

**PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**

**EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

**ESTUDIANTES:     FREDDY JOSÉ PADILLA QUIROGA  
                          RUTH NOHEMY MARTÍNEZ BLANDÓN**

**TÍTULO:             “ANÁLISIS SOCIOPRAGMÁTICO DE LA DESCORTESÍA  
                          VERBAL EN EL HABLA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO  
                          11° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA  
                          DEL CARMEN, EN CARTAGENA DE INDIAS”**

***CALIFICACIÓN***

***APROBADO***

***ANDRÉS VÁSQUEZ***

*Asesor*

***ÁLVARO SALADEN***

*Jurado*

Cartagena, Julio 29 de 2021

**ANALISIS SOCIOPRAGMÁTICO DE LA DESCORTESÍA VERBAL EN EL  
HABLA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 11° DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, EN CARTAGENA DE INDIAS**

**FREDDY JOSÉ PADILLA QUIROGA  
RUTH NOHEMY MARTÍNEZ BLANDÓN**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
CARTAGENA DE INDIAS**

**2021**

**ANÁLISIS SOCIOPRAGMÁTICO DE LA DESCORTESÍA VERBAL EN EL  
HABLA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO 11° DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN, EN CARTAGENA DE INDIAS**

**FREDDY JOSÉ PADILLA QUIROGA  
RUTH NOHEMY MARTÍNEZ BLANDÓN**

**Trabajo de grado para optar por el título de:  
Profesional en Lingüística y Literatura**

**ASESOR:  
ANDRES VÁSQUEZ CANTILLO**

**UNIVERSIDAD DE CARTAGENA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA  
CARTAGENA DE INDIAS**

**2021  
HOJA DE EVALUACIÓN DE JURADOS**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

**Cartagena de Indias, 21/ 07/ 2021**

## **Nota de Salvedad**

Todos los conceptos emitidos en el presente trabajo de investigación son responsabilidad de los autores.

## **Dedicatoria**

A mi Padre Celestial dedico este proyecto, quien derrama su infinita sabiduría a los mortales hombres que nos encontramos en la Tierra; que, por sus infinitas misericordias, las cuales se renuevan cada día, ha permitido este logro. Han sido meses de arduo trabajo en donde Él ha fortalecido mi vida, colocando el querer como el hacer para su buena, agradable y perfecta voluntad. Él es merecedor de toda gloria y alabanza, y solo a Él dedico el fruto de todo este esfuerzo. Este es el comienzo de nuevas aventuras a su lado.

De igual manera, dedico este proyecto a todos los jóvenes que se levantan cada día a luchar por sus sueños, que sin importar las adversidades y los obstáculos que se les presentan en la vida, luchan incansablemente para no abandonar sus metas. Aquellos cuyos logros han sido marcados con el sudor de su trabajo, con las lágrimas solitarias que testifican cuatro paredes en la oscura noche. A ellos, dedico este fruto como señal de merecimiento, que todo aquello que soñemos, trabajemos para alcanzarlo. ¡Vale la pena soñar!

**Freddy José Padilla Quiroga**

## **Dedicatoria**

Principalmente le dedico este trabajo a Dios, por haberme dado salud y vida para llegar hasta este momento importante de mi formación profesional. También, a mi madre, que es el pilar, por compartir conmigo sus consejos y su amor y a toda mi familia que creyeron en mí.

**Ruth Nohemy Martínez Blandón**

## **Agradecimientos**

Nuevamente; mi mayor agradecimiento es para Dios, quien ha puesto en mi corazón el deseo no solo de realizar este proyecto, sino de estudiar esta carrera. Tal vez, para muchos, era imposible que me introdujera al mundo de las letras, pero hoy doy fe que por la grandeza de Dios he podido avanzar en un mundo que era imposible para otros. A Él, muchas gracias.

A mi tía Verenilse, que ha sido una madre en todo tiempo, preocupándose, motivándome y ayudándome de manera desinteresada para que alcance mis metas.

A mi madrina María Elena, quien a pesar de la distancia ha aportado su granito de arena para que hoy me encuentre al final de este ciclo.

A mi amigo Jorge, que en repetidas ocasiones ha sido ese norte para mi vida, permitiéndome tener los pies en la tierra. Gracias por tus consejos que me permitieron tomar las mejores decisiones para no abandonar y llegar hasta el final.

A mi amiga Yessi, que, en el poco tiempo de amistad, me ha motivado con sus recordatorios y confianza en mí. Fuiste esa notificación que me permitía recordar en momentos de olvido.

A mi profesor y asesor Andrés Vásquez. No olvidaré sus clases, asesorías y consejos. Gracias por su apoyo en todo este proceso de formación, por todas las recomendaciones las cuales fueron escuchadas y aplicadas, que, gracias a ellas pude crecer y tomar buenas decisiones en este proyecto. Ha sido uno de los mejores maestros que ha impactado mi vida. ¡Muchas Gracias!

Gracias a todas las personas que hicieron parte de esta pequeña gran aventura. Que sus nombres no se encuentren aquí no significa que nos las recuerde. A todos ustedes también les agradezco mucho por todo el apoyo, consejos, regaños, recomendaciones y confianza en mí.

**Freddy José Padilla Quiroga**



## **Agradecimientos**

Infinitamente al dios todopoderoso que me ha fortalecido y no me ha dejado sola durante este camino.

A mi madre y padre por llenarme de fuerza y no me dejaron decaer y me ayudaron a perseverar. y a mis hermanos que compartieron conmigo siempre y me demostraron su cariño.

A mi pareja por estar atento durante este arduo camino, por apoyarme siempre, para que fuera constantemente en este objetivo.

A mi compañero Freddy por haber logrado nuestro gran propósito con persistencia.

A la pastora y a todas las personas que participaron directa o indirectamente a la elaboración de este objetivo.

Al profesor Andrés Vázquez, por su valiosa guía y asesoramiento a la realización de la misma

**Ruth Nohemy Martínez Blandón**

## **Resumen**

Desde la perspectiva socio-pragmática, que implica el reconocimiento de la función social del lenguaje (sociolingüística), y la pragmática, relacionada con el significado en contexto, es decir, el “sentido”; el presente trabajo de grado investiga las características de la descortesía verbal en un grupo de adolescentes de grado 11º, en una institución educativa oficial de la ciudad de Cartagena. Así pues, desde un enfoque cualitativo-cuantitativo, se analiza el comportamiento verbal de jóvenes de géneros femenino y masculino; es decir, se observan las diferentes fórmulas de tratamiento, el papel de los insultos, las bromas y el respeto o no de las normas de conversación implícitas que caracterizan generalmente los intercambios comunicativos. Desde la observación participante, por una parte, se analiza la conversación; y, por otra parte, se cuestiona a los estudiantes en torno a su autoimagen como hablantes y el tipo de intención comunicativa sobre la que justifican su descortesía.

**Palabras clave:** (des) cortesía verbal, sociopragmática, mitigación, imagen positiva e imagen negativa, matices descorteses.

## **Abstract**

From the socio-pragmatic perspective, which implies the recognition of the social function of language (sociolinguistics) and the pragmatic, one related to meaning in context, the present degree work investigates the characteristics of verbal discourtesy in a group of eleventh grade adolescents in an official educational institution in the city of Cartagena. Thus, from a qualitative-quantitative approach, the verbal behavior of young female and male gender is analyzed, that is, the different treatment formulas are observed, the role that insults, jokes and respect or not of the rules implicit conversations that generally characterize communicative exchanges. From the participant observation, the conversation is analyzed and, on the other hand, the students are questioned about their self-image as speakers and the type of communicative intention on which they justify their impoliteness

**Keywords:** verbal (dis) courtesy, sociopragmatics, mitigation, positive image and negative image, rude nuances.

## Contenido

Introducción .....	14
Capítulo I .....	17
Aparente Descortesía Verbal En El Lenguaje De Los Jóvenes De La .....	17
I.E. Nuestra Señora Del Carmen En La Ciudad De Cartagena.....	17
1.1. Planteamiento Del Problema .....	17
1.1.1. La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (INESCAR) como Escenario de Interacción y Uso de la Descortesía Verbal.....	22
1.2. Propósitos Y Justificación De Esta Investigación.....	25
1.3. Antecedentes.....	26
1.4. Metodología De La Investigación.....	29
1.4.1. Tipo De Investigación. ....	30
1.4.2 Población y muestra. ....	31
1.4.3. Instrumento de la investigación .....	31
1.4.4. Procesamiento de datos.....	31
Capítulo II.....	33
<b>2.1. Marco Teórico.....</b>	<b>33</b>
2.1.1. La sociolingüística como escenario teórico para el estudio de la cortesía. ....	33
<b>2.1.2. El Contexto De Situación Como Ámbito De (Des) Cortesía. ....</b>	<b>37</b>
2.1.3. El Habla Desde La Perspectiva Sociolingüística.....	41

2.1.4. Registro Como Mecanismo Vehiculizante De La Des-Cortesía Verbal, Una Aproximación Teórica .....	42
2.1.4. El Acto De Habla.....	44
<b>2.1.5. La Pragmática Como Base Teórica Para Entender O Interpretar La (Des)Cortesía.....</b>	<b>47</b>
2.1.6. La Descortesía.....	53
2.2. Los jóvenes como miembros de una comunidad de habla: el lenguaje de los jóvenes. ....	57
Capítulo III .....	59
3.1. Análisis E Interpretación De Los Datos. ....	59
3.1.1. La Imagen Positiva Y Negativa De Los Estudiantes. ....	59
3.1.2. <i>Las Formas De Expresión Descortés En Los Estudiantes De La INESCAR.....</i>	<i>66</i>
3.1.3. La Mitigación. ....	71
3.1.4. <i>Los Matices Descorteses. ....</i>	<i>74</i>
3.1.5. <i>Análisis Comparativo. ....</i>	<i>77</i>
4. Conclusión .....	87
<b>Referencias Bibliografía. ....</b>	<b>90</b>
Bibliografía de consulta. ....	92
Anexos. ....	93

## **Introducción**

La capacidad de utilizar actos de habla apropiados según el contexto en el que se encuentre es un componente esencial en la competencia comunicativa de los hablantes de cualquier región, ciudad o país del mundo. Los actos de habla, como afirman Austin (1975) y Searle (1979), incluyen interacciones auténticas y requieren no solo conocimiento del idioma, sino también, el uso apropiado de la lengua de una cultura determinada. De esta forma, el dominio de una competencia da lugar a una correcta realización e interpretación de los actos de habla como la petición, la queja, el saludo, una invitación, un cumplido, un rechazo, etc.

En Cartagena de Indias, utilizar un acto de habla cortés requiere poseer un diccionario de fraseologías locales para poder estar en sintonía con los hablantes, especialmente cuando se trata del habla popular. Puede decirse que en Cartagena los hablantes utilizan en sus discursos cotidianos recursos mitigadores que acentúan las interacciones entre los hablantes con el fin de crear una relación de cercanía con el o los interlocutores, empleando diversas fórmulas de tratamiento para que el oyente logre interpretar la mayor cantidad de información en su habla, sin que éste desvíe el sentido y caiga en ambigüedades

Partiendo de este planteamiento, y atendiendo a los intereses de esta investigación, podemos entender la cortesía como la forma en que los hablantes configuran apropiadamente la selección de léxicos en determinada situación comunicativa, acompañada de la expresión corporal.

Moliner (1966) sostiene que la cortesía “es un conjunto de reglas mantenidas en el trato social, con las que las personas se muestran entre sí consideración y respeto” (p. 785).

De ello se puede inferirse que el uso y la prolongación del acto descortés en los jóvenes cartageneros dependen del conocimiento del contexto en el cual están circunscritos.

Junto con otras manifestaciones culturales a nivel social, la cortesía, la etiqueta y el protocolo evolucionan con la sociedad, razón por la que ciertas prácticas quedan en desuso y aparecen otras que se consolidan como tales. La cortesía como bien se hablará a lo largo de este trabajo tiene origen en las normas de convivencia de la corte medieval, sin embargo, dentro del término cortesía pueden incluirse todas aquellas reglas que garantizan la buena convivencia y el sostenimiento de las diversas relaciones sociales y que por tanto están presentes, a su manera, en cada comunidad humana.

Por otra parte, es común oír a los adultos criticar los comportamientos de los más jóvenes, quizás aquella frase del filósofo que afirmó que la generación pasada siempre critica a la siguiente, considerándose mejor que ésta. Una de esas razones de crítica en el contexto cartagenero refiere a la aparente descortesía de los muchachos, quienes parecen mostrar poca preocupación por los usos que dan a la lengua. Ante ello es válido preguntarse si ¿realmente habla sin pensar en la función de sus actos de habla? Se dice que los jóvenes son descorteses, pero ¿lo son en el sentido pleno del término? Tal puede decirse que es una de las preguntas que motivó esta investigación.

Claramente un estudio del habla de los jóvenes cartageneros rebasa los límites de esta investigación, sin embargo, estudiar un grupo de adolescentes en un contexto de habla natural, aunque haya quienes afirmen que la escuela es un contexto artificial, puede ayudar ampliar la visión del fenómeno y alentar incluso al desarrollo de investigaciones de mayor envergadura. De ahí el interés por estudiar la descortesía verbal en la población adolescente del onceavo grado en la Institución Educativa (I.E.) Nuestra Señora del Carmen, un colegio de carácter oficial de la ciudad de Cartagena.

En términos estructurales, este trabajo está concebido en tres capítulos. El primero, *Aparente Descortesía Verbal en el Lenguaje de los Jóvenes de la I.E. Nuestra Señora del Carmen en la Ciudad de Cartagena*, se concentra en la identificación del problema, esbozando las características de la población estudiada y la relación con sus pares, los propósitos investigativos y la justificación de la misma. Así mismo, en este apartado se da cuenta de los antecedentes investigativos.

El segundo capítulo: *Descortesía Verbal desde la Perspectiva Sociolingüística y Pragmática*, expone los postulados teóricos que sustentan esta investigación, para una correcta interpretación del lenguaje de los jóvenes y de la forma en que es comprendida la (des)cortesía aquí observada. Ello exige una conceptualización del contexto, de la comunidad de habla y el reconocimiento de las distintas perspectivas que influyen en el análisis del problema.

Finalmente, el tercer capítulo: *(Des)cortesía Verbal en los Jóvenes de la INESCAR y su Función Social* se concentra en el análisis de los datos obtenidos en la observación-participante. Allí, en primer lugar, se analizan los datos; en segundo lugar, se identifican las expresiones que permiten determinar las características de su imagen positiva y su imagen negativa (las cuales son conceptualizadas en el segundo capítulo). Luego, se categorizan las expresiones descorteses más comunes en los jóvenes de la INESCAR y algunos de sus usos. Del mismo modo, se da cuenta de la mitigación discursiva y los matices descorteses. Así también, considerando importante conocer la visión que tienen estos adolescentes de su comportamiento verbal, se realiza un análisis comparativo entre los datos obtenidos de sus conversaciones y una encuesta realizada a los estudiantes.

Finalizado el trabajo, se da cuenta de las principales conclusiones obtenidas de este proceso investigativo.



## Capítulo I

### Aparente Descortesía Verbal En El Lenguaje De Los Jóvenes De La

#### I.E. Nuestra Señora Del Carmen En La Ciudad De Cartagena

##### 1.1. Planteamiento Del Problema.

Sabido es, al menos para los hablantes del castellano caribeño del norte de Colombia, que expresiones como “*eche, nojoda*”, “*carrandanga*”, “*mamar gallo*”, “*cógela suave*” y otras, forman parte del habla cartagenera y aparecen con cierta frecuencia en el discurso de adultos y jóvenes. No obstante, quizás a causa de las diferencias generacionales, los jóvenes acuden a otro tipo de expresiones, adicionales a estas, que pueden resultar incómodas y ser consideradas descorteses por el resto de los hablantes: “*ey marica*”, “*qué pendejo*”, “*perro ven acá*”, etc. Expresiones que no se limitan a utilizar con sus pares o en las calles, sino que pueden aparecer en espacios que exigen mayor “etiqueta” o cortesía, como un centro comercial, la iglesia o el salón de clases. Fue este último, el comportