me cogerías por nada en tu equipo, porque juego
ma=l, que no dejo los apuntes...
H1: que va
[...]
H2: dímelo
H1: que no
H2: venga, dímelo
H1: ¡que no!
H2: ¡no va a pasar nada! 354a
H1: **vale, se lo he dicho**, ¿y qué pasa?
Eres un manta jugando a fútbol 354b

Expresión explícita de desacuerdo

El ejemplo más claro de esta estrategia disentiva, que se corresponde con la variante “unmitigated disagreement” ya identificada por Locher (2004), es aquel enunciado que responde negativamente al acto de habla anterior, constituyendo así un acto despreferido. Por ejemplo:

(44) [3º primaria, *role play* #1, H1 femenino, H2 femenino]:
H1: a tu cuarto a estudiar 8a
H2: **no** 8b

La *expresión explícita de desacuerdo* se manifiesta en otras ocasiones de la siguiente manera:

(45) [3º primaria, *role play* # 2, hablante 1 masculino, hablante 2 masculino]:
H1: ¡apaga ya el televisor de una vez! 12a

H2: ¡ja=! No puedes con el sofá papá (...)	12b
Tonto	12b2
[lo intenta arrastrar con el sofá]	
No cojo el lápiz, au=! [el padre le hace daño]	
Ahora sí=	
H1: ¡pum, pam!	
H2: ¡ya he terminao! (...)	
¡Ya he terminao!	
H1: [le agrade]	13a
H2: no me pegue=s	13b/a2
H1: eh=, sí	13b2
H2: pues ahora ya no lo pienso hacer	13c

Imperativo

El modo *imperativo* se usa normalmente para denotar un mandato, de modo que según la escala de opcionalidad de Leech (1983), esta estrategia le conferiría al interlocutor muy poca capacidad de elección y decisión, puesto que cuando un hablante produce un mandato o una orden, la respuesta que espera –es decir, la respuesta preferida– es clara: la aserción, la aceptación, la confirmación de un enunciado o bien la realización de un acto. Eso significa que una negativa se convertiría en una respuesta despreferida y, por tanto, en una respuesta descortés. De modo que cuando el imperativo se usa con ese fin, es decir, cuando el abanico de posibles respuestas queda totalmente reducido, entonces podemos considerar el uso del modo *imperativo* como una estrategia disentiva descortés. Tanto es así que González Araña y Herrero Aísa (1997) consideraron que “En el contexto verbal es preciso valorar la utilización de distintas fórmulas de atenuación como: *por favor, por lo que más quieras, te lo suplico*” (1997: 88). Para la identificación de las funciones del modo imperativo estas dos autoras tuvieron en cuenta “los rasgos paralingüísticos que acompañan al uso del imperativo y que manifiestan la actitud del hablante respecto a su interlocutor”, así como las relaciones de poder entre los hablantes. La razón estriba en su consideración de que “un hablante de rango inferior (niños, subordinados, etc.) difícilmente da órdenes o consejos a otro de rango superior.” A partir de esta doble consideración, las autoras distinguen cuatro valores en el modo imperativo que, conscientemente o no, parecen estar ordenados de más descortés a más cortés:

- Mandato: *Cómprame el periódico.*
- Petición, ruego, súplica: *Por favor, ayúdame con este problema.*
- Consejo, recomendación: *Estudia más, te hará bien.*
- Invitación: *Venga, tómate un café con nosotros.*

Tal y como podemos ver en los ejemplos propuestos por ellas mismas, las autoras han clasificado las funciones del imperativo en relación a otras estructuras lingüísticas presentes en la oración. La razón por la que “Ayúdame con este problema” no ha sido considerado un mandato sino un ruego o una súplica se debe fundamentalmente a la presencia del mitigador “por favor”, pero no por el modo imperativo propiamente. La consideración de otros rasgos paralingüísticos también es un hecho en este estudio, sin embargo no creemos que estos definan las funciones del *imperativo*, sino que definen la función de todo el enunciado. En otras palabras, en este trabajo entendemos que el enunciado “Por favor, ayúdame con este problema” es un ruego, pero no que el ruego sea un valor del imperativo. Es decir, el punto de vista adoptado en este trabajo en torno al uso del imperativo, en la medida en que éste debía ser incluido en la escala de (des)cortesía, parte de la consideración de que este modo tiene una función perlocutiva —esto es, incita a llevar a cabo una acción por parte del interlocutor— y el que ésta sea más o menos cortés o el que dé más o menos opciones de respuesta (un mandato o un ruego) depende de la presencia o ausencia de otras estructuras lingüísticas, como los mitigadores, los marcadores del discurso interpersonales, el tono de voz, etc., pero no del modo imperativo en sí mismo.

A continuación aparecen dos enunciados disentivos que contienen verbos en modo imperativo:

(46) [5° primaria, *role play* #7, H1 amiga, H2 femenino]:

H2: M. J., dame mi comba	150a
H1: no	150b
H2: ¿por?	151a
H1: porque la estoy utilizando yo y no quiero dártela	151b
H2: dámela	152a

La utilización de la modalidad imperativa en el siguiente fragmento ha de valorarse en el contexto de la interacción:

(47) [3° primaria, *role play* # 2, H1 masculino, H2 masculino]:

H1: ¡apaga ya el televisor de una vez!	12a
H2: ¡¡a=! No puedes con el sofá papá (...)	12b
Tonto	12b2
[lo intenta arrastrar con el sofá]	
No cojo el lápiz, au=! [el padre le hace daño]	

Ahora sí=	
H1: ¡pum, pam!	
H2: ¡ya he terminao! (...)	
¡Ya he terminao!	
H1: [le agrade]	13a
H2: no me pegue=s	13b/a2

En este ejemplo, el impacto causado por el modo imperativo de “no me pegues” se ve mitigado por el tono de súplica utilizado por el hablante; un tono de voz que convierte esta orden en una petición o incluso en una súplica. Pero no sólo eso, sino que, en este caso, se consideró que el contexto legitimaba la utilización de este modo verbal, puesto que anteriormente el niño había sido zarandeado por el padre, por lo que no se consideró un acto descortés.

Tono más impositivo

A diferencia de las peticiones, el mandato presenta prosódicamente una mayor diferencia tonal entre los puntos más elevados tonalmente y los puntos más bajos. Es decir, tienen un mayor rango tonal. También en contraposición al *tono de súplica*, el *tono impositivo* presenta un patrón final de cadencia (de bajada) o circunflejo (de subida y bajada) (Navarro Tomás 1944; Sosa 1999). Basándonos en esta caracterización y también en nuestra percepción constatamos que el *tono más impositivo* no sólo fue usado por los hablantes adultos (por ejemplo, cuando los padres les pedían a sus hijos o hijas que apagaran el televisor y se pusieran a estudiar), sino también por los jóvenes cuando éstos se mostraban en desacuerdo. Este tipo de tono acompañó con frecuencia a las expresiones explícitas de desacuerdo, sobre todo, cuando éstas se correspondían con respuestas negativas del tipo “¡no!”. El *tono más impositivo* se usó también para reforzar la fuerza ilocutiva del enunciado disentivo cuando el hablante pretendía mostrarse desafiante y autoritario. Con ese fin lo utilizó una niña de 3º de primaria en la siguiente interacción:

(48) [3º primaria, <i>role play</i> #7, H1 amiga, H2 femenino]:	
H2: me tengo que ir, dame la comba	61a
H1: no, es mía (la ignora poniéndose a cantar)	61b
H2: es mía, me tengo que ir, dámela	
H1: es mía	
H2: ¡dámela!	
H1: (sigue cantando)	
H2: (se la intenta arrebatarse de las manos)	62a
H1: no==	62b

Refuerzo de la fuerza ilocutiva

La fuerza ilocutiva de los enunciados disentivos no sólo se percibe por medio del tono impositivo, sino que esta imposición se ha visto reforzada, en algunas ocasiones, por partículas impositivas como los adverbios *ya* y *ahora* (o incluso, *ahora mismo*), la locución *de una vez*, las expresiones *y punto* y *porque lo digo yo*, o incluso argumentos de autoridad. A continuación aparecen fragmentos en los que se reproducen ejemplos de algunas de estas estructuras lingüísticas.

(49) [3 primaria, *role play* #2, H1 padre, H2 masculino]:

H1: ¡apaga **ya** el televisor **de una vez!** 12a

(50) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 femenino]:

H1: M. J., ¡ponte a hacer los deberes **ahora!** 82a

(51) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: ¡deja la tele! 85a

H2: ¿por qué? 85b/a2

H1: **porque lo digo YO** **85b2**

y vete a hacer los deberes, [¡hombre=! 86a

(52) [2º ESO, *role play* #4, H1 profesor, H2 masculino]:

H1: Bueno chicos, eh==

Voy a adelantar e=l examen

porque= he tenid/ he tenido un problema

y, nada, que será el miércoles 206a

H2: ¿por qué? 206b/a2

H1: **porque yo quiero** **206b2**

H2: pero, ¿B.? 207a

H1: ¡¿cómo que B.?! **Yo hago lo que quiero**

porque soy el profesor, y punto. **207b**

Cambio de tema que significa indiferencia

Así como el cambio de tema, ya hemos visto, puede implicar una aserción y, en consecuencia, el fin de un intercambio discursivo polémico; otras veces, cambiar de tema supone mostrarse indiferente ante la presencia del interlocutor y lo dicho por éste. Un ejemplo de este tipo de estrategia lo encontramos en el siguiente fragmento:

(53) [5º primaria, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: Vete a estudiar porque tienes cinco exámenes,
y tú no me has dicho nada y/y/y=/
y tus amigos me han dicho que tenías cinco deberes
H2: [eh==
H1: cinco exámenes] 89a
H2: vale, vale 89b
Eh==, **cazadores de discovery channel** **89b2**
(figura que mira la televisión y que ignora a su madre)

Esta estrategia se ha considerado como una variante disentiva porque en estos casos la indiferencia se usa para dar a entender, indirectamente, que el hablante no tiene intención de cumplir con el acto demandado. En otras palabras, el hablante no está de acuerdo con la petición de su interlocutor.

5.3.2.4.4. Estrategias del nivel muy descortés

Actitud hostil o desacuerdo físico

De las estrategias *actitud hostil/desacuerdo físico* y de la *agresión* no se pueden poner ejemplos más que de los momentos en los que fueron utilizadas, ya que se trata de estrategias disentivas no verbales. Por un lado, por ejemplo, en la siguiente interacción encontramos varias muestras de *actitudes hostiles* en el comportamiento que presentó un alumno de 2º de ESO:

(54) [2º ESO, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:

H1: Bueno chicos, co=mo veo que sois muy listos
y que hacéis los ejercicios muy bien, voy a a=delantar el examen un día
H2: **(figura que habla con el compañero de atrás)**
H1: T., ¡¿qué?!
H2: ¿qué?
H1: venga, mirando para adelante (sic)
y escuchando a la profesora, [va 193a
H2: no] 193b
¿Por qué? 193b2/a2
H1: ¿cómo que por qué? 193b3/a3
H2: **¡siempre me riñes a mí, ¡ya=!** **193b4**
¡Déjame en paz! ¡Me tienes manía, tí=o! **193b5**
Ufff
H1: venga, bajando (se refiere a que vaya al despacho de la directora)
H2: **¡que te calles!**
(Protesta cruzándose de brazos sobre la mesa y escondiendo la cabeza entre los brazos)
H1: ¡bajando! 194a
H2: **¡que no=!** **194b**

Burla

Por lo que respecta a la *burla*, un ejemplo claro de que por medio de esta estrategia el hablante expresa su disconformidad de manera muy descortés lo encontramos a continuación:

(55) [2º ESO, *role play* #9, H1 amiga, H2 masculino]:

H2: I., ¿tú qué? El IPOD?! 261a

H1: ¡ah=! ¡El Ipod! 261b

[...]

H2: ¡Lo necesito hoy que me tengo que llevármelo al entreno!

H1: ¿a qué hora tienes el entreno?

[...]

H2: ¡ahora! Ya. Ahora, después del colegio (...)

H1: es que podría ir con mi madre y te lo doy==

H2: no, pero es que yo lo quiero ahora, ¿por qué no lo has traído? [¡Hay que ser más responsable!

H1: a ver, ¿y cómo lo hago? 262a

H2: ¡pues pensando! 262b

¿Sabes para qué= [se usa el cerebro? 262b2

H1: estamos en el colegio], estamos en el colegio y [tengo el (¿) en mi casa

H2: sí pero ayer] la podrías haber metido en la mochila

[...]

H1: ¿Que cómo lo hago? ¡Que lo tenía a punto en mi casa para dártelo y se me ha olvidao (sic)! [¿Qué quieres que haga?

H2: a punto]

¿qué es una pizza? A punto...

[¿Por qué no me l'has (sic) traído?

H1: no, tenía mochila / tenía en la mochila encima de la mesa y el Ipod justo al lado [pero

H2: pues]

H1: con las prisas se me ha olvidado

H2: ¿no te lo enseñaron en Barrio Sésamo?

Coger, meter, coger, [meter, coger, meter 263a

H1: ¡no me vaciles, eh?! ¡No me vaciles, chulo!

No me vaciles que (¿), 263b

Insultos

Por lo que respecta a los *insultos* encontrados en las transcripciones, estos no se correspondían con los insultos rituales considerados por Labov (1972), Zimmermann (2005) o Brenes Peña (2007), sino que se trataba de insultos cuyo cometido era el de atacar y dañar la imagen del interlocutor. Así lo vemos en el siguiente ejemplo, en el que el joven no pronuncia un insulto propiamente, pero lo que dice resulta igualmente insultante y humillante:

(56) [2º ESO, *role play* #1, H1 madre, H2 masculino]:

H1: ya me ha dicho el profesor de mates que mañana tenéis un examen (su madre es profesora en el mismo colegio)
 H2: prt
 H1: así que= [más te vale
 H2: ¡que sí, que sí!], ¡que te calles ya, tío!
 H1: ¡no! Vale/ 171a
 H2: tse, ¡vete a fregar los platos! 171b

Otras veces, el insulto es reconocible fácilmente. En el siguiente fragmento, los términos *gilipollas* y *gay* son usados de manera despectiva.

(57) [2º ESO, *role play* #8, H1 amigo, H2 masculino]:

H2: ¿hablando de mí, no?
 H1: ¿qué dices?
 H2: ¿cómo que qué dices? 249a
 H1: yo no pierdo el tiempo con **gilipollas** 249b
 [...]

 H2: ¿dónde vas **gay**? 251a

Agresión física

Por último, por lo que respecta a las agresiones, éstas se dieron fundamentalmente entre el grupo de iguales en las situaciones hipotéticas planteadas por los *role plays* 7, 8 y 9. Por ejemplo, se consideró agresión el hecho de intentar arrancarle de la mano la comba o el bocadillo al interlocutor o, de manera más explícita, aquellos casos en los que, a raíz de una disputa, los hablantes terminaron por resolver sus diferencias agrediendo y, por tanto, tratando de hacerse daño. Así sucedió, por ejemplo, en el siguiente caso:

(58) [2º ESO, *role play* #8, H1 amigo, H2 masculino]:

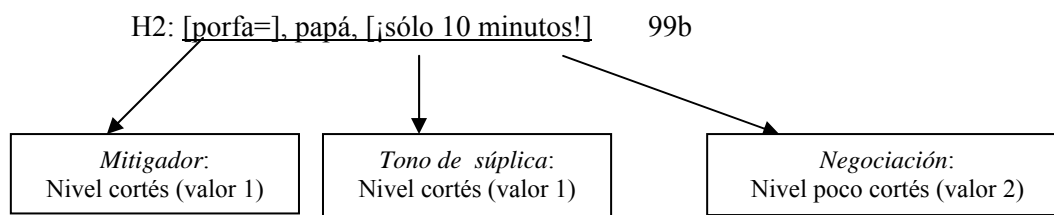
H2: ¿Qué? ¿Qué vas diciendo de mí? ¡¿Eh?!
 H1: ¿el qué te he dicho?
 H2: ¿qué vas diciendo de mí?
(se acerca para pegarle)
 ¿Qué vas diciendo de mí?
(mientras lo dice a la vez forcejean) 245a
 H1: ¿qué? 245b
 H2: ¡¿eh?!
 H1: yo no te he dicho nada, eh?
 H2: ¿qué vas diciendo de mí? **(siguen forcejeando)**
 H1: yo no te he dicho nada
 H2: ¡me han dicho que me has insultado
 a la espalda! 246a
 H1: T.=n.=, no=, que [después
 H2: A.]

H1: después triu=nfás	246b
H2: ¡¿después triunfo, [el qué?! Tonto	
H1: después te/ [después te dejo en el suelo y/	
H2: ¡¿después triunfo el qué?!]	
H2: sí==! Segu=ro!	
H1: después te dejo en el suelo	
H2: ¡¿a quién has insultado tú, eh, tonto?!	
¿A quién has insultado tú?	
(le empuja y forcejean) (...)	247a
H1: T.=n.=, te he dicho que tranqui=lo	
(mientras le dice esto, A. lo agarra del cuello)	247b
H2: ¡me está apretando de verdad! (se dirige a mí)	
H1: ¿tranquilo?	
H2: me está apretando de verdad (se dirige a mí)	
(intervengo)	
H1: bie=n, pues ya está yo no he dicho nada, eso son rumores	
H2: ¿sí [no?	
H1: si haces más] caso de los rumores que/ de que mí, no hace falta ni que me=	
dirijas la palabra	
H2: pues no te la diri=jo=	
H1: pues ya está, adiós, tengo más amigos	

5.3.2.5. Grado de (des)cortesía del acto disentivo: combinación de estrategias disentivas

En la caracterización del acto disentivo presentada en la sección 4, ya señalamos que en este estudio consideramos que la expresión de desacuerdo no es inherentemente descortés, sino que su nivel de (des)cortesía se ha de evaluar en relación a un continuo. Además de los parámetros sociales, culturales y contextuales que otros autores han propuesto como factores que regulan el grado de (des)cortesía de un acto de habla (Vid. 3.2.1.3.), en este trabajo también incorporamos a este conjunto de variables los recursos lingüísticos presentes en el acto disentivo. Es decir, consideramos que es la combinación de las distintas estrategias lingüísticas presentes en el acto disentivo la que determina el grado de (des)cortesía del enunciado, en función de si éstas son más o menos mitigadoras.

Partiendo de esta premisa, una vez seleccionados los casos, identificadas las variantes disentivas y distribuidas a lo largo de la escala de (des)cortesía, codificamos hasta un máximo de tres estructuras lingüísticas por enunciado, de tal manera que el nivel de (des)cortesía global del enunciado disentivo se obtuvo calculando la media de (des)cortesía correspondiente a cada una de las estructuras lingüísticas. Para calcular la media asignamos un valor numérico a cada nivel: valor 1 para el nivel *cortés*, valor 2 para el nivel *poco cortés*, valor 3 para el nivel *descortés* y valor 4 para el nivel *muy descortés*. El siguiente ejemplo ilustra el procedimiento.



Para calcular el resultado final de (des)cortesía, sumamos primero los tres valores asignados a cada una de las estructuras identificadas en el enunciado (1+1+2= 4) y luego dividimos el resultado (4) entre tres para obtener así la media: $4/3= 1,33$. Al obtener una cifra con decimales, la redondeamos al número más próximo que, en este caso, era 1. Por tanto, el resultado (1) determina que el valor global de (des)cortesía del enunciado 99b es *cortés*³³.

Veamos ahora el siguiente fragmento, ya citado como ejemplo de *imperativo*:

(59) [3° primaria, *role play* # 2, H1 padre, H2 masculino]:

H1: ¡apaga ya el televisor de una vez!
 H2: ¡ia=! No puedes con el sofá papá (...)
 Tonto
 [lo intenta arrastrar con el sofá]
 No cojo el lápiz, au=! [el padre le hace daño]
 Ahora sí=
 H1: ¡pum, pam!
 H2: ¡ya he terminao! (...)
 ¡Ya he terminao!
 H1: [le agrade]
 H2: **no me pegue=s** **13b/a2**

El resultado final de (des)cortesía del enunciado 13b/a2 fue *poco cortés*, ya que aunque contiene el uso del *imperativo*, a éste había que sumarle el manifiesto de una *queja* (estructura lingüística *poco cortés*) y el acompañamiento de un *tono de súplica* (estructura lingüística *cortés*). No sólo eso, sino que teniendo en cuenta la situación en la que se produjo este enunciado (pronunciado tras ser zarandeado por el padre), consideramos que el contexto legitimaba esta expresión de desacuerdo, reforzada además por el mandato del modo imperativo. En suma, este ejemplo apoya nuestra teoría de que el acto disentivo no es un acto intrínsecamente descortés, sino que para poder determinarlo hay que hacer un balance del conjunto de estrategias comunicativas

³³ Cabe señalar que siempre que se obtuvo un resultado con decimales se redondeó la cifra al número entero más próximo. Por ejemplo, si el resultado era 1,33 se redondeó a 1, si el resultado era 1,66 se redondeó a 2 y si el resultado era 1,5 siempre se redondeó a la baja, en ese caso, 1.

empleadas por el hablante y tener en cuenta, asimismo, la situación conversacional en la que se enmarca la interacción.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección nos referimos en primer lugar a los resultados generales del estudio, donde presentamos la frecuencia de aparición de las estrategias disintivas en relación al grado de (des)cortesía, así como el total de casos obtenidos. En segundo lugar, describimos y comentamos los resultados correspondientes a la variable de género. A este respecto presentamos primero los datos relativos al sexo del hablante y al sexo del oyente y, después, aquellos datos que permiten mostrar si las diferencias o similitudes lingüísticas de género observadas fluctúan con la edad.

6.1. Resultados generales

El número total de casos codificados es de 874. La distribución de casos y movimientos discursivos aparece representada en la siguiente tabla:

Resultados en relación al curso	Frecuencia de casos	Porcentaje	Frecuencia de movimientos	Porcentaje
3º primaria	197	22.5%	78	20.9%
5º primaria	213	24.4%	89	23.9%
2º ESO	218	25%	96	25.7%
3º ESO	245	28%	110	29.5%
Total	874	100%	373	100%

Tabla 1. Resultados generales en relación a los cursos seleccionados

Tal y como podemos observar, los 874 casos codificados se distribuyen en torno a un total de 373 movimientos. Aun habiendo tomado el mismo número de pares adyacentes por cada *role play* (cuatro), el que el número total de casos oscile entre 197 en las interacciones mantenidas por los más jóvenes, y 245 en los intercambios producidos por los alumnos de 3º de ESO se justifica por el hecho de que cuanto mayores son los hablantes mayor es su destreza verbal, por lo que la longitud de los pares tiende a ser también mayor. Por ejemplo, los siguientes fragmentos correspondientes a las interacciones mantenidas, por un lado, entre un profesor (*role play* #4) y un alumno de 3º de primaria y, por otro, entre una profesora (*role play* #3) y un alumno de 3º de ESO ilustran el caso:

- (60) [3º primaria, *role play* #4, H1 profesor, H2 masculino]:
- | | | | |
|----------------|---|--------------------|---|
| 1er movimiento | } | I.A. ³⁴ | H1: te quedas sin educación física |
| | | R.A. | H2: no me quiero quedar sin educación física= |
| 2º movimiento | } | I.A.1 | H1: pues ahí harás una redacción y mañana sin patio (...) |
| | | I.A.2 | ¿Vale? |
| | | R.A. | H2: no= |
-
- (61) [3º ESO, *role play* #3, H1 profesora, H2 masculino]:
- | | | | |
|----------------|---|-----------|---|
| 1er movimiento | } | I.A. | H1: A ver, el jueves tenemos un examen de catalán, ya os lo dije [la= semana pasada |
| | | R.A. | H2: eh=, sí] |
| 2º movimiento | } | I.A. | H1: pues lo pasaré al miércoles porque me va mejor y encima no vengo el jueves |
| | | R.A./I.A. | H2: @, pero ¿no podemos atra/atrasar en vez de adelantar (sic)? |
| 3er movimiento | } | R.A. | H1: no, porque la semana que viene me voy de viaje y no puedo hacer el examen |
| | | I.A. | H2: pero es que hay mucho temario y un día menos... [nos quita mucho tiempo para estudiar...] |
| | | R.A. | H1: te/tres temas no es mu=cho] |

En el primer fragmento, el diálogo es mucho más escueto que en el segundo. En el primer caso, las respuestas del niño son breves, directas y muy claras (“no me quiero quedar sin educación física” y “no”). En cambio, en el segundo, el joven se lamenta por la decisión de la profesora, pero no expresa su desacuerdo directamente, sino que lo manifiesta indirectamente tratando de negociar con ella (“pero, ¿no podemos atra/atrasar en vez de adelantar?”) y ofreciendo argumentos en contra (“pero es que hay mucho temario y un día menos...nos quita mucho tiempo para estudiar...”), por lo que la presencia de estas estructuras adicionales dilata el intercambio comunicativo producido en el segundo caso.

Los 874 casos codificados se corresponden con el total de casos producidos tanto por los hablantes juveniles –aquellos que se representaban a sí mismos en los *role plays*–, así como por aquellos niños y niñas que representaron los papeles adultos (profesores, padres y médicos). Sin embargo, dado que el objetivo del estudio es observar si hay diferencias o similitudes de género en relación a los actos disentivos producidos por hablantes jóvenes, el número total de casos que realmente interesa es el producido únicamente por los muchachos y las muchachas que se interpretaban a sí mismos en las interacciones. Esa cifra es de 560. En la siguiente tabla se detallan estos datos:

³⁴ I.A.: *Initiating Act*, R.A.: *Responding Act*, R.A/I.A.: *Responding Act/Initiating Act*, F.A.: *Follow-up Act* (Tsui 1994)

Resultados en relación al sexo y a la edad	Jóvenes		Adultos		Totales
	Masculinos	Femeninos	Masculinos	Femeninos	
Frecuencia	291	269	150	164	874
Porcentaje	33.3%	30.8%	17.2%	18.7%	100%
Total casos	560		314		874

Tabla 2. Número total de casos producidos por los hablantes masculinos y femeninos “reales” (jóvenes) y por los hablantes masculinos y femeninos “figurados” (adultos)

De esta tabla hay que resaltar la obtención de una frecuencia similar de casos producidos por los “jóvenes” en relación al sexo del hablante: 291 casos producidos por los niños y 269 casos producidos por las niñas. Su importancia reside en la equiparación de los resultados obtenidos en relación al género, que desarrollaremos más adelante (ver 6.2.). 560 son, por tanto, los casos producidos por los niños y niñas que interactuaban representándose a ellos mismos y que codificamos como actos disintivos

Por lo que respecta a los 29 tipos de recursos disintivos (Vid. figura 6), codificamos hasta 1126 casos encontrados en los 560 actos disintivos producidos por los hablantes “jóvenes”. En la tabla 3 ordenamos la frecuencia de aparición de cada una de las veintinueve estructuras lingüísticas en relación al nivel de (des)cortesía al que pertenecen y de mayor a menor uso:

Grado de (des)cortesía	Estrategias disintivas	Frecuencia	Porcentaje	Total
Cortés	Aserción	115	35.6%	28.7%
	Argumentos con razones personales e emotivas	73	22.6%	
	Tono de súplica	50	15.5%	
	Mitigadores de la fuerza ilocutiva	43	13.3%	
	Formas interrogativas	23	7.1%	
	Condicional	7	2.2%	
	Marcadores del discurso interpersonales	6	1.8%	
	Rodeos	4	1.2%	
	Cambio de tema: aserción	2	0.6%	
	Verbos modales	0	0%	
Total		323	100%	
Poco cortés	Queja	126	30.1%	37.2%
	Corrección	66	15.7%	
	Negociación	60	14.3%	
	Objeción precedida de “pero”	59	14.1%	
	Objeción en forma de pregunta	51	12.2%	
	Elusión de responsabilidades	26	6.2%	
	Ironía	23	5.5%	
	Repetición de enunciado	7	1.7%	
	Expresión de la obligación	1	0.2%	
Total		419	100%	
Descortés	Expresión explícita de desacuerdo	107	39.5%	24.1%
	Tono más impositivo	67	24.7%	
	Sinceridad	56	20.7%	
	Imperativo	32	11.8%	
	Cambio de tema: indiferencia	6	2.2%	
	Refuerzo de la fuerza ilocutiva	3	1.1%	
Total		271	100%	
Muy descortés	Actitud hostil	63	55.7%	10.0%
	Burla	26	23.0%	
	Insulto	13	11.5%	
	Agresión	11	9.7%	
Total		113	100%	
Totales		1126	100%	100%

Tabla 3. Frecuencia de aparición de las estructuras lingüísticas en relación al grado de (des)cortesía

Tal y como podemos observar, las estrategias disentivas más frecuentes son las que conforman el grado de (des)cortesía etiquetado como “poco cortés”. Esto significa que a la hora de expresar desacuerdo los niños y niñas utilizaron en mayor medida estrategias descorteses, aunque con una fuerza ilocutiva atenuada. El siguiente conjunto de estrategias más utilizado es el compuesto por las estructuras corteses, lo cual indica que los jóvenes hablantes también supieron disentir de forma cortés. En último lugar, las estrategias menos frecuentes son las descorteses y las muy descorteses; un hallazgo justificable por el hecho de que son recursos despreferidos y, por tanto, poco esperables. Aun así, cabe destacar la alta frecuencia de aparición de algunas de ellas, como la *queja*, la *expresión explícita de desacuerdo*, el *tono más impositivo*, la *actitud hostil* o la *sinceridad* que forman parte de las diez estrategias disentivas más utilizadas por los niños y niñas.

En líneas generales estos datos sugieren que los jóvenes manejan tanto recursos corteses como descorteses a la hora de mostrarse en desacuerdo. A continuación vemos si la mayor o menor producción de estos varía en función del sexo del hablante y/o el sexo del oyente.

6.2. *Disensión, (des)cortesía y género*

En la sección dedicada a la revisión de las investigaciones realizadas en torno a la (des)cortesía y al género vimos cómo algunos investigadores defendían que las mujeres tanto adultas (Jespersen 1922; Lakoff 1975; Tannen 1990; Gray 1992; Holmes 1995, entre otros) como adolescentes (Tannen 1990) son más corteses que los hombres. Sin embargo, nuestra percepción de la realidad lingüística apunta más bien en la dirección contraria, ya que nuestra intuición es que el estilo comunicativo de las muchachas jóvenes no siempre es cooperativo, sino que utilizan recursos disentivos directos, descorteses y desafiantes, tradicionalmente atribuidos al habla masculina (Vid. 2.2.).

En la siguiente tabla presentamos los resultados obtenidos en torno a la relación existente entre el grado de (des)cortesía del acto disentivo y la variable de género, que incluye tanto el sexo del hablante como el sexo del oyente:

Nivel de (des)cortesía del acto disensivo	Sexo del hablante	Porcentajes	Sexo del oyente		Total
			Hombre	Mujer	
<i>Cortés</i>	Hombre	sexo hablante	53.8%	46.2%	100%
		sexo interlocutor	48.6%	42.3%	45.5%
	Mujer	sexo hablante	47.4%	52.6%	100%
		sexo interlocutor	51.4%	57.7%	54.5%
<i>Poco cortés</i>	Hombre	sexo hablante	54.7%	45.3%	100%
		sexo interlocutor	61.3%	42.9%	51.3%
	Mujer	sexo hablante	36.4%	63.6%	100%
		sexo interlocutor	38.7%	57.1%	48.7%
<i>Descortés</i>	Hombre	sexo hablante	43.5%	56.5%	100%
		sexo interlocutor	52.9%	61.4%	57.4%
	Mujer	sexo hablante	52.2%	47.8%	100%
		sexo interlocutor	47.1%	38.6%	42.6%
<i>Muy descortés</i>	Hombre	sexo hablante	56%	44%	100%
		sexo interlocutor	60.9%	73.3%	65.8%
	Mujer	sexo hablante	69.2%	30.8%	100%
		sexo interlocutor	39.1%	26.7%	34.2%
Total			100%	100%	100%

Tabla 4. Producción de actos disensivos en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente.

Si atendemos primero a los resultados relativos al sexo del hablante, cuyos porcentajes aparecen resaltados en negrita, constatamos que hay diferencias de género en cuanto a la producción de actos disentivos *muy descorteses*, ya que éstos son utilizados mayoritariamente por los jóvenes masculinos (65.8%). Por lo que respecta a los actos disentivos *corteses*, *poco corteses* y *descorteses*, los porcentajes obtenidos no son tan dispares como para confirmar que entre chicos y chicas predominan las diferencias lingüísticas de género, por lo que, en principio, podríamos afirmar que los hablantes tanto masculinos como femeninos manejan por igual estos niveles de (des)cortesía a la hora de expresar desacuerdo. Sin embargo, aunque las diferencias encontradas en esos tres grados no sean tan significativas, la tendencia subyacente resulta bastante evidente. Mientras que la producción de actos disentivos descorteses disminuye progresivamente en el caso de las muchachas, ésta aumenta cuando son los muchachos quienes las utilizan. El siguiente gráfico, que representa los resultados obtenidos únicamente en relación al sexo del hablante, ilustra de forma clara la tendencia a usar actos disentivos más descorteses por parte de los chicos.

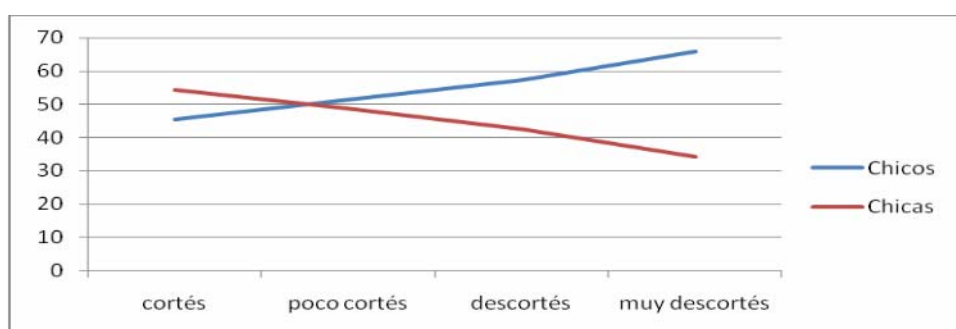


Figura 7. Producción de actos disentivos *corteses*, *poco corteses*, *descorteses* y *muy descorteses* por parte de los hablantes masculinos y femeninos.

Este gráfico ilustra que cuanto más descortés es el enunciado, mayor es la diferencia entre ambos sexos. Este primer hallazgo parece rebatir nuestra percepción de la realidad lingüística porque los resultados obtenidos sugieren que los varones son los principales productores de los actos disentivos más descorteses.

Si nos fijamos ahora en los datos referentes al sexo del oyente, constatamos que en los grados *cortés* y *poco cortés* la tendencia es a intercambiar actos disentivos de forma intragenérica. Es decir, mientras que los muchachos expresan desacuerdo con más frecuencia con interlocutores masculinos, las muchachas prefieren disentir con interlocutoras femeninas. El caso más evidente lo encontramos cuando las jóvenes

hablantes femeninas producen actos disintivos *poco corteses*, destinados a oyentes de su mismo sexo de forma mayoritaria (63.6%). El hecho de que los y las jóvenes prefieran intercambiar actos disintivos *corteses* y *poco corteses* con interlocutores del mismo sexo podría deberse a que la distancia social es más similar dentro del mismo grupo genérico, lo cual apuntaría en la dirección de los trabajos que han defendido que la comunicación entre miembros del mismo grupo genérico es más “fácil”, en el sentido en que las mujeres nos comprendemos mejor entre nosotras y los hombres se entienden mejor entre ellos (Vid. Tannen 1990; Gray 1992; García Mouton 2003). De modo que esa cercanía en su respectivo estatus social favorecería el intercambio de actos disintivos, esto es, de actos de habla que podrían desencadenar un conflicto conversacional.

A pesar de esta constatación general, la tendencia intragenérica parece invertirse en el grado *descortés*. Cuando los hablantes producen actos disintivos *descorteses* los dirigen en mayor medida a oyentes del sexo opuesto. Aunque las diferencias porcentuales no sean tan significativas como para extraer conclusiones categóricas (56.5% de casos producidos por chicos dirigidos a chicas y 52.2% de casos producidos por chicas dirigidos a chicos), esta inversión en la producción y direccionalidad de los actos disintivos podría deberse a un intento voluntario de dañar la imagen del otro. Es decir, en los niveles *cortés* y *poco cortés*, los hablantes buscarían la complicidad y la empatía de un interlocutor con un estatus social similar al suyo (en ese caso un hablante del mismo sexo) con el que poder mostrarse en desacuerdo libremente.

El grado *descortés*, en cambio, es un grado de (des)cortesía con una fuerza ilocutiva considerable, por lo que la imagen del otro puede verse más amenazada que en los casos anteriores. Así que a diferencia de los niveles *cortés* y *poco cortés*, el hecho de producir un acto disintivo *descortés* constituiría un acto intencionadamente amenazante, en cuyo caso la distancia social entre los hablantes pasaría a ser un factor secundario.

Por último, al igual que con el sexo del hablante, en el nivel *muy descortés* volvemos a encontrar diferencias significativas en relación al sexo del oyente. En este caso, los oyentes a quienes más se dirigen los actos disintivos *muy descorteses* son los varones. Mientras que los hablantes masculinos los intercambian con oyentes masculinos el 56% de las veces, las chicas son quienes más diferencias hacen con respecto al sexo de sus interlocutores: el 69.2% de casos lo destinan a los chicos.

En definitiva, por lo que respecta al sexo del hablante, las diferencias más significativas las encontramos en la producción de actos disintivos *muy descorteses*, los

cuales son producidos principalmente por hablantes masculinos (65.8%). Por lo que respecta al resto de niveles de (des)cortesía, los resultados sugieren que, en líneas generales, las chicas disienten de forma *cortés*, *poco cortés* e incluso *descortés*, sin embargo, parecen rechazar los recursos disentivos muy descorteses.

También son significativos los resultados obtenidos en el nivel *muy descortés* en relación al sexo del oyente. Mientras que los jóvenes parecen sentirse más cómodos con interlocutores de su mismo sexo a la hora de expresar desacuerdo por medio de estrategias *corteses* o *poco corteses*, cuando se trata de disentir de forma *descortés* parecen querer dañar en mayor medida la imagen del hablante del sexo opuesto que el del suyo propio. Sin embargo, cuando las estrategias son *muy descorteses*, tanto muchachos como muchachas optan fundamentalmente por dirigirlas a oyentes masculinos. Y es que el hecho de que el 60.5% de los actos disentivos *muy descorteses* vaya dirigido a varones, junto con la constatación de que este tipo de expresión disentiva es más frecuente entre hablantes masculinos, sugieren que el grado *muy descortés* es un nivel de (des)cortesía fundamentalmente dominado y controlado por varones.

Hasta aquí, estos primeros resultados relativos a la variable de género sugieren, por un lado, que, en general, los jóvenes son más descorteses que las jóvenes a la hora de disentir, sobre todo, cuando se trata de recursos que presentan una fuerza ilocutiva muy elevada (actos disentivos *muy descorteses*). Por otro lado, los resultados en relación al sexo del oyente muestran que se trata de una variable importante para el estudio de la disensión, ya que es una variable que los hablantes demostraron tener en cuenta a la hora de expresar desacuerdo. Por un parte, debido probablemente a la proximidad de la distancia social entre hablantes del mismo sexo, los y las jóvenes prefirieron la comunicación intragenérica en los niveles *cortés* y *poco cortés*. Por otra parte, el hecho de que las estrategias disentivas más descorteses se utilizaran con más frecuencia con oyentes masculinos puede interpretarse como una muestra de sexismo ambivalente (Vid. Glick y Fiske 1996; Cuadrado Guirado 2007), en la medida en que sería la concepción frágil y vulnerable de la mujer la que favorecería esa necesidad de protegerla de cualquier comportamiento hostil.

Estos primeros resultados reflejan la relación entre el grado de (des)cortesía del acto disentivo y el sexo del hablante y el sexo del oyente. A continuación presentamos de forma independiente los resultados obtenidos en cada uno de los cuatro niveles de

(des)cortesía (*cortés, poco cortés, descortés y muy descortés*) para determinar qué estrategias de disensión utilizan los y las jóvenes.

6.2.1. Nivel cortés

Las estructuras lingüísticas que conforman el nivel cortés son: la *aserción*, el *cambio de tema que implica aserción*, los *rodeos*, los *mitigadores de fuerza ilocutiva*, la *forma interrogativa*, el *tono de súplica*, el *condicional*, los *argumentos con razones personales o emotivas*, los *verbos modales* y los *marcadores del discurso interpersonales*. En la siguiente tabla ilustramos la frecuencia de aparición de cinco de estos recursos en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente. Tan solo se presentan los datos referentes a la *aserción*, los *mitigadores de la fuerza ilocutiva*, la *forma interrogativa*, el *tono de súplica* y los *argumentos* porque el resto de estrategias no contiene datos suficientes: el *cambio de tema que implica aserción*, los *rodeos*, el *condicional*, los *verbos modales* y los *marcadores del discurso interpersonales* presentan dos, cuatro, siete, cuatro y ningún caso, respectivamente.

Estrategias corteses	Sexo del hablante	Porcentajes	Sexo del oyente		Total
			Hombre	Mujer	
Aserción	Hombre	sexo hablante	54.5%	45.5%	100%
		sexo interlocutor	55.6%	41.0%	47.8%
	Mujer	sexo hablante	40.0%	60.0%	100%
		sexo interlocutor	44.4%	59.0%	52.2%
Mitigadores de la fuerza ilocutiva	Hombre	sexo hablante	50.0%	50.0%	100%
		sexo interlocutor	45.5%	47.6%	46.5%
	Mujer	sexo hablante	52.2%	47.8%	100%
		sexo interlocutor	54.5%	52.4%	53.5%

Forma interrogativa	Hombre	sexo hablante	61.5%	38.5%	100%
		sexo interlocutor	57.1%	55.6%	56.5%
	Mujer	sexo hablante	60.0%	40.0%	100%
		sexo interlocutor	42.9%	44.4%	43.5%
Tono de súplica	Hombre	sexo hablante	66.7%	33.3%	100%
		sexo interlocutor	56.0%	28.0%	42.0%
	Mujer	sexo hablante	37.9%	62.1%	100%
		sexo interlocutor	44.0%	72.0%	58%
Argumentos con razones personales o emotivas	Hombre	sexo hablante	58.1%	41.9%	100%
		sexo interlocutor	56.3%	31.7%	42.5%
	Mujer	sexo hablante	33.3%	66.7%	100%
		sexo interlocutor	43.8%	68.3%	57.5%
Total			100%	100%	100%

Tabla 5. Frecuencia de aparición de las estrategias disentivas corteses en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente.

En primer lugar, por lo que respecta al sexo de los hablantes vemos que de las cinco estrategias presentadas en la tabla, cuatro son producidas en mayor medida por las muchachas. Aunque la diferencia entre los porcentajes no es muy amplia, estos datos sugieren que la utilización de recursos disentivos corteses es ligeramente superior en el caso de las mujeres jóvenes. Ellas producen más casos de *asepciones* (52.2%), de *mitigadores* (53.5%), de *argumentos* (57.5%) y actos disentivos pronunciados con un *tono de súplica* (58%). Estos resultados no permiten confirmar que las muchachas sean más corteses que los muchachos, porque si nos atenemos a los porcentajes obtenidos, éstos no son lo suficientemente dispares como para poder afirmarlo; sin embargo, la

tendencia apunta en esa dirección: parece que las jóvenes son quienes más recurren a recursos corteses para expresar desacuerdo.

En lo que al sexo del oyente se refiere, observamos la tendencia ya advertida en los primeros resultados preliminares correspondiente al uso de las estructuras disentivas preferentemente de forma intragenérica; es decir, entre hablantes del mismo sexo. Así sucede en los casos de *aserción*, en el *tono de súplica* y en los *argumentos con razones personales o emotivas*. Ya consideramos que esto podía deberse a la equiparación de la distancia social que existe entre los miembros del mismo grupo genérico. Quizás sean relevantes en este sentido, los datos obtenidos en el *tono de súplica*, en donde las diferencias son muy claras: los muchachos suplican ante hombres el 66.7% de las veces y las muchachas disienten suplicando ante mujeres el 62.1% de las ocasiones.

Si consideramos que la súplica es un acto de habla con el que el hablante jerarquiza de forma inferior su propia imagen (*face*), entonces resulta comprensible que los hablantes prefieran dañar la imagen propia ante interlocutores de su mismo sexo –esto es, con interlocutores de su mismo estatus–. Por un lado, ese tipo de interlocutor cuyo estatus es simétrico al del hablante es preferible a otro que sea superior jerárquicamente, porque la súplica, en ese caso, distanciaría socialmente a los interlocutores todavía más. Por otro lado, si suplicamos ante alguien que posee un estatus inferior, estamos favoreciendo el tipo de cortesía positiva y obviando la negativa, puesto que con tal de solidarizarnos con el otro rebajamos nuestra propia imagen social. De modo que tanto en un caso como en otro, ampliar o reducir esa distancia social supone dañar nuestra imagen social, deteriorada ya de por sí por el tipo de acto de habla.

Por lo que respecta a los datos obtenidos, si el varón joven considera su estatus superior como sujeto masculino, como tal, debe mantener su entereza y orgullo; dos valores que se ven contrariados por el *tono de súplica*, puesto que tal y como señala el *DRAE* (2001), suplicar es “rogar, pedir con humildad y sumisión algo”. De modo que si la súplica conlleva sumisión, ésta puede ser la razón por la que los muchachos prefieren someterse ante un hombre que ante una mujer, porque es menos humillante. Asimismo, es la distancia social la que explica por qué una joven prefiere suplicarle a otra mujer y no a un hombre, porque hacerlo con este último dejaría claramente en evidencia la necesidad que ellas tienen de reafirmar su estatus. En otras palabras, al suplicarle a otra mujer, la joven está dañando en menor medida su propia imagen.

Los resultados relativos a las estrategias de *cambio de tema que implica aserción* y los *rodeos* (aunque el número de casos sea bajo) también confirman la misma tendencia, porque son recursos utilizados más frecuentemente de forma intragenérica.

En cuanto a los *verbos modales* y a los *marcadores del discurso interpersonales* los hablantes “jóvenes”, es decir, los que se representaban a ellos mismos, no produjeron ningún caso. Tanto los cuatro casos codificados de *verbos modales* como los veintinueve casos de *marcadores* fueron producidos por los hablantes que en los *role plays* representaban los papales figurados de personajes adultos.

En definitiva, en líneas generales, los resultados relativos a las estructuras lingüísticas corteses no permiten confirmar que el hecho de que los jóvenes hablantes sean hombre o mujer condiciona la frecuencia de uso con la que éstos recurren a variantes de disensión corteses. Sin embargo, aunque los porcentajes no sean lo suficientemente dispares para afirmar que las chicas disienten de manera más cortés, la tendencia parece apuntar en esa dirección, ya que en la mayoría de casos la producción de los recursos corteses fue ligeramente superior en su caso. Por otro lado, el sexo del oyente parece influir en la preferencia por unas u otras estrategias disentivas, porque en cuatro de las cinco estrategias reseñadas, los hablantes prefirieron dirigirlas a oyentes de su mismo sexo. Es decir, tal y como señalamos en el apartado anterior, parece haber una preferencia por la comunicación intragenérica que se explicaría por la equiparación de sus roles sociales.

6.2.2. Nivel poco cortés

El nivel *poco cortés* lo conforman las estructuras lingüísticas de *elusión de responsabilidades*, la *negociación*, la *objeción en forma de pregunta*, la *objeción precedida de ‘pero’*, la *repetición del enunciado previo*, la *corrección*, la *ironía*, la *queja* y la *expresión de la obligación*. A continuación, presentamos la frecuencia de uso de todas las que contienen un número total de casos considerable y representativo³⁵.

³⁵ En base a este criterio, descartamos reproducir los datos relativos a la *repetición del enunciado* y a la *expresión de la obligación* que cuentan con siete y un caso respectivamente.

Estrategias poco corteses	Sexo del hablante	Porcentajes	Sexo del oyente		Total
			Hombre	Mujer	
Elusión de responsabilidades	Hombre	sexo hablante	58.3%	41.7%	100%
		sexo interlocutor	53.8%	38.5%	46.2%
	Mujer	sexo hablante	42.9%	57.1%	100%
		sexo interlocutor	46.2%	61.5%	53.8%
Negociación	Hombre	sexo hablante	44.8%	55.2%	100%
		sexo interlocutor	45.5%	47.6%	48.3%
	Mujer	sexo hablante	38.7%	61.3%	100%
		sexo interlocutor	48.0%	54.3%	51.7%
Objeción en forma de pregunta	Hombre	sexo hablante	59.3%	40.7%	100%
		sexo interlocutor	59.3%	45.8%	52.9%
	Mujer	sexo hablante	45.8%	54.2%	100%
		sexo interlocutor	40.7%	54.2%	47.1%
Objeción precedida de 'pero'	Hombre	sexo hablante	51.6%	48.4%	100%

		sexo interlocutor	59.3%	46.9%	52.5%
	Mujer	sexo hablante	39.3%	60.7%	100%
		sexo interlocutor	40.7%	53.1%	47.5%
Corrección	Hombre	sexo hablante	52.6%	47.4%	100%
		sexo interlocutor	69.0%	48.6%	57.6%
	Mujer	sexo hablante	32.1%	67.9%	100%
		sexo interlocutor	31.0%	51.4%	42.4%
Ironía	Hombre	sexo hablante	38.5%	61.5%	100%
		sexo interlocutor	71.4%	50.0%	56.5%
	Mujer	sexo hablante	20.0%	80.0%	100%
		sexo interlocutor	28.6%	50.0%	43.5%
Queja	Hombre	sexo hablante	50.7%	49.3%	100%
		sexo interlocutor	62.5%	48.6%	54.8%
	Mujer	sexo hablante	36.8%	63.2%	100%
		sexo interlocutor	37.5%	51.4%	45.2%
Total			100%	100%	100%

Tabla 6. Frecuencia de aparición de las estrategias disentivas poco corteses en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente.

Siguiendo con la tendencia señalada en relación al sexo del hablante, observamos que a medida que la estrategia comunicativa es más descortés, ligeramente superior es la producción que de ésta hacen los hablantes masculinos. Aunque los porcentajes son muy similares, los muchachos producen en más ocasiones las

estructuras de *objeción en forma de pregunta*, *objeción precedida de 'pero'*, *corrección*, *ironía* y *queja*.

Por lo que respecta al sexo del oyente, también en el caso de las estrategias *poco corteses* encontramos la tendencia a expresar desacuerdo con interlocutores del mismo sexo. Esta tendencia de comunicación intragenérica se da en la *elusión de responsabilidades*, en la *objeción en forma de pregunta*, en la *objeción precedida de 'pero'*, en la *corrección* y en la *queja*. Aun así, se ven diferencias en las propias estrategias porque dos de ellas no siguen la tendencia señalada. Tanto la *negociación* como la *ironía* son recursos mayoritariamente dirigidos a mujeres. Una posible interpretación a esta desviación de la tendencia a comunicarse con interlocutores del mismo sexo sería la concepción subyacente de los hablantes, por un lado de que la mujer es más cooperativa y más solidaria que el hombre y, por otro, la visión de la mujer frágil a la que no se puede ofender (Vid. Cuadrado Guirado 2007). Los valores de cooperación y solidaridad en torno a los que, según Tannen (1990), se educa a las mujeres, explicarían por qué los hablantes negocian más con ellas, porque de ajustarse a esas premisas la mujer debería acceder más fácilmente que un hombre a la demanda del otro, ya que al varón se le habría educado en torno al concepto de competitividad. Por otro lado, su sentido de protección de la mujer llevaría a los jóvenes a usar estrategias de disensión más indirectas (como la *ironía*) con oyentes femeninas.

En definitiva, aunque los porcentajes no permiten hablar de diferencias lingüísticas de género, los resultados obtenidos sugieren que los hablantes masculinos recurren en mayor medida a las estrategias disentivas más descorteses, mientras que las muchachas producen las más corteses. Por otro lado, la tendencia advertida en relación al sexo del oyente se cumple de nuevo, en la medida en que en los recursos *poco corteses* sigue predominando la tendencia a disentir con oyentes del mismo sexo. Aun así, resulta relevante la variación obtenida en el seno del grupo *poco cortés*, puesto que no parece casual (en relación a los valores en torno a los que se habría educado a las jóvenes y en relación a la concepción que ellos tienen de ellas) que dos estrategias indirectas como la *negociación* y la *ironía* se usen preferentemente con interlocutoras femeninas.

6.2.3. Nivel descortés

Al igual que en los apartados 6.2.1. y 6.2.2., presentamos a continuación los resultados obtenidos en torno a la relación existente entre la variable de género (sexo del

hablante y del oyente) y el uso de las estructuras lingüísticas del nivel *descortés*. De todas las estrategias que conforman este grado de (des)cortesía (la *sinceridad*, la *expresión explícita de desacuerdo*, el *imperativo*, el *tono más impositivo*, el *refuerzo de la fuerza ilocutiva*, el *cambio de tema que significa indiferencia*), en la tabla 7 presentamos sólo los datos de aquellas que contienen un número de casos suficientes para hablar de representatividad. Por ello no incluimos los recursos de *refuerzo de la fuerza ilocutiva* ni el *cambio de tema que significa indiferencia* porque solamente cuentan con tres y seis casos respectivamente.

Estrategias descortes	Sexo del hablante	Porcentajes	Sexo del oyente		Total
			Hombre	Mujer	
Sinceridad	Hombre	sexo hablante	64.3%	35.7%	100%
		sexo interlocutor	60.0%	38.5%	50%
	Mujer	sexo hablante	42.9%	57.1%	100%
		sexo interlocutor	40.0%	61.5%	50%
Expresión explícita de desacuerdo	Hombre	sexo hablante	55.4%	44.6%	100%
		sexo interlocutor	66.0%	41.7%	52.3%
	Mujer	sexo hablante	31.4%	68.6%	100%
		sexo interlocutor	34.0%	58.3%	47.7%
Imperativo	Hombre	sexo hablante	33.3%	66.7%	100%
		sexo interlocutor	25.0%	50.0%	37.5%
	Mujer	sexo hablante	60.0%	40.0%	100%
		sexo interlocutor	75.0%	50.0%	62.5%
Tono más	Hombre	sexo	43.9%	56.1%	100%

impositivo		hablante			
		sexo interlocutor	58.1%	63.9%	61.2%
	Mujer	sexo hablante	50%	50%	100%
		sexo interlocutor	41.9%	36.1%	38.8%
Total			100%	100%	100%

Tabla 7. Frecuencia de estructuras lingüísticas descorteses en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente

En lo que al sexo del hablante se refiere es en este grado de (des)cortesía en el que encontramos más variación. Por lo que respecta a la producción de los recursos de *sinceridad* y de *expresión explícita de desacuerdo*, observamos que tanto los chicos como las chicas los producen en la misma medida. Sin embargo, resulta llamativo que las mujeres jóvenes son quienes más recurren al uso del modo *imperativo* (un 25% más de veces que los hablantes masculinos) a la hora de expresar desacuerdo. Éste es el primer caso en el que una estrategia disentiva descortés es más utilizada por las muchachas. En cambio, quienes más producen actos disentivos por medio de un *tono más impositivo* son los hablantes masculinos (61.2%). Estos datos muestran que las mujeres también recurren a estrategias descorteses para expresar desacuerdo —ya que fueron tan sinceras como ellos y expresaron su disconformidad de manera explícita en la misma medida que ellos.

Por lo que se refiere al sexo del oyente, al igual que en los niveles anteriores, también constatamos la preferencia por utilizar determinadas estructuras disentivas con oyentes del mismo sexo que el del hablante. Esto sucede con las estrategias de *sinceridad* y con la *expresión explícita de desacuerdo*. Sin embargo, distintos son los resultados obtenidos en relación a las variantes de *imperativo* y *tono más impositivo*. Cuando los hablantes usan el modo *imperativo* lo hacen principalmente con interlocutores del sexo opuesto: los muchachos lo utilizan más con mujeres y las muchachas lo utilizan más con hombres. También se da ese intercambio mixto cuando los jóvenes masculinos recurren al *tono más impositivo*, ya que el 56.1% de las veces lo dirigen a oyentes femeninas. No podemos decir lo mismo de las mujeres, ya que cuando son ellas las que disienten usando un *tono más impositivo* lo hacen en la misma medida con oyentes de uno y otro sexo.

En suma, la frecuencia de aparición de los recursos de *sinceridad* y *expresión explícita de desacuerdo* reflejan, por un lado, similitudes lingüísticas de género en tanto que son estrategias usadas en la misma medida por hablantes de ambos sexos; por otro, ponen de manifiesto, otra vez más, la preferencia por mantener intercambios polémicos de forma intragenérica.

Sin embargo, distintos son los resultados obtenidos en las estructuras de *imperativo* y *tono más impositivo*. Por un lado, en cuanto al sexo del hablante, ellas utilizan más la modalidad imperativa y ellos disienten más por medio de tonos de voz impositivos y autoritarios. Por otro, la tendencia es a comunicarse de forma intergenérica. Lo que estos datos sugieren es que, en estos casos en los que la fuerza ilocutiva es mayor, el hablante masculino traslada al plano conversacional el estatus dominante que tiene socialmente, de tal modo que se impone con más frecuencia ante interlocutores con un estatus inferior: las mujeres. Por otro lado, si entendemos que el mandato es un ejercicio de poder, el que las muchachas sean quienes más uso hacen del *imperativo* y que lo utilicen mayoritariamente con oyentes masculinos podría deberse a un intento de jerarquización simétrica o, incluso, al perfil de mujer concebida bajo la perspectiva sexista ambivalente: “las mujeres [...] son muy demandantes y ejercen control y dominio sobre los hombres” (Cuadrado Guirado 2007: 32).

Cabe señalar que si el objetivo de este estudio también hubiese sido estudiar las diferencias o similitudes lingüísticas de género entre hablantes adultos, no se habrían considerado como actos descorteses los casos en los que los profesores o los médicos utilizaban el modo imperativo. En esas situaciones conversacionales no se considera descortés que un profesor (o profesora) le pida a sus alumnos que abran el libro por una determinada página (“abrid el libro por la página 50”) o que les mande callar (“¡callad!”); del mismo modo que tampoco resulta descortés cuando un médico o una médica exige al paciente que abra la boca (“abre la boca”) o que cuide su alimentación (“reduca un poco tus hábitos alimentarios”). Y es que, aunque hayamos estudiado la disensión en relación al género, ésta última es una variable que debería estudiarse en relación a otros condicionantes sociales como por ejemplo el grado de familiaridad entre los participantes —lo cual dejamos para futuros proyectos. De hecho, González Araña y Herrero Aísa (1997) señalaron que “un hablante de rango inferior (niños, subordinados, etc.) difícilmente da órdenes o consejos a otro de rango superior”.

6.2.4. Nivel muy descortés

En el apartado 6.2. vimos que el grado *muy descortés* es el que presenta los datos más significativos, en la medida en que la producción de esos actos disintivos se ve claramente condicionada por el sexo del hablante y el sexo del oyente. En la tabla 8 presentamos los resultados obtenidos:

Estrategias muy descortés	Sexo del hablante	Porcentajes	Sexo del oyente		Total
			Hombre	Mujer	
Actitud hostil o desacuerdo físico	Hombre	sexo hablante	41.2%	58.8%	100%
		sexo interlocutor	46.7%	60.6%	54.0%
	Mujer	sexo hablante	55.2%	44.8%	100%
		sexo interlocutor	53.3%	39.4%	46.0%
Burla	Hombre	sexo hablante	41.2%	58.8%	100%
		sexo interlocutor	53.8%	76.9%	65.4%
	Mujer	sexo hablante	66.7%	33.3%	100%
		sexo interlocutor	46.2%	23.1%	34.6%
Insulto	Hombre	sexo hablante	80.0%	20.0%	100%
		sexo interlocutor	80.0%	66.7%	76.9%
	Mujer	sexo hablante	66.7%	33.3%	100%
		sexo interlocutor	20.0%	33.3%	23.1%
Agresión física	Hombre	sexo hablante	66.7%	33.3%	100%
		sexo interlocutor	57.1%	50%	54.5%
	Mujer	sexo hablante	60%	40%	100%

		e			
		sexo interlocutor	42.9%	50%	45.5%
Total			100%	100%	100%

Tabla 8. Frecuencia de estructuras lingüísticas muy descorteses en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente.

Si atendemos a los resultados obtenidos, los jóvenes masculinos son los que más recurren al *desacuerdo físico* para disentir (54%), por lo que parece seguir cumpliéndose la tendencia de que, en líneas generales, ellos son más descorteses que ellas. Al igual que sucedió con las estrategias descorteses de *imperativo* y *tono más impositivo*, los hablantes también utilizan esta estrategia disentiva no verbal cuando sus interlocutores son del sexo contrario. Es decir, se da en este caso un tipo de comunicación preferentemente intergenérica.

Idénticos son los resultados obtenidos en la producción de la *burla* como medio de expresión disentiva. Siguiendo con la tendencia observada en relación al sexo del hablante, los chicos son quienes más utilizan la *burla* como expresión de desacuerdo (65.4%); es decir, ellos producen en mayor medida las variantes más descorteses. También se cumple en este caso, la preferencia por parte de los jóvenes hablantes a dirigir las estrategias disentivas más descorteses y con mayor fuerza ilocutiva a oyentes del sexo opuesto.

En el apartado 5.3.2.4.4. ya indicamos que los insultos recopilados en el corpus de datos no se correspondían con el tipo de insultos rituales identificados por Labov (1972), Zimmermann (2005) o Brenes Peña (2007), para quienes el *insulto* puede ser una herramienta de integración social o grupal sobre todo para los jóvenes masculinos. Los insultos identificados en las interacciones mantenidas por los hablantes entrevistados tenían un fin claramente desafiante. Es decir, se produjeron para dañar la imagen del otro intencionadamente.

Los datos muestran que los insultos los producen más los muchachos y se destinan, también, en mayor medida a oyentes masculinos, por lo que estos resultados corroboran la tendencia señalada en relación al sexo del hablante: cuanto más descortés es la estrategia, más la utilizan los varones.

Sin embargo, en este punto se advierte un cambio importante en relación al sexo del oyente. En los niveles *cortés* y *poco cortés* vimos cómo la tendencia predominante era la comunicación intragenérica. En el nivel *descortés* esa tendencia ya sólo se

cumplía en algunas estrategias, porque tanto en el *imperativo* y en el *tono impositivo*, como en la *actitud hostil* y la *burla*, la tendencia resultó ser la contraria: la interacción intergeneracional. En las dos últimas estrategias del *continuum* la tendencia vuelve a cambiar: tanto los insultos como las agresiones físicas se dirigen en mayor medida a oyentes masculinos; un hallazgo que respondería, de nuevo, a la concepción frágil de la mujer que según Glick y Fiske (1996) caracteriza a los hombres que practican el tipo de sexismo ambivalente benévolo.

Por lo que respecta a la *agresión física*, el sexo del hablante no parece condicionar la producción de la última estrategia del continuo, puesto que de las once agresiones registradas, seis las cometieron los chicos (54.5%) y cinco las chicas (45.5%). Sin embargo, el sexo del destinatario sí parece influir en la recurrencia a esta estrategia disintensiva, puesto que en términos generales, los hablantes tanto masculinos como femeninos agredieron más a los chicos (63.6%) que a las chicas.

En resumen, se han encontrado diferencias lingüísticas de género en la producción de todas las variantes *muy descorteses*. Todas ellas –aunque unas en mayor medida que otras–, son más comunes entre los hablantes masculinos. En cuanto al sexo del destinatario, mientras que la *actitud hostil* y la *burla* se dirigen a oyentes del sexo opuesto (hombre > mujer; mujer > hombre), los *insultos* y las *agresiones físicas* (dos de las estrategias más extremas) tienden a usarse con más frecuencia con oyentes masculinos. Por tanto, estos datos parecen adscribir los resultados obtenidos en el marco de la *teoría de la diferencia*. Por un lado, parecen confirmar que los chicos son más descorteses (Lakoff 1975) y, por otro, que perdura la concepción vulnerable de la mujer (Bourdieu 2003: 69).

6.2.5. Conclusiones

Cinco grandes conclusiones podemos extraer de los resultados obtenidos en relación al género:

1. En general, los jóvenes masculinos parecen ser más descorteses.
2. Tendente masculinización del habla de los jóvenes.
3. Pervivencia del sexismo ambivalente representado fundamentalmente por el hecho de que los actos disintensivos *muy descorteses* se dirigen principalmente a interlocutores masculinos.
4. La comunicación es preferentemente intrageneracional en los niveles *cortés* y *poco cortés*.

5. Hermanamiento intragrupal o *female / male bonding* en el nivel *descortés*.

Si nos ceñimos a los porcentajes obtenidos, los resultados revelan que en los niveles *cortés* y *poco cortés* predominan las similitudes lingüísticas de género, ya que la frecuencia de producción de las estrategias que conforman los dos niveles es muy similar tanto en los hablantes masculinos como en los femeninos. Por tanto, en principio, los y las jóvenes recurren a estrategias disentivas tanto *corteses* como *poco corteses*. Sin embargo, a pesar de que la diferencia porcentual no es representativa, por lo que respecta a la primera conclusión, la tendencia general apunta a un mayor uso de estrategias disentivas descorteses por parte de los hablantes jóvenes masculinos. Es decir, parece que ellos son, en líneas generales, más descorteses, lo que nos lleva a hablar de diferencias lingüísticas de género.

Sin embargo, esa diferencia de género se difumina con el cumplimiento de nuestra hipótesis inicial, que es la progresiva masculinización del habla de la mujer joven. Ellas utilizan en la misma medida que ellos (o incluso más frecuentemente que ellos) estrategias disentivas descorteses tradicionalmente atribuidas al habla y al comportamiento de los hombres como la *sinceridad*, la *expresión explícita de desacuerdo* y el *imperativo* (pertenecientes al grado *descortés*), así como la *agresión física* (perteneciente al grado *muy descortés*). El hecho de que ellas manifiesten desacuerdo por medio de formas descorteses que hasta ahora pasaban desapercibidas entre hombres pero que causaban gran impacto en boca de mujeres (Vid. García Mouton 2003: 112), quizás se deba a su necesidad de igualar su estatus al de los varones. De modo que, disentir imitando los rasgos prototípicamente masculinos sería un ejemplo de cortesía negativa, porque ellas se desprenden de los patrones “femeninos” favoreciendo en su lugar los masculinos, porque saben que ésta última es la variante de prestigio. De ese modo anulan o, por lo menos moderan, esa distancia social que las separa de los hombres.

Estas diferencias sociales de género entroncan con la tercera conclusión: la aplicación de un modelo de sexismo ambivalente basado en la superioridad estructural del hombre pero a la vez en la dependencia que ellos tienen hacia ellas “para satisfacer sus necesidades heterosexuales y afectivas” y que les lleva a considerarlas como “menos competentes pero más afectivas” (Cuadrado Guirado 2007).

Por un lado, el que los hablantes masculinos sean quienes más uso hacen del *tono más impositivo* (estructura insertada en el grupo *descortés*), la *burla* y el *insulto*

(ambas pertenecientes al nivel *muy descortés*) refleja su poder estructural, su dominación social y su autoridad, la cual se habría trasladado al plano lingüístico. Por tanto, por medio de las estrategias *tono impositivo*, *burla* e *insulto*, los hablantes masculinos estarían poniendo de manifiesto el prestigio del que gozan socialmente; o, en caso de no poseerlo, por tener un rango inferior (como es el caso de los niños y los adolescentes), las utilizarían precisamente para tratar de conseguirlo. Y es que el denominador común de estos tres recursos es el agravio causado al interlocutor: por un lado, la *burla* se utiliza para ridiculizar o dejar en evidencia al oyente; por otro, con el *insulto* se busca ofender; y, por último, el hablante puede usar el *tono más impositivo* tanto para infundir miedo o respeto como para hacer alarde de su autoridad (Cf. *DRAE* 2001).

Por otro, la concepción de que ellas necesitan ser protegidas por ellos se traduce en el nivel *muy descortés* en un intercambio casi unidireccional, en la medida en que las estrategias disentivas de ese nivel se destinan mayoritariamente a oyentes masculinos. Por tanto, esto último refleja la perdurabilidad de algunos de los mitos sobre el universo de la feminidad y la condición de la mujer. En este sentido, el que la *ironía* se use más con interlocutoras femeninas, el que los hablantes negocien más con ellas que con ellos y el que las variantes *muy descorteses* de *insulto* y *agresión* no vayan dirigidas normalmente a ellas, sino a los hombres, sugiere que todavía persiste una desigualdad social que se traduce en este caso en una concepción ambivalente de la mujer: la superioridad estructural masculina se une a la necesidad de éstos de “protegerlas, adorarlas y “situarlas en un pedestal”(Cuadrado Guirado 2007: 32).

Corroborarían también esta interpretación los datos obtenidos en torno al sexo del destinatario en los niveles *cortés* y *poco cortés*. En ambos casos la tendencia general observada es la preferencia por intercambiar esos actos disentivos con oyentes del mismo sexo. Es decir, la cuarta conclusión significativa es el predominio de intercambios comunicativos intragenéricos. Ya señalamos que este hecho puede responder a que la distancia social es más reducida entre hablantes del mismo sexo y que estos resultados respaldarían las afirmaciones acerca de que la comunicación entre hablantes del mismo sexo causa menos problemas (Vid. García Mouton 2003; Cameron 2007: 8).

Por último, esta tendencia se invierte en el nivel *descortés*, en el que constatamos que los actos disentivos se destinan, en mayor medida, a interlocutores del sexo opuesto. Consideramos que esta inversión puede responder al intento voluntario de

dañar la imagen del otro, preferentemente la imagen de un hablante que no pertenece al colectivo propio. Es decir, se daría en este caso un tipo de “hermanamiento intragrupal” (o *female/male bonding*³⁶) para proteger tanto la imagen social como el estatus de sus miembros.

6.3. Género, edad y disensión

Por último, nos queda ver qué papel juega la edad en la expresión de la disensión con respecto al género y hasta qué punto los datos observados están condicionados por la edad del hablante y su proceso evolutivo.

Los trabajos que han estudiado el fenómeno de la (des)cortesía en las interacciones mantenidas por jóvenes participantes (niños y adolescentes) apuntan a que los actos descorteses abundan en sus conversaciones, ya sea para generar conflicto (Goodwin & Goodwin 1990; Farris 2000), para integrarse socialmente (Farris 2000; Goodwin et al. 2002) o, en adolescentes, para forjarse una identidad propia, la cual suele construirse en contraposición a los valores del mundo adulto (Zimmermann 2005; Brenes Peña 2007). En términos generales, nuestros hablantes cumplen dicha tendencia, ya que los actos disentivos descorteses proliferan en sus intercambios comunicativos.

Variable 'Edad'	Frecuencia	Porcentaje
Enunciados corteses	143	25.54%
Enunciados descorteses	417	74.46%
Total	560	100%

Tabla 9. Frecuencia de aparición de enunciados corteses y descorteses

Tal y como podemos ver en la tabla 9, de los 560 casos disentivos codificados por los hablantes jóvenes, 143 fueron codificados como enunciados corteses y 417 como enunciados descorteses de distinto grado (*poco cortés, descortés y muy descortés*).

Si observamos la frecuencia con la que los hablantes de distintas edades producen esos actos *corteses, poco corteses, descorteses y muy descorteses*, constatamos una línea evolutiva entre el grado de (des)cortesía del enunciado y la edad del hablante.

³⁶ El *female bonding* y el *male bonding* es un concepto usado en Ciencias Sociales que se refiere a la camaradería y a la cooperación entre miembros del mismo sexo: entre hombres, por un lado, y entre mujeres, por otro (Vid. Tiger [1969] 2005; Booth 1972).

		Grado de (des)cortesía del enunciado				Total	
		Cortés	Poco cortés	Descortés	Muy descortés		
Edad del hablante	8/9	Frecuencia	18	61	33	14	126
		% edad hablante	14.3%	48.4%	26.2%	11.1%	100%
		% grado de (des)cortesía	12.6%	22.5%	30.6%	36.8%	22.5%
	10/11	Frecuencia	20	73	33	8	134
		% edad hablante	14.9%	54.5%	24.6%	6.0%	100%
		% grado de (des)cortesía	14.0%	26.9%	30.6%	21.1%	23.9%
	13/14	Frecuencia	47	53	25	16	141
		% edad hablante	33.3%	37.6%	17.7%	11.3%	100%
		% grado de (des)cortesía	32.9%	19.6%	23.1%	42.1%	25.2%
	14/15	Frecuencia	58	84	17	0	159
		% edad hablante	36.5%	52.8%	10.7%	0%	100%
		% grado de (des)cortesía	40.6%	31.0%	15.7%	0%	28.4%
Total	Frecuencia	143	271	108	38	560	
	% edad hablante	25.5%	48.4%	19.3%	6.8%	100%	
	% grado de (des)cortesía	100%	100%	100%	100%	100%	

Tabla 10. Relación entre la edad del hablante y el grado de (des)cortesía del enunciado disentivo.

La tendencia es a usar más formas corteses cuanto mayores son los hablantes, del mismo modo que progresivamente van desechando las variantes descorteses. Este hecho podría explicarse en relación a su crecimiento y a su madurez, que van acompañados de la progresiva asunción e incorporación, en su manera de ser y de comportarse, de las normas sociales establecidas por los adultos, que son las que en última instancia nos convierten en animales sociales y que son las que explicarían por qué, según algunos investigadores como Brown & Levinson ([1978] 1987), los participantes de una interacción tratan de mantener el equilibrio de la misma y la armonía social entre ellos.

En la tabla 10 vemos que la producción de enunciados corteses pasa del 12.6% en 3º de primaria, al 14% en 5º, al 32.9% en 2º de ESO y al 40.6% en 3º de ESO. Asimismo, las estrategias disentivas pertenecientes al nivel *descortés* tienden a reducirse con la edad: los niños y niñas de 3º y 5º de primaria son quienes más las producen (30.6%), el porcentaje desciende al 23.1% en 2º de ESO y disminuye al 15.7% en 3º de ESO. Confirman esta progresión los datos obtenidos en relación a los hablantes adultos, que aunque fueran los mismos jóvenes hablantes quienes representaran los papeles de interlocutores adultos, éstos demostraron ser conscientes de que el estilo

empleado por las personas mayores no es el mismo que el empleado por el colectivo infantil y/o juvenil. Los datos que aparecen en la siguiente tabla lo demuestran:

Variable 'Edad'	Frecuencia	Porcentaje
Enunciados corteses	129	41.1%
Enunciados poco corteses	99	31.5%
Enunciados descorteses	83	26.4%
Enunciados muy descorteses	3	1.0%
Total	314	100%

Tabla 11. Enunciados corteses y descorteses producidos únicamente por los hablantes “adultos”

Ervin-Tripp et al. (1990) dejaron constancia de que en edad escolar las formas corteses y las mitigaciones tienden a disminuir. No sólo los resultados generales confirman la abundancia de formas descorteses y la escasez de actos corteses en los enunciados producidos por hablantes jóvenes, sino que además sugieren que a medida que el hablante se va haciendo mayor, éste opta de cada vez más por formas disintivas corteses. También se cumple la observación de Ervin-Tripp et al. (1990) en relación al tipo de estructuras lingüísticas empleadas por los y las jóvenes. Los resultados que aparecen en la siguiente tabla, en la que presentamos únicamente los resultados reseñables relacionados con la variable ‘edad’³⁷, lo ilustran:

Estructuras lingüísticas		3º Primaria	5º Primaria	2º ESO	3º ESO	Total
Aserción (‘cortés’)	Frecuencia	21	21	35	38	115
	Porcentaje	18.3%	18.3%	30.4%	33.0%	100%
Mitigadores (‘cortés’)	Frecuencia	5	4	16	18	43
	Porcentaje	11.6%	9.3%	37.2%	41.9%	100%
Forma interrogativa (‘cortés’)	Frecuencia	0	3	12	8	23
	Porcentaje	0%	13%	52.2%	34.8%	100%
Desacuerdo explícito (‘descortés’)	Frecuencia	36	35	18	18	107
	Porcentaje	33.6%	32.7%	16.8%	16.8%	100%
Imperativo (‘descortés’)	Frecuencia	15	9	3	5	32
	Porcentaje	46.9%	28.1%	9.4%	15.6%	100%
Agresión (‘muy descortés’)	Frecuencia	4	4	3	0	11
	Porcentaje	36.4%	36.4%	27.3%	0%	100%

Tabla 12. Frecuencia de uso de algunas estructuras lingüísticas en relación a la edad del hablante.

³⁷ No se reproducen en este apartado los resultados relativos a todas las estructuras lingüísticas pertenecientes a los cuatro grados de (des)cortesía porque ya se han comentado conjuntamente con la variable ‘género’, dado que los resultados obtenidos en relación al género ya son los datos relativos a los hablantes jóvenes, puesto que estos eran el único objeto de estudio del presente trabajo.

En esta tabla podemos observar las diferencias encontradas en torno a la frecuencia con la que los y las jóvenes hablantes, en relación a su edad, producen determinadas variantes disentivas *corteses* (la *aserción*, los *mitigadores del discurso* y la *forma interrogativa*), *descorteses* (*expresión explícita del desacuerdo* y el *modo imperativo*) y *muy descorteses* (la *agresión*). Por un lado, constatamos que la frecuencia de uso de las estructuras lingüísticas corteses es mayor entre los alumnos y alumnas de secundaria. Por ejemplo, la *aserción* ronda el 18% en primaria, mientras que en secundaria alcanza el 30%. La frecuencia de producción de los *mitigadores* pasa del 11% y 9% en primaria al 37% y 41% en secundaria. Por último, las *formas interrogativas* pasan del 0% en 3º de primaria al 34.8% en 3º de ESO. Por otro lado, las formas descorteses como la *expresión de desacuerdo explícito* y el uso del *imperativo* tienden a disminuir cuanto mayores son los hablantes. Del mismo modo, la manifestación disentiva más explícita y descortés, la *agresión física*, también presenta una tendencia a la baja.

Así pues, vemos que la producción más o menos frecuente de las variantes disentivas depende en parte de la edad del hablante, el cual desecha progresivamente las estructuras verbales y no verbales más extremas de la descortesía para producir en su lugar formas disentivas más corteses y no tan directas. A continuación, analizamos si esta tendencia varía en función del sexo del hablante y/o el sexo del oyente en cada grupo de edad.

3º de primaria

8-9 años	Sexo hablante	Porcentajes	Sexo interlocutor		Total
Cortés	Hombre	sexo hablante	71.4%	28.6%	100%
		sexo interlocutor	62.5%	20.0%	38.9%
	Mujer	sexo hablante	27.3%	72.7%	100%
		sexo interlocutor	37.5%	80.0%	61.1%
Poco cortés	Hombre	sexo hablante	59.4%	40.6%	100%
		sexo interlocutor	54.3%	50.0%	52.5%
	Mujer	sexo hablante	55.2%	44.8%	100%
		sexo interlocutor	45.7%	50.0%	47.5%
Descortés	Hombre	sexo hablante	47.6%	52.4%	100%
		sexo interlocutor	83.3%	52.4%	63.6%
	Mujer	sexo hablante	16.7%	83.3%	100%
		sexo interlocutor	16.7%	47.6%	36.4%
Muy descortés	Hombre	sexo hablante	62.5%	37.5%	100%
		sexo interlocutor	71.4%	42.9%	57.1%
	Mujer	sexo hablante	33.3%	66.7%	100%

		sexo interlocutor	28.6%	57.1%	42.9%
Total			100%	100%	100%

Tabla 13. Relación entre el grado de (des)cortesía del acto disentivo con el sexo del hablante y el sexo del oyente en hablantes de 8-9 años.

Por un lado, tal y como podemos observar en la tabla 13, los niños de 3° de primaria son en líneas generales más descorteses que las niñas: producen el 52.5% de los actos poco corteses, el 63.6% de los descorteses y el 57.1% de los casos muy descorteses. Por lo que se cumple la tendencia general observada: ellos parecen ser más descorteses. Por otro lado, el sexo del destinatario es una variable que presenta bastante variación. En los dos extremos del continuo, es decir, en el nivel *cortés* y en el *muy descortés*, la comunicación es fundamentalmente intragenérica; en cambio, mientras que los actos *poco corteses* se usaron más con oyentes masculinos, los *descorteses* se destinaron más a oyentes femeninas.

De esta variabilidad podemos deducir que en torno a los 8-9 años el sexo del destinatario no constituye una variable determinante para los hablantes a la hora de expresar desacuerdo. Sin embargo, el hecho de que ellos expresen desacuerdo por medio de estrategias más descorteses que ellas, equipararía los resultados obtenidos con las consideraciones hechas en el campo de la Psicología Evolutiva, concretamente con la afirmación de que en torno a los ocho o nueve años los niños de uno y otro sexo asumen la norma como una ley impuesta (Vid. 5.2.1.). De modo que esa diferencia lingüística de género respondería a su capacidad heterónoma de asumir lo que se les impone, que tal y como defendía Tannen (1990), se reflejaría en la asunción y aceptación de los valores que la sociedad inculca, por separado, a hombres y mujeres. A ellos se les educaría en torno a la competitividad y a ellas en relación al sentido de solidaridad y cooperación: de ahí que ellos sean más descorteses y ellas más corteses.

5° de primaria

10-11 años	Sexo hablante	Porcentajes	Sexo del interlocutor		Total
Cortés	Hombre	sexo hablante	66.7%	33.3%	100%
		sexo interlocutor	50.0%	37.5%	45.0%
	Mujer	sexo hablante	54.5%	45.5%	100%
		sexo interlocutor	50.0%	62.5%	55.0%
Poco cortés	Hombre	sexo hablante	59.5%	40.5%	100%
		sexo interlocutor	73.5%	43.6%	57.5%
	Mujer	sexo hablante	29.0%	71.0%	100%

		sexo interlocutor	26.5%	56.4%	42.5%
Descortés	Hombre	sexo hablante	40.0%	60.0%	100%
		sexo interlocutor	31.6%	64.3%	45.5%
	Mujer	sexo hablante	72.2%	27.8%	100%
		sexo interlocutor	68.4%	35.7%	54.5%
Muy descortés	Hombre	sexo hablante	25.0%	75.0%	100%
		sexo interlocutor	20.0%	100%	50.0%
	Mujer	sexo hablante	100%	.0%	100%
		sexo interlocutor	80.0%	.0%	50.0%
Total			100%	100%	100%

Tabla 14. Relación entre el grado de (des)cortesía del acto disentivo con el sexo del hablante y el sexo del oyente en hablantes de 10-11 años.

En cuanto a la producción de actos disentivos por parte de los niños y niñas de 5° de primaria, encontramos de nuevo bastante variación en los datos. Por lo que respecta al sexo del hablante, en contraposición a la tendencia general observada, las chicas de este grupo de edad (10-11 años) no parecen ser más corteses que los chicos puesto que, aunque ellas son quienes más actos disentivos corteses producen (55%), son ellas las que pronuncian con más frecuencia actos descorteses (54.5%). Además, chicos y chicas se reparten por igual la producción de actos disentivos muy descorteses (50%). Este cambio en el estilo comunicativo de las niñas se podría interpretar, de nuevo, en el marco de la Psicología Evolutiva, en la medida en que en torno a los 10-11 años los expertos defienden que los jóvenes se vuelven más autónomos (Vid. 5.2.1.). De modo que el hecho de que las muchachas disientan por medio de enunciados más descorteses que las niñas del grupo de 8-9 años podría deberse a su personal cuestionamiento de la norma. Es decir, quizás a esta edad cuestionen por qué ellas han de ser generalmente más corteses, recatadas y educadas que ellos. Este replanteamiento de las normas impuestas explicaría también por qué en este grupo de edad el intercambio de los actos disentivos del grado *descortés* y del *muy descortés* es más frecuente entre hablantes de sexos opuestos, ya que lejos de acatar las normas impuestas por el tipo de sexismo benévolo (Vid. Glick y Fiske 1996; Cuadrado Guirado 2007: 32) de que a las chicas hay que tratarlas con especial cuidado, debido a su vulnerabilidad, los niños no hacen diferencias en este sentido y dirigen ese tipo de actos fundamentalmente a oyentes femeninas.

2° E.S.O.

En este grupo de edad comienzan a percibirse las tendencias generales observadas en relación al sexo del hablante y al sexo del oyente. Por un lado, la

consideración de que ellos son más descorteses. Por otro, que el sexo del destinatario es relevante tanto en los niveles de (des)cortesía bajos (el grado *cortés* y el *poco cortés*) en los que predominan los intercambios comunicativos intragenéricos, como en el más altos (*muy descortés*), en los que el principal destinatario de esos actos disintivos es el masculino. Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente tabla:

13-14 años	Sexo hablante	Porcentajes	Sexo interlocutor		Total
Cortés	Hombre	sexo hablante	52.9%	47.1%	100%
		sexo interlocutor	39.1%	33.3%	36.2%
	Mujer	sexo hablante	46.7%	53.3%	100%
		sexo interlocutor	60.9%	66.7%	63.8%
Poco cortés	Hombre	sexo hablante	45.5%	54.5%	100%
		sexo interlocutor	58.8%	33.3%	41.5%
	Mujer	sexo hablante	22.6%	77.4%	100%
		sexo interlocutor	41.2%	66.7%	58.5%
Descortés	Hombre	sexo hablante	42.1%	57.9%	100%
		sexo interlocutor	80.0%	73.3%	76.0%
	Mujer	sexo hablante	33.3%	66.7%	100%
		sexo interlocutor	20.0%	26.7%	24.0%
Muy descortés	Hombre	sexo hablante	61.5%	38.5%	100%
		sexo interlocutor	72.7%	100%	81.3%
	Mujer	sexo hablante	100%	.0%	100%
		sexo interlocutor	27.3%	.0%	18.8%
Total			100%	100%	100%

Tabla 15. Relación entre el grado de (des)cortesía del acto disintivo con el sexo del hablante y el sexo del oyente en hablantes de 13-14 años.

Por un lado, si nos fijamos en los porcentajes, vemos que en este grupo de edad hay diferencias lingüísticas vinculadas al sexo del hablante, puesto que, en este caso, los

hablantes masculinos son claramente más descorteses que las mujeres. El siguiente gráfico ilustra la tendencia encontrada:

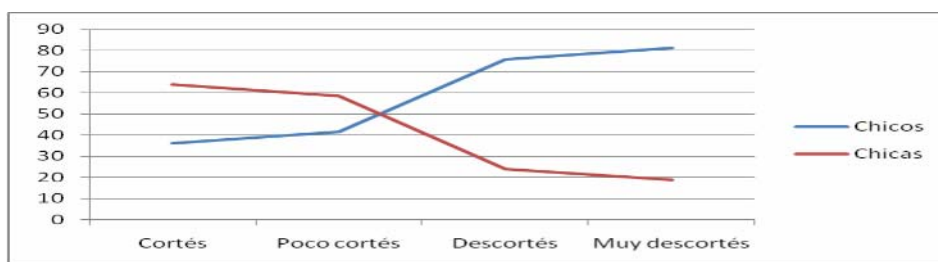


Figura 8. Producción de actos disentivos *corteses*, *poco corteses*, *descorteses* y *muy descorteses* por parte de los hablantes masculinos y femeninos de 2º de ESO

Estos resultados se ajustan a las teorías de la Psicología Evolutiva (Secadas & Serrano 1981; Fernández Sánchez 2004) en la medida en que esas 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 (Vid. figura 8). Precisamente, esta vinculación de la masculinidad con la agresividad verbal explicaría por qué los actos disentivos *muy descorteses* abundan en este grupo de edad.

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:

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

Figura 9

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 iracundas y 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. De modo que esto vendría a justificar el porqué de la recurrencia a enunciados descorteses y muy descorteses como medio de expresión disensiva en el grupo de 3º de ESO.

Por otro lado, también como consecuencia de los numerosos cambios físicos experimentados y de la afirmación de sí mismos, los jóvenes adolescentes se vuelven extremadamente narcisistas, porque entienden que su nueva apariencia es fundamental para lograr con éxito su proceso de inserción social. Por ello, sienten una gran preocupación por causar buena impresión y por ser aceptados. Secadas y Serrano (1981) señalaron que con tal de conseguir ese propósito, mientras que los muchachos tendían a hacer alarde de su ingenio y de sus habilidades físicas, sobre todo al participar en competiciones, para así gozar de mayor popularidad entre su grupo de iguales; las muchachas ponían mayor atención en su atuendo y, en general, a su atractivo personal. En otras palabras, parece 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 definatorios 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. Si nos fijamos en los rasgos característicos de la masculinidad y feminidad constatamos

que éstos se corresponden con los estereotipos atribuidos por la cultura patriarcal. Por tanto, el que en la primera fase adolescente los chicos se autoafirmen exagerando los estereotipos masculinos y las chicas hagan lo propio con los estereotipos femeninos explica por qué en el grupo de edad de 2º de ESO se han encontrado diferencias lingüísticas de género tan claras en relación a los niveles de (des)cortesía de los actos disentivos producidos por chicos y chicas.

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, por lo que respecta al sexo del oyente, vemos que predomina la comunicación intragenérica en el grado *cortés*. En los grados *poco cortés* y *descortés* solamente se da cuando es la chica quien produce los actos disentivos, ya que los hablantes masculinos los destinaron más a oyentes femeninas, es decir, a interlocutores del sexo contrario. Los datos más representativos son los correspondientes al nivel *muy descortés*, porque es aquí donde queda patente la conciencia que los hablantes tienen de la vulnerabilidad femenina y de la necesidad de tratarlas con especial cuidado porque a quien se dirigen esos actos disentivos es a los varones. Por tanto, esta comunicación unidireccional enfocada al oyente masculino nos devuelve de nuevo a los estereotipos de masculinidad y feminidad, contruidos en el seno de una cultura patriarcal que sitúa a la mujer en una posición de subordinación, y al modelo de sexismo ambivalente benévolo.

3º E.S.O.

14-15 años	Sexo hablante	Porcentajes	Sexo del interlocutor		Total
Cortés	Hombre	sexo hablante	46.9%	53.1%	100%
		sexo interlocutor	51.7%	58.6%	55.2%
	Mujer	sexo hablante	53.8%	46.2%	100%
		sexo interlocutor	48.3%	41.4%	44.8%
Poco cortés	Hombre	sexo hablante	51.2%	48.8%	100%
		sexo interlocutor	57.9%	45.7%	51.2%
	Mujer	sexo hablante	39.0%	61.0%	100%
		sexo interlocutor	42.1%	54.3%	48.8%
Descortés	Hombre	sexo hablante	42.9%	57.1%	100%
		sexo interlocutor	30.0%	57.1%	41.2%
	Mujer	sexo hablante	70.0%	30.0%	100%
		sexo interlocutor	70.0%	42.9%	58.8%
	Hombre	sexo hablante	.0%	.0%	.0%

Muy descortés	Hombre	sexo hablante	.0%	.0%	.0%
		sexo interlocutor	.0%	.0%	.0%
	Mujer	sexo hablante	.0%	.0%	.0%
		sexo interlocutor	.0%	.0%	.0%
Total			100%	100%	100%

Tabla 16. Relación entre el grado de (des)cortesía del acto disentivo con el sexo del hablante y el sexo del oyente en hablantes de 14-15 años

A pesar de las tendencias anteriormente señaladas en relación al sexo del oyente y del hablante, los resultados obtenidos en el grupo de hablantes de 3° de E.S.O. presentan bastante variación. Lo más significativo es el hecho de que los hablantes de 14-15 años no hayan producido ni un solo acto disentivo muy descortés, lo cual se correspondería con la progresiva asunción de los patrones sociales y de las normas de cortesía.

En definitiva, en esta sección hemos constatado, en primer lugar, que la tendencia es a desechar progresivamente los actos disentivos más descorteses en favor de otros más corteses con el paso de la edad. En segundo lugar, la relación entre *género*, *edad* y *disensión* revela que en líneas generales se cumplen los cambios señalados en el campo de la Psicología Evolutiva en torno a las distintas etapas de desarrollo. Así se entiende que los niños de 8-9 años sean más descorteses que las niñas de esa misma edad, porque estarían asumiendo y aceptando los valores diferentes que se le asigna a cada uno: a los varones se les educaría en relación a la competitividad y a las mujeres en torno a la solidaridad y cooperación. También las aportaciones realizadas por los psicólogos expertos en el campo del Desarrollo justificarían por qué esa primera correlación entre masculinidad y descortesía, por un lado, y feminidad y cortesía por otro cambia en el grupo de 5° de primaria. El que las niñas de 10-11 años usen más formas disentivas descorteses puede deberse al cuestionamiento de la norma impuesta, lo cual sería propio del comportamiento autónomo (y no heterónimo, como el anterior) característico de los y las jóvenes de ese grupo de edad. Por lo que respecta a los hablantes de 2° de ESO, en este caso las diferencias de género son claras: ellos son claramente más descorteses que ellas. Este hallazgo también lo hemos atribuido al momento de transición que estos jóvenes sufren tanto a nivel físico y corporal como a nivel de identificación personal. A los 13-14 años, cuando los y las jóvenes se enfrentan a la decisión de asumir o negar su identidad de género y cuando comienzan a familiarizarse con el mundo adulto, los muchachos asumen los estereotipos masculinos

de liderazgo, competitividad y descortesía y las muchachas adoptan los estereotipos femeninos de educación, amabilidad y fragilidad. Esta división del mundo masculino y del femenino, construido en base a la cultura patriarcal, se evidencia también en el hecho de que los actos disentivos muy descorteses, especialmente los más extremos (*insulto y agresión física*), se dirigen mayoritariamente a oyentes masculinos. Por tanto, los jóvenes masculinos asumen el rol del hombre adulto estereotípicamente poderoso y superior, pero a la vez muestran conductas de apoyo hacia la mujer. Esta actitud contradictoria entre “juzgar positivamente a la mujeres y su coexistencia con la discriminación [...] hacia ellas” (Cuadrado Guirado 2007: 32), revela que parte de la asunción de los estereotipos masculinos pasa también por la puesta en práctica del tipo de sexismo ambivalente benévolo. Por último, los resultados más relevantes del grupo de 3º de ESO atañen no tanto a la variable de *género* sino a la variable *edad*, porque lo más significativo es que los hablantes de 14-15 años no produjeron ni un solo acto disentivo *muy descortés*, lo cual sugiere que con la edad los y las jóvenes asumen de cada vez más los patrones de cortesía de su comunidad de habla.

7. CONCLUSIONES

7.1. Resumen

Partiendo de la observación de la realidad lingüística acerca del comportamiento verbal de las jóvenes, comenzamos este trabajo con el fin de analizar cómo disienten las muchachas y los muchachos de primaria y secundaria. Se trata de un estudio de género en el que, además, hemos pretendido arrojar un poco de luz al estudio de la expresión de desacuerdo.

En primer lugar, al revisar los trabajos de investigación más importantes sobre el discurso y el género, constatamos que entre las dos principales corrientes de pensamiento (la *teoría de la diferencia* y la *teoría de la semejanza*) existe un denominador común que se ajusta, además, a nuestra hipótesis de que el habla de las muchachas se está masculinizando: se trata de la visión androcéntrica de la realidad, porque tanto las diferencias como las similitudes de género se erigen siempre en torno al punto de vista masculino. Por un lado, las diferencias señaladas consisten en caracterizar el habla de la mujer con respecto de la del hombre: ellas buscan más el acuerdo conversacional, son más indirectas y, en suma, más corteses que ellos. Por otro, las similitudes de género responden principalmente al hecho de que la mujer adopta los estereotipos verbales masculinos, de modo que la mujer estaría reduciendo la distancia social que la separa de los varones imitando su estilo comunicativo, por ser éste último el más prestigioso. Es precisamente esta constatación la que coincide con nuestra percepción del comportamiento verbal y actitudinal de las jóvenes.

En segundo lugar, tras revisar de forma crítica los principales modelos teóricos propuestos en torno a la (des)cortesía y al acto disentivo, presentamos nuestra propia caracterización de este acto de habla. Concluimos que el acto disentivo es todo aquel enunciado que, independientemente de su modalidad, manifiesta una expresión de desacuerdo, rechazo o disconformidad, perceptible semántica y pragmáticamente. Mostramos además, que el acto disentivo no constituye siempre la segunda parte de un par adyacente, sino que también puede aparecer como la primera parte de un consiguiente movimiento discursivo. Asimismo, mostramos que, la expresión de desacuerdo no es inherentemente descortés, sino que su grado de (des)cortesía varía en función de múltiples factores tanto lingüísticos como extralingüísticos. Por ello, de todos los modelos teóricos propuestos acerca de la cortesía y la descortesía, adscribimos el análisis del acto disentivo en el marco teórico presentado por autores como Lavandera (1988), Kienpointner (1997) o Brenes Peña (2009), para quienes la

(des)cortesía se ha de entender como un *continuum*. Por ello, elaboramos una escala de (des)cortesía compuesta por cuatro niveles: el grado *cortés*, el *poco cortés*, el *descortés* y el *muy descortés*.

Elaboramos este estudio empírico a partir de la creación de un corpus personal, compuesto por las interacciones que, mediante el *role play*, mantuvieron dieciséis hablantes: ocho muchachos y ocho muchachas de los cursos de 3º de primaria, 5º de primaria, 2º de ESO y 3º de ESO del *Col·legi Francesc de Borja Moll*. Una vez recogidos los datos y transcritas las interacciones, seleccionamos los casos que contenían expresión (o expresiones) de desacuerdo. Apoyándonos en la clasificación propuesta por Locher (2004), elaboramos una lista constituida por un total de veintinueve recursos disentivos, los cuales distribuimos, con la ayuda de las escalas sociopragmáticas de Leech (1983), en la escala de (des)cortesía. La principal aportación del trabajo, en este sentido, es la evaluación del nivel de (des)cortesía del acto disentivo teniendo en cuenta la combinación de estrategias discursivas en el seno del enunciado disentivo; una combinación de hasta tres recursos que nos permitió extraer una media de (des)cortesía de cada expresión de desacuerdo.

Los resultados del estudio los recogemos en el siguiente apartado, en el que presentamos las conclusiones generales del trabajo.

7.2. Conclusiones generales

1. Con respecto a la relación existente entre la *disensión* y el *género*, podemos extraer cinco grandes conclusiones:

a. En general, los jóvenes masculinos producen más actos disentivos descorteses que las jóvenes

Si nos centramos en los datos cuantitativos, observamos que tanto los muchachos como las muchachas disienten usando estrategias corteses y poco corteses; sin embargo, aunque los porcentajes no sean muy dispares, la tendencia que aparece una y otra vez es la que apunta a un mayor uso de enunciados disentivos descorteses por parte de los varones. Por lo que, en líneas generales, si tomamos los trabajos que hablan de diferencias lingüísticas de género, podemos decir que ellos siguen siendo más descorteses que ellas.

b. Tendente masculinización del habla de las jóvenes

Aunque la frecuencia de aparición de actos disentivos descorteses ha sido generalmente mayor en el caso de los muchachos, esta diferencia lingüística de género se reduce en la medida en que ellas tienden a imitar los rasgos que de forma estereotipada se han atribuido al habla masculina. Nos referimos sobre todo al uso de estrategias descorteses como son la *sinceridad*, la *expresión explícita de desacuerdo*, el *imperativo* y la *agresión física*. Estas similitudes en el estilo comunicativo de jóvenes de uno y otro sexo responden, por tanto, a una progresiva igualación del habla de las muchachas al habla masculina, o lo que es lo mismo a la masculinización del habla de las jóvenes. Este hecho se traduce en la necesidad de igualar su estatus social al de los varones, aun corriendo el riesgo de ser mal vistas –puesto que las expresiones descorteses (especialmente las malsonantes) han estado estigmatizadas en el habla de la mujer durante décadas (Lakoff 1975; García Mouton 2003). Por lo que, el hecho de disentir imitando los rasgos lingüísticos prototípicamente masculinos esconde detrás una diferencia social entre hombres y mujeres fundada en el sistema social y cultural del patriarcado. En definitiva, estas similitudes aparentes en el comportamiento verbal de chicos y chicas apuntan al cumplimiento de la hipótesis inicial, en la medida en que partíamos de la consideración de que las jóvenes disienten por medio de estrategias comunicativas descorteses, tradicionalmente más atribuidas al habla de varones tanto adultos (Tannen 1990) como jóvenes (Zimmermann 2005).

c. Pervivencia del sexismo ambivalente benévolo

Los resultados que atañen tanto al sexo del hablante como al sexo del oyente, dejan entrever la coexistencia de dos actitudes contradictorias: por un lado, los varones ponen de manifiesto por medio de las estrategias lingüísticas su superioridad y su poder estructural y, por otro, demuestran ser dependientes de una mujer a la que consideran menos competente pero más delicada, por lo que sienten la necesidad de protegerlas de actitudes hostiles. Este pensamiento antagónico define el modelo de sexismo ambivalente benévolo. Por un lado, estas diferencias sociales estarían corroboradas en el plano lingüístico por el hecho de que son los hablantes masculinos quienes más uso hacen del *tono más impositivo* (estructura insertada en el grupo *descortés*), la *burla* y el *insulto* (ambas pertenecientes al nivel *muy descortés*); tres estrategias que dañan considerablemente la imagen del interlocutor y que le permiten al hablante masculino hacer alarde de su dominación social, la autoridad y el prestigio del que gozan.

Por otro lado, los datos obtenidos en torno al sexo del destinatario reflejan la otra cara del sexismo ambivalente: la adoración de la mujer. El que se use más frecuentemente con interlocutoras femeninas estrategias disentivas indirectas como la *ironía* y la *negociación* y que los varones insulten y agredan más a hombres, sugiere que los hablantes masculinos entrevistados tienen una necesidad afectiva y heterosexual con respecto de ellas que les obliga a protegerlas; un trato discriminatorio que las sigue catapultando a la subordinación y la desigualdad.

d. Comunicación intragenérica en los niveles “cortés” y “poco cortés”

Por un lado, la preferencia por intercambiar actos disentivos corteses y poco corteses con oyentes del mismo sexo evidenciaría las diferencias sociales subyacentes, ya que podría deberse a que la distancia social es más similar entre miembros del mismo grupo genérico. Por otro, este predominio de intercambios *intra-genéricos* corroboraría las afirmaciones acerca de que la comunicación hombre-mujer o mujer-hombre es más controvertida y complicada que entre hablantes del mismo sexo (Vid. García Mouton 2003).

e. Hermanamiento intragrupal o “female/male bonding”

La tendencia *intra-genérica* anteriormente citada se invierte en dos de las estrategias más descorteses del nivel “descortés”, el *imperativo* y el *tono más impositivo*, en los que la comunicación se vuelve fundamentalmente *inter-genérica*. Es decir, esos recursos disentivos se destinan, en mayor medida, a interlocutores del sexo opuesto. Este hecho puede responder a la intención voluntaria de dañar la imagen del otro, preferentemente la imagen de un hablante del sexo opuesto. Esta potenciación de la unidad grupal responde al intento de proteger tanto la imagen social como el estatus de sus miembros, con lo cual este “hermanamiento intragrupal” enfatiza la distancia que separa a hombres y a mujeres.

En definitiva, por lo que respecta a la hipótesis inicial, podríamos decir que ésta se cumple en parte. Por un lado, es cierto que las muchachas recurren a estrategias disentivas descorteses, antes más comunes en el habla del hombre y estigmatizadas en el habla de la mujer. Por lo que, en este sentido, podríamos hablar de similitudes lingüísticas de género, corroboradas además por la obtención de unos porcentajes muy parejos en la mayoría de casos. Sin embargo, por poca que sea la diferencia entre los

porcentajes, lo cierto es que ellas usaron más las estrategias corteses y ellos las más descorteses; una constatación que, en este caso, apuntaría más bien a la teoría de la diferencia. Y es que tanto la masculinización del habla de la mujer como los resultados obtenidos en relación al sexo del destinatario sugieren que en el fondo perduran unas diferencias lingüísticas de género, favorecidas por el sistema sociocultural patriarcal y puesto en práctica, en este caso, por el tipo de sexismo benevolente que parecen practicar los jóvenes entrevistados y que, en última instancia, potencia las desigualdades sociales.

2. Por lo que respecta a la variable *edad*, constatamos que la tendencia general es a desechar progresivamente las variantes más descorteses en favor de otras más corteses. Se trata de una tendencia esperable si consideramos que los adolescentes adquieren y aplican paulatinamente los patrones sociales y las normas de cortesía establecidas por los adultos. Corrobora esta consideración la frecuencia con la que los hablantes de 14-15 años (3° ESO) utilizaron las variantes descorteses o muy descorteses como la *expresión de desacuerdo explícito*, el *imperativo* y la *agresión*: 16.8%, 15.6% y 0% respectivamente. En cambio, fueron estos quienes más produjeron algunas de las variantes corteses: *aserción* (33%), *mitigadores de la fuerza ilocutiva* (41.9%) o la *forma interrogativa* (34.8%).

Por lo que respecta a las tendencias de género y disensión observadas, los datos sugieren que en torno a los 8-9 años (3° primaria) el sexo del destinatario no condiciona la producción del tipo de expresión disentiva. Sin embargo, los chicos de esa edad expresan desacuerdo por medio de estrategias más descorteses que ellas, lo cual equipara los resultados con la afirmación de que en torno a los ocho o nueve años los niños y niñas asumen la norma como una ley impuesta (Vid. 5.2.1.). Es decir, el hecho de que ellos sean más descorteses que ellas responde a la asunción y aceptación de los valores que la sociedad inculca, por separado, a chicos y a chicas, en tanto que a ellos se les habría formado en relación a la competitividad y a ellas en torno al sentido de solidaridad y cooperación (Tannen 1990; Holmes 1995).

En contraposición a estos datos, las chicas de 10-11 años (5° primaria) no son más corteses que los chicos: ellas pronunciaron con más frecuencia actos disentivos *descorteses* (54.5%) y produjeron tantos actos disentivos *muy descorteses* como ellos (50%). Este cambio en el estilo comunicativo de las niñas es fruto de su paso como jóvenes heterónomas a jóvenes autónomas (Vid. 5.2.1.). De modo que el hecho de que

las muchachas disientan por medio de enunciados más descorteses que las niñas de 8-9 años se debe al cuestionamiento de la norma. Es decir, quizás a esta edad cuestionen por qué ellas han de ser generalmente más educadas que ellos; una actitud “rebelde” también manifiesta en el intercambio fundamentalmente *intergenérico* de los actos disentivos del grado *descortés* y del *muy descortés*. Hablamos de una actitud “rebelde” porque iría en contra de la concepción sexista y benévola de que a las chicas hay que protegerlas de acciones hostiles y tratarlas como reinas (Vid. Cuadrado Guirado 2007: 32).

En 2º de ESO, cuando los hablantes tienen entre 13 y 14 años, el sexo del oyente parece cobrar más importancia. Mientras que cuando se intercambian actos disentivos *corteses* y *poco corteses* predomina la comunicación *intra-genérica*, cuando se recurre a estrategias *muy descorteses* éstas se utilizan mayoritariamente con oyentes masculinos. En otras palabras, en este grupo de edad comienza a quedar patente la conciencia que los hablantes tienen de la vulnerabilidad femenina y de la necesidad de tratarlas con especial cuidado. Es decir, podríamos considerar que la práctica del sexismo benevolente comienza a manifestarse en torno a los 13 ó 14 años. Por otro lado, por lo que respecta al sexo del hablante, en este grupo de edad encontramos claras diferencias lingüísticas: los hablantes jóvenes masculinos son más descorteses que ellas. Plasmamos la tendencia observada en el siguiente gráfico:

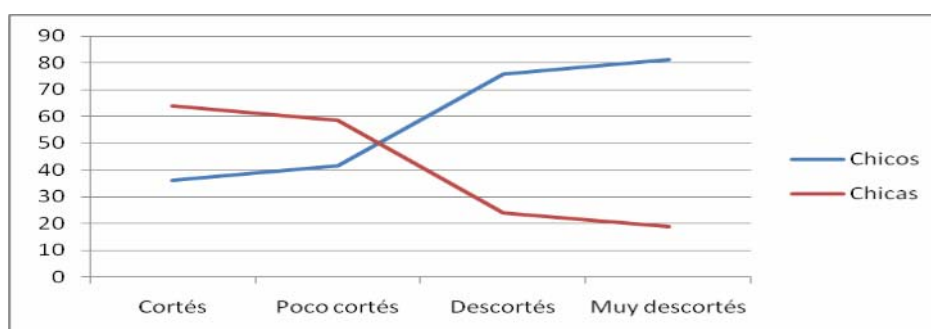


Figura 10. Producción de actos disentivos *corteses*, *poco corteses*, *descorteses* y *muy descorteses* por parte de los hablantes masculinos y femeninos de 2º de ESO

Atribuimos estos resultados a la acusada necesidad de autoafirmación personal y a la preocupación sexual de estos jóvenes que, según la Psicología Evolutiva, se manifiesta por medio de comportamientos rebeldes como el uso de respuestas violentas, los gritos, los insultos o la abrumadora sinceridad, a veces hasta agresiva (Vid. 6.3.1. 2º

ESO). Esto justificaría el porqué de la alta frecuencia de uso de la *agresión* como medio de expresión disensiva por parte de los hablantes masculinos de este grupo de edad.

En términos generales, se ha considerado 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 (Vid. 6.3.1. 2º ESO) que según Kite (2001) son la competitividad, la superioridad, el liderazgo o la demostración de la fuerza física en el caso del varón, y la educación, la comprensión, la emotividad y la expresividad en el caso de la mujer. En otras palabras, ser más descortés sería más propio del hombre y ser más cortés sería más propio de la mujer, de modo que los chicos estarían autoafirmándose exagerando los estereotipos masculinos y las chicas estarían haciendo lo propio con los estereotipos femeninas. De ahí las diferencias lingüísticas de género encontradas.

Diferentes son los resultados obtenidos en 3º de ESO en los que encontramos mayor variación, quizá debida a la posición de liderazgo de los hablantes seleccionados o a que la etapa adolescente se suele definir por contraposición a los estereotipos del mundo adulto.

Lo más significativo es que, a diferencia de los jóvenes de 2º ESO, los hablantes tanto masculinos como femeninos de 14-15 años no produjeron ni un solo acto disensivo *muy descortés*, lo cual nos devuelve a la tendencia inicial observada basada en el progresivo incremento de actos disensivos corteses y en la disminución de actos disensivos descorteses con el paso de la edad. Se trata de un descubrimiento que se corresponde, en última instancia, con la progresiva asimilación y aplicación de los patrones de cortesía, según los cuales el objetivo de toda interacción debe ser preservar la armonía conversacional, si lo que se busca es intercambiar de forma exitosa la información y mantener el equilibrio de las relaciones sociales.

ANEXOS

Anexo 1: role plays

3º de primaria

- Situación #1:

Tu mamá lleva toda la tarde diciéndote que apagues la televisión y te pongas a hacer los deberes. Tu mamá, cansada de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un niño o una niña hará de mamá. ¿Qué diría la madre?

Otro/a se interpretará a sí mismo: te molesta que te apaguen la tele y te da pereza hacer los deberes. ¿Qué le dirías?

- Situación #2:

Ahora es papá quien está muy enfadado, lleva toda la tarde diciéndote que apagues el televisor y te pongas a hacer los deberes. Tu padre, cansado de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un niño/a hará de papá. ¿Qué diría el padre?

Otro hará de sí mismo: estás enfadado, ¿qué le dirías?

- Situación #3:

Hoy os habéis portado mal durante la clase de lengua, no parabais de hablar, de hacer bromas entre los compañeros, de reír... La profesora, cansada de llamaros la atención y de que no le hayáis hecho caso, os castiga sin salir al patio y además tendréis que escribir todos para el día siguiente un texto en donde expliquéis por qué os merecéis el castigo y por qué es importante portarse bien.

Tú dices que no has hecho nada, que son los demás que se han portado mal, no te parece justo.

Alguien hará de profesora. ¿Qué crees que diría la profesora?

Y tú, ¿qué le dirías?

- Situación #4:

Ahora el que está enfadado es el profe de mates. Os habéis portado mal en su clase, no parabais de hablar, de hacer bromas entre los compañeros, de reír... El profesor, cansado de llamaros la atención y de que no le hayáis hecho caso, os castiga sin salir al patio y además tendréis que escribir todos para el día siguiente un texto en donde explicuéis por qué os merecéis el castigo y por qué es importante portarse bien.

Tú dices que no has hecho nada, que son los demás que se han portado mal, no te parece justo.

¿Qué le dirías al profesor?

Alguien hará de profesor. ¿Qué crees que diría el profesor?

- Situación #5:

Te has puesto enfermito/a, te duele la barriga. Tus papás te llevan al médico. El doctor dice que tiene que ponerte una inyección. A ti no te gustan nada las inyecciones.

Tú no quieres que te pongan la inyección: ¿qué haces? ¿Qué le dices al médico?

Y el médico, ¿qué crees que diría?

- Situación #6:

No te encuentras bien, te duele la barriga. Tus papás te llevan al médico. Esta vez te cura una doctora, que dice que te tiene que poner una inyección. Tú odias las inyecciones, te dan miedo los pinchazos.

Tú te enfadas porque no quieres tomarlo. ¿Qué le dirías a la doctora?

¿Qué contestaría la doctora?

- Situación #7 (actividad entre niñas):

Hoy has traído al colegio una comba que te regalaron por tu cumpleaños. Una amiga tuya no para de jugar con ella y tú quieres que te la devuelva. Ella no quiere devolvértela, así que os enfadáis.

Una niña hará de la propietaria de la comba.

Otra hará de la amiga que no la quiere devolver.

¿Qué os dirías la una a la otra?

- Situación #8 (actividad entre niños):

Tú y un amigo estáis jugando a fútbol en el patio. Uno le hace al otro una falta y el que cae al suelo se levanta y se enfada. El otro no cree que haya sido para tanto, piensa que está fingiendo.

Uno hará del jugador que se cae y se enfada.

Otro hará del que ha hecho la falta y cree que no es para tanto.

¿Qué os diríais?

- Situación #9 (actividad mixta):

Es la hora del patio, toca merendar. Abres tu mochila y coges el bocadillo que te han preparado. Entonces viene un compañero/a de clase y te lo coge. Tú te enfadas, le pides que te lo devuelva ahora mismo.

Lo interpretarán un niño y una niña.

¿Qué pasaría? ¿Qué os diríais?

5º Primaria

- Situación #1:

Tu mamá lleva toda la tarde diciéndote que apagues la televisión y te pongas a hacer los deberes. Tu mamá, cansada de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un niño o una niña hará de mamá. ¿Qué diría la madre?

Otro/a se interpretará a sí mismo: tú no quieres hacer los deberes, ¿qué le dirías?

- Situación #2:

Ahora es papá quien está muy enfadado, lleva toda la tarde diciéndote que apagues el televisor y te pongas a hacer los deberes. Tu padre, cansado de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un niño/a hará de papá. ¿Qué diría el padre?

Otro hará de sí mismo: tú no quieres hacer los deberes, ¿qué le dirías?

- Situación #3:

Hoy os habéis portado mal durante la clase de lengua, no parabais de hablar, de hacer bromas entre los compañeros, de reír... La profesora, cansada de llamaros la atención y de que no le hayáis hecho caso, os castiga sin salir al patio y además tendréis que

escribir todos para el día siguiente una redacción en donde expliquéis por qué os merecéis el castigo y por qué es importante portarse bien.

Tú dices que no has hecho nada, que son los demás que se han portado mal, no te parece justo.

Alguien hará de profesora. ¿Qué crees que diría la profesora?

Y tú, ¿qué le dirías?

- Situación #4:

Ahora el que está enfadado es el profe de mates. Os habéis portado mal en su clase, no parabais de hablar, de hacer bromas entre los compañeros, de reír... El profesor, cansado de llamaros la atención y de que no le hayáis hecho caso, os castiga sin salir al patio y además tendréis que escribir todos para el día siguiente un texto en donde expliquéis por qué os merecéis el castigo y por qué es importante portarse bien.

Tú dices que no has hecho nada, que son los demás que se han portado mal, no te parece justo.

¿Qué le dirías al profesor?

Alguien hará de profesor. ¿Qué crees que diría el profesor?

- Situación #5:

Te duele mucho la muela. Tus padres te llevan al dentista. El doctor dice que tienes caries y que te tiene que poner una inyección. Además te dice que se acabaron las chucherías, las pipas, los bollos y todo lo que lleve azúcar.

A ti te dan pánico las agujas y no quieres que te la ponga. También te fastidia no poder comer las cosas que más te gustan.

¿Qué le dirías al doctor?

Otro hará el papel de dentista, ¿qué contestaría el dentista?

- Situación #6:

Te duele mucho la muela. Tus padres te llevan al dentista. La doctora dice que tienes caries y que te tiene que poner una inyección. Además te dice que se acabaron las chucherías, las pipas, los bollos y todo lo que lleve azúcar.

A ti te dan pánico las agujas y no quieres que te la ponga. También te fastidia no poder comer las cosas que más te gustan.

¿Qué le dirías a la doctora?

Otro hará el papel de dentista, ¿qué contestaría la dentista?

- Situación #7 (actividad entre niñas):

Hoy has traído al colegio una comba que te regalaron por tu cumpleaños. Una amiga tuya no para de jugar con ella y tú quieres que te la devuelva. Ella no quiere devolvértela, así que os enfadáis.

Una hará de la niña que pide su comba.

Otra hará de la amiga que no se la devuelve.

¿Qué os dirías la una a la otra?

- Situación #8 (actividad entre niños):

Tú y un amigo estáis jugando a fútbol en el patio. Uno le hace al otro una falta y el que cae al suelo se levanta y se enfada. El otro no cree que haya sido para tanto, piensa que está fingiendo.

Uno hará del que se cae y se enfada.

Otro hará del que ha hecho la falta.

¿Qué os diríais?

- Situación #9 (actividad mixta):

Es la hora del patio, toca merendar. Abres tu mochila y coges el bocadillo que te han preparado. Entonces viene un compañero/a de clase y te lo coge. Tú te enfadas, le pides que te lo devuelva ahora mismo.

¿Qué pasaría? ¿Qué os diríais?

2º ESO

- Situación #1:

Tu madre lleva toda la tarde diciéndote que apagues el televisor y te pongas a hacer los deberes. Tu madre, cansada de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un chico o una chica hará de madre. ¿Qué diría la madre?

Otro/a se interpretará a sí mismo: tú no quieres hacer los deberes, ¿qué le dirías?

- Situación #2:

Ahora es tu padre quien está muy enfadado, lleva toda la tarde diciéndote que apagues el televisor y te pongas a hacer los deberes. Tu padre, cansado de repetírtelo, apaga el televisor y te dice que vayas inmediatamente al cuarto a hacer los deberes.

Un niño/a hará de papá. ¿Qué diría el padre?

Otro hará de sí mismo: tú no quieres hacer los deberes, ¿qué le dirías?

- Situación #3:

La profesora de catalán os dijo que tendríais un examen el jueves de la semana próxima, pero el lunes os informa de que lo tiene que adelantar al miércoles. Ahora tenéis un día menos para estudiar.

Uno hará de profesor y otro de sí mismo.

¿Tú qué harías? ¿Aceptarías el cambio?

Si no estuvieses de acuerdo, ¿qué le dirías?

- Situación #4:

El profesor de matemáticas os dijo que tendríais un examen el jueves de la semana próxima, pero el lunes os informa de que lo tiene que adelantar al miércoles. Ahora tenéis un día menos para estudiar.

Uno hará de profesor y otro de sí mismo.

¿Tú qué harías? ¿Aceptarías el cambio?

Si no estuvieses de acuerdo, ¿qué le dirías?

- Situación #5:

Te duele mucho una muela, tus padres te llevan al dentista, el doctor Gómez. El dentista dice que tienes caries, primero te pondrá una inyección y luego te dice que a partir de ahora se acabaron las comidas con demasiado azúcar (bollos, chucherías, pipas, etc.), tendrás que acostumbrarte a las verduras y a la fruta.

Uno/a hará de dentista. El/la otro/a se interpretará a sí mismo.

Tú tienes pánico a las agujas, no quieres que te la ponga, y tampoco estás de acuerdo con lo que te dice el médico. No quieres dejar de comer cosas que te gustan. ¿Qué le dirías?

- Situación #6:

Te duele mucho una muela, tus padres te llevan a la dentista, la doctora Beltrán. La dentista dice que tienes caries, primero te pondrá una inyección y luego te dice que a partir de ahora se acabaron las comidas con demasiado azúcar (bollos, chucherías, pipas, etc.), tendrás que acostumbrarte a las verduras y a la fruta.

Alguien hará de doctora y otro/a de sí mismo.

¿Qué le dirías a la doctora?

¿Qué contestaría la doctora?

- Situación #7 (actividad entre chicas):

Has quedado con una amiga para ir al cine. Tu amiga tiene un defecto: es muy impuntual. Esta vez la has tenido que esperar media hora, por lo que habéis llegado tarde a la película.

Estás molesta, ¿qué le dirías?

¿Qué haría y diría la amiga?

- Situación #8 (actividad entre chicos):

Te acabas de enterar de que un amigo ha hecho algunos comentarios sobre ti que no te han gustado nada. Sientes que te ha criticado a tus espaldas. Va diciendo cosas como que tú no juegas bien al fútbol y que no te cogería para jugar en su equipo o eres un egoísta por no dejar tus apuntes a los demás, etc. Estás enfadado y decepcionado.

¿Qué harías? ¿Qué le dirías?

¿Qué haría y diría tu amigo?

- Situación #9 (actividad mixta):

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. Empiezas a mosquearte y le pides que te lo devuelva.

Lo realizarán un niño y una niña.

3º ESO

- Situación #1:

Tu madre lleva toda la tarde diciéndote que apagues el ordenador y te pongas a estudiar. Tu madre, cansada de repetírtelo, apaga el ordenador y te dice que te pongas de una vez con los deberes.

Un chico o una chica hará de madre. ¿Qué diría la madre?

Otro/a se interpretará a sí mismo: tú no quieres ponerte a estudiar, ¿qué le dirías?

- Situación #2:

Ahora es tu padre quien está muy enfadado, lleva toda la tarde diciéndote que apagues el ordenador y te pongas a estudiar. Tu padre, cansado de repetírtelo, apaga el ordenador y te dice que te pongas de una vez con los deberes.

Un niño/a hará de padre. ¿Qué diría el padre?

Otro hará de sí mismo: tú no quieres hacer los deberes, ¿qué le dirías?

- Situación #3:

La profesora de catalán os dijo que tendríais un examen el jueves de la semana próxima, pero el lunes os informa de que lo tiene que adelantar al miércoles. Ahora tenéis un día menos para estudiar.

Uno hará de profesor y otro de sí mismo.

¿Tú qué harías? ¿Aceptarías el cambio?

Si no estuvieses de acuerdo, ¿qué le dirías?

- Situación #4:

El profesor de matemáticas os dijo que tendríais un examen el jueves de la semana próxima, pero el lunes os informa de que lo tiene que adelantar al miércoles. Ahora tenéis un día menos para estudiar.

Uno hará de profesor y otro de sí mismo.

¿Tú qué harías? ¿Aceptarías el cambio?

Si no estuvieses de acuerdo, ¿qué le dirías?

- Situación #5:

Te duele mucho una muela, tus padres te llevan al dentista, el doctor Gómez. El dentista dice que tienes caries, primero te pondrá una inyección y luego te dice que a partir de ahora se acabaron las comidas con demasiado azúcar (bollos, chucherías, pipas, etc.), tendrás que acostumbrarte a las verduras y a la fruta.

Uno/a hará de dentista. El/la otro/a se interpretará a sí mismo.

Tú tienes pánico a las agujas, no quieres que te la ponga, y tampoco estás de acuerdo con lo que te dice el médico. No quieres dejar de comer cosas que te gustan. ¿Qué le dirías?

- Situación #6:

Te duele mucho una muela, tus padres te llevan a la dentista, la doctora Beltrán. La dentista dice que tienes caries, primero te pondrá una inyección y luego te dice que a partir de ahora se acabaron las comidas con demasiado azúcar (bollos, chucherías, pipas, etc.), tendrás que acostumbrarte a las verduras y a la fruta.

Alguien hará de doctora y otro/a de sí mismo.

¿Qué le dirías a la doctora?

¿Qué contestaría la doctora?

- Situación #7 (actividad entre chicas):

Has quedado con una amiga para ir al cine. Tu amiga tiene un defecto: es muy impuntual. Esta vez la has tenido que esperar media hora, por lo que habéis llegado tarde a la película.

Estás molesta, ¿qué le dirías?

¿Qué haría y diría la amiga?

- Situación #8 (actividad entre chicos):

Te acabas de enterar de que un amigo ha hecho algunos comentarios sobre ti que no te han gustado nada. Sientes que te ha criticado a tus espaldas. Va diciendo cosas como que tú no juegas bien al fútbol y que no te cogería para jugar en su equipo o eres un egoísta por no dejar tus apuntes a los demás, etc. Estás enfadado y decepcionado.

¿Qué harías? ¿Qué le dirías?

¿Qué haría y diría tu amigo?

- Situación #9 (actividad mixta):

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. Empiezas a mosquearte y le pides que te lo devuelva.

Lo realizarán un niño y una niña.

Anexo 2: Autorización para las grabaciones

El estudio que pretendo llevar a cabo es una investigación de carácter experimental que forma parte del trabajo final del curso “Análisis del discurso”, a cargo de la Dra. Magdalena Romera, insertado en los estudios de doctorado de “Llengües i Lingüística Aplicada” de la Universitat de les Illes Balears. El objetivo es estudiar un determinado tipo de actos de habla, los actos disentivos, que son aquellas estrategias comunicativas, tanto verbales como no verbales, que los individuos empleamos para mostrar nuestro rechazo o desacuerdo.

Para llevar a cabo esta investigación se han seleccionado 16 hablantes: 8 niños y 8 niñas de los cursos de 3º de primaria, 5º de primaria, 2º de ESO y 3º de ESO. Por lo que respecta a la recogida de datos se realizarán unas actividades que se conocen como “role plays”. Se les van a plantear una serie de situaciones hipotéticas en las que cada uno de ellos deberá representar un determinado papel, para que así creen una interacción en la que, mientras que uno interpreta un papel ficticio (el de profesor, padre, médico, etc.), el otro deberá interpretarse a sí mismo. Nuestro objetivo es obtener de ellos respuestas y reacciones espontáneas, lo más naturales posibles.

Estas interacciones van a ser grabadas audiovisualmente con un único fin científico, lo cual quiere decir que queda tajantemente descartada la posibilidad de difusión de dichas grabaciones y totalmente garantizado el anonimato de los hablantes que hayan participado en la investigación.

Así pues, conforme con lo expuesto anteriormente,

.....
(Nombre y apellidos) con DNI
.....

padre / madre / tutor legal de
(Nombre y apellidos del hijo/a)

Autorizo a María del Mar Campos Prats, con DNI 43172977E, a realizar la grabación audiovisual de mi hijo/a con una única finalidad científica.

Firma de la persona que autoriza,

Palma, a de de 2008

REFERENCIAS

- Anastasi, A. & Foley, J. P. (1958). *Differential Psychology*. Macmillan New York.
- Andersen, E.S.; Brizuela, M.; DuPuy, B., & Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, 31 (10), 1339-1351.
- Andersen, H. (2001). Markedness and the theory of linguistic change. *Actualization: Linguistic Change in Progress*, 21–57.
- Austin, P. (1990). Politeness revisited —the dark side. *New Zealand Ways of Speaking English*, 276-295.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential Difference: The Truth about the Male and Female Brain*. Basic Books New York.
- Baxter, J. (2005). "Do we have to agree with her?" how high school girls negotiate leadership in public contexts. *Speaking Out: The Female Voice in Public Contexts*.
- Beebe, L. M. (1995). Polite fictions: Instrumental rudeness as pragmatic competence. *Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects*, 154-168.
- Benoit, P. J. (1983). The use of threats in children. *Language and Speech*, 26 (4), 305-329.
- Blum, D. (1997). *Sex on the Brain: The Biological Differences between Men and Women*. Penguin Group USA.
- Booth, A. (1972). Sex and social participation. *American Sociological Review*, 183-193.
- Bourdieu, P. (2003). *La Dominación Masculina*. Traducción de Joaquín Jordá (3a ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bousfield, D. (2008a). *Impoliteness in interaction*. John Benjamins.
- Bousfield, D. & Locher, M. A. (2008). *Impoliteness in language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Mouton de Gruyter.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen "positiva" vs. imagen "negativa"? Pragmática sociocultural y componentes de *face*. *Oralia*, (2), 155-184.
- Brenes Peña, E. (2007). Los insultos entre los jóvenes: la agresividad verbal como arma para la creación de una identidad grupal. *Interlingüística*, 17, 200-210.
- Brenes Peña, E. (2009). La expresión de la amenaza en el lenguaje juvenil. *Cultura, Lenguaje y Representación/Culture, Language and Representation*, 7, 39-58.
- Brizendine, L. (2006). *The female brain*. Broadway Books.
- Brown, P., & Levinson, S.C. ([1978] 1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Bucholtz, M. (1999). "Why be normal?": Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society*, 28(02), 203-223.
- Buffery, A.W.H., Gray, J. A., Ounsted, C. & Taylor, D.C. (1972). *Gender Differences: Their Ontogeny and Significance*. Churchill Livingstone.
- Cameron, D. (1997). Performing gender identity: Young men's talk and the construction of heterosexual masculinity. *Language and Masculinity*, 47-64.
- Cameron, D. (1998). *The Feminist Critique of Language: A Reader*. Routledge.
- Cameron, D. (2007). *The Myth of Mars and Venus: Do Men and Women Really Speak Different Languages?* Oxford University Press.
- Cameron, D.; McAlinden, F. & O'Leary, K. (1988). Lakoff in context: The social and linguistic functions of tag questions. *Women in their Speech Communities*, 74-93.

- Cashman, H.R. (2006). Impoliteness in children's interactions in a Spanish/English bilingual community of practice. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 2(2), 217-246.
- Chafe, W.L. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time: The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. University of Chicago Press.
- Chambers, J. K. (1995). *Sociolinguistic theory*. Blackwell.
- Chodorowska, M. (1997). On the polite function of *¿me entiendes?* in Spanish. *Journal of Pragmatics*, 28, 355-371.
- Chodorowska, M. (2008). *Verás* in peninsular Spanish as a grammaticalized discourse marker invoking positive and negative politeness. *Journal of Pragmatics*, 40, 1357-1372.
- Coleman, J.C. & Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Traducción de Tomás del Amo. Ediciones Morata.
- Craig, R.T., Tracy, K. & Spisak, F. (1986). The discourse of requests. *Human Communication Research*, 12(4), 437-468.
- Cuadrado Guirado, I. (2007). Las actitudes sexistas. *Cuaderno de Prácticas de Psicología Social*, 25-50.
- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25(3), 349-367.
- Culpeper, J. (1998). (Im) politeness in drama. *Studying Drama: From Text to Context*, 83-95.
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and Entertainment in the Television Quiz Show: The weakest link. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 1(1), 35-72.
- Culpeper, J. (2008). *Reflections on Impoliteness, Relational Work and Power*. Mouton de Gruyter.
- Culpeper, J., Bousfield, D., & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: With special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics*, 35(10-11), 1545-1579.
- Delphy, C. (2002). Teorías del patriarcado. *Diccionario Crítico Del Feminismo*, 189-194.
- 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.
- Eckert, P. (2006). Vowels and nail polish: the emergence of linguistic style in the preadolescent heterosexual market. *Language and Sexuality Reader*, 190.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Elordieta, G., & Romera, M. (2010). Análisis de la prosodia de las unidades discursivas en la conversación en español. Comunicación presentada en el XXXIX Congreso de la Sociedad Española de Lingüística.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J. & Lampert, M. (1990). Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 307-331.
- Farris, C. (2000). Cross-sex peer conflict and the discursive production of gender in a Chinese preschool in Taiwan. *Journal of Pragmatics*, 32(5), 539-568.
- 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.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 219-236.

- Fraser, B., & Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 1981(27), 93-110.
- García Mouton, P. (2003). *Así hablan las mujeres: Curiosidades y tópicos del uso femenino del lenguaje*. Madrid: La esfera de los libros.
- García-Pastor, M. D. (2008). Political campaigns as zero-sum games: Impoliteness and power in candidates' exchanges. *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*, 101-123.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Goddard, A., Patterson, L. M., (2005). *Lenguaje y Género*. Traducción de S. Molina. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals*. New York: Garden City.
- González Araña, C., & Herrero Aísa, C. (1997). *Manual de Gramática Española: Gramática de la Palabra, de la Oración y del Texto*. Madrid: Castalia.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1990). Interstitial argument. *Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, 85-117.
- Goodwin, M. H. (2006). *The Hidden Life of Girls: Games of Stance, Status and Exclusion*. Wiley-Blackwell.
- Goodwin, M. H., Goodwin, C., & Yaeger-Dror, M. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1621-1649.
- Granato, L. (2007). Los estudios de la cortesía en la interacción verbal: Reconsideración de algunos conceptos teóricos. *El Análisis Del Diálogo. Reflexiones y Estudios*, 129-158.
- Gray, J. (1992). *Men Are From Mars, Women Are From Venus*. New York: HarperCollins.
- Greenberg, J. H. (1966). *Universals of language*. Cambridge: MIT Press.
- 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. 41-58.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 237-257.
- Gumperz, J. J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge University Press.
- Harris, S. (1984). Questions as a mode of control in magistrates' courts. *International Journal of the Sociology of Language*, 1984(49), 5-28.
- Harris, S. (2001). Being politically impolite: Extending politeness theory to adversarial political discourse. *Discourse & Society*, 12(4), 451-472.
- Hayashi, T. (1996). Politeness in conflict management: A conversation analysis of dispreferred message from a cognitive perspective. *Journal of Pragmatics*, 25(2), 227-255.
- Held, G. (1995). *Verbale höflichkeit: Studien zur linguistischen theorienbildung und empirische untersuchung zum sprachverhalten französischer und italienischer jugendlicher in bitt-und dankessituationen*. Gunter Narr Verlag.
- Herrero Moreno, G. (2000). El discurso polémico. *Lengua, Discurso, Texto: I Simposio Internacional De Análisis Del Discurso*, 2, 1583-1594.
- Herrero Moreno, G. (2002). Los actos disentivos. *Verba*, (29), 221-242.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. London: Longman.
- Hutchby, I. (1996). *Confrontation Talk: Arguments, Asymmetries and Power on Talk Radio*. Lawrence Erlbaum.

- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3), 223-248.
- Jakobson, R. (1985). *NS Trubetzkoy's Letters and Notes*. Walter de Gruyter.
- Jespersen, O. (1922). *Language: Its nature, origin and development*. London: G. Allen & Unwin, Ltd.
- Kakavá, C. (1993). *Negotiation of Disagreement by Greeks in Conversations and Classroom Discourse*. Georgetown University Press.
- Kasper, G. (1990). Linguistic politeness: Current research issues. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 193-218.
- Kasper, G. (1996). Politeness. *Handbook of Pragmatics*, 1-17.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005a). Descortesía intragrupal crónica en la interacción coloquial de clase media baja del español rioplatense. En Murillo, J. (ed.) *Actas del II Coloquio EDICE*, edición electrónica en www.edice.org, 37-54.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005b). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. El discurso tanguero de la década del '20. *Estudios De La (Des)Cortesía En Español. Categorías Conceptuales y Aplicaciones a Corpora Orales y Escritos*, 299-318.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions Verbales*. Paris: Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, 7, 1-20.
- Kienpointner, M. (1997). Varieties of rudeness: Types and functions of impolite utterances= les variétés de l'impolitesse: Types et fonctions des énoncés impolis. *Functions of Language*, 4(2), 251-287.
- Kite, M. E. (2001). Gender stereotypes. *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society in Gender*, 1, 561-570.
- Kling, C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-499.
- Kohlberg, L., & Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City* University of Pennsylvania Press.
- Lachenicht, L. (1980). Aggravating language a study of abusive and insulting language. *Research on Language & Social Interaction*, 13(4), 607-687.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's. *Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 292-305.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's place*. New York: Harper & Row.
- Lakoff, R. (1989). The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3), 101-130.
- Lavandera, B. (1988). The social pragmatic of politeness forms. *Ammon/Dittmar/Mattheuer, Sociolinguistics/Soziolinguistik*, 2, 1196-1205.
- 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.

- Levy-Agresti, J., & Sperry, R. W. (1968). Differential perceptual capacities in major and minor hemispheres. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 61, 1151.
- Limberg, H. (2008). Threats in conflict talk: Impoliteness and manipulation. *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 155-179.
- Limberg, H. (2009). Impoliteness and threat responses. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1376-1394.
- Locher, M. A. (2004). *Power and Politeness in Action: Disagreements in Oral Communication*. Walter de Gruyter.
- Locher, M. A., & Watts, R. J. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 1(1), 9-33.
- Locher, M. A., & Watts, R. J. (2008). Relational work and impoliteness: Negotiating norms of linguistic behaviour. *Language Power and Social Process*, 21, 77.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford University Press.
- Maltz, D. N., Borker, R. A., & Gumperz, J. J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge University Press.
- Marques-Pereira, B. (2002). Ciudadanía. *Diccionario Crítico Del Feminismo*, 46-51.
- Márquez-Reiter, R., & Placencia, M. E. (2005). *Spanish Pragmatics*. Palgrave Macmillan.
- Maschler, Y. (1994). Metalanguaging and discourse markers in bilingual conversation. *Language in Society*, 23, 325-366.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12(4), 403-426.
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals—observations from Japanese. *Multilingua-Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 8(2-3), 207-222.
- Mehan, H. (1990). Oracular reasoning in a psychiatric exam: The resolution of conflict in language. *Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, 160.
- Meier, A. J. (1995). Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, 24(4), 381-392.
- Menéndez Menéndez, M. I. (2009). La perspectiva de género como enfoque epistemológico y su aplicación al discurso publicitario. En Fernández, M. (ed.) *Publicidad y violencia de género. Un estudio multidisciplinar*, Ediciones UIB.
- Mills, S. (2002). Rethinking politeness, impoliteness and gender identity. *Gender Identity and Discourse Analysis*, 69–89.
- Mills, S. (2005). Gender and impoliteness. *Journal of Politeness Research*, 1(2), 263-280.
- Mills, S. (2009). Impoliteness in a cultural context. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 1047-1060.
- Moir, A., & Jessel, D. (1991). *Brain Sex: The Real Difference Between Women and Men*. Delta.
- Moir, A., & Moir, B. (1999). *Why Men Don't Iron: The New Reality of Gender Differences*. HarperCollins.
- Navarro Tomás, T. (1944). *Manual de Entonación Española*. Madrid: Guadarrama.
- O'Barr, W.M. and Atkins, B.K. (1998). "'Women's language' or 'powerless language'"? *Language and Gender: A Reader*, 354-373.
- O'Barr, W. M., & Atkins, B. K. (1980). Women's language" or" powerless language. *Women and Language in Literature and Society*, 93-110.

- Pan, Y. (1995). Power behind linguistic behavior: Analysis of politeness phenomena in Chinese official settings. *Journal of Language and Social Psychology*, 14(4), 462.
- Pedrosa, C. (1976). *La Psicología Evolutiva*. Ediciones Marova.
- Penman, R. (1990). Facework and politeness: Multiple goals in courtroom discourse. *Multiple Goals in Discourse*, 15.
- Piaget, J. (1971). *Science of Education and the Psychology of the Child*. Translated by D. Coltman. London: Longman.
- Pipher, M. (1994). *Reviving Ophelia: Saving the lives of adolescent girls*. New York: Ballantine.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En Atkinson, J.M., J. Heritage (eds.) *Structure of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press, 57-101.
- Real Academia (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, RAE.
- Romera, M. (2005). Adquisición de marcadores discursivos en español. *Panorama Actual de la Lingüística Aplicada. Conocimiento, Procesamiento y Uso del Lenguaje*, 1649-1662.
- Rudanko, J. (2006). Aggravated impoliteness and two types of speaker intention in an episode in Shakespeare's *Timon of Athens*. *Journal of Pragmatics*, 38, 829-841.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Schnurr, S., & Marra, M. and Holmes J. (2008). Impoliteness as a means of contesting power relations in the workplace. *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*, 211-229.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva, 14 años*. Ediciones CEAC.
- Serrano Montesinos, M. J. (2000). La producción de la cortesía verbal y la deixis socio-comunicativa. *Oralia*, 3, 199-219.
- Serrano Montesinos, M. J. (2000/2001). Hacia una caracterización lingüística de los honoríficos como unidades de cortesía verbal. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (14), 401-411.
- Simpson, P. (1989). Politeness phenomena in Ionesco's the lesson. *Language, Discourse and Literature*. London: Unwin Hyman, 170-193.
- Sosa, J. M. (1999). *La Entonación del Español. Su Estructura Fónica, Variabilidad y Dialectología*. Madrid: Cátedra.
- Spencer-Oatey, H. (2002). Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. *Journal of Pragmatics*, 34(5), 529-545.
- Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)politeness, face and perceptions of rapport: unpackaging their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research*, 1 (1), 95-119.
- 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.
- Terkourafi, M. (2008) Toward a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness." En Bousfield, D. y M. Locher (eds.) *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter, 45-74.
- Thorne, B., & Henley, N. (1975). *Language and Sex: Difference and Dominance*. Newbury House Publishers.

- Tiger, L. ([1969] 2005). *Men in groups*. Transaction Publishers.
- Tracy, K. (1990). The many faces of facework. *Handbook of Language and Social Psychology*, 209, 226.
- Tracy, K., & Tracy, S. J. (1998). Rudeness at 911 reconceptualizing face and face attack. *Human Communication Research*, 25(2), 225-251.
- Tsui, A. B. M. (1994). *English Conversation*. Oxford University Press.
- Tyler, L. E. (1965). *The Psychology of Human Differences*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Vuchinich, S. (1990). The sequential organization of closing in verbal family conflict. *Conflict Talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, 118-138.
- Waldron, V. R., & Applegate, J. L. (1994). Interpersonal construct differentiation and conversational planning: An examination of two cognitive accounts for the production of competent verbal disagreement tactics. *Human Communication Research*, 21(1), 3-35.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge University Press.
- Watts, R. J. (2008). Rudeness, conceptual blending theory and relational work. *Journal Politeness Research*, 4, 298-317.
- Werkhofer, K. T. (1992). Traditional and modern views: The social constitution and the power of politeness. *Politeness in Language: Studies in its History, Theory, and Practice*, 155.
- Whitley, B. E. (1997). Gender differences in computer-related attitudes and behavior: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 13(1), 1-22.
- Zimmermann, K. S. (2005). Construcción de la identidad y anticortesía verbal. En *Estudios sobre la (des)cortesía en español*, D. Bravo (ed.). Dunken, 245-271.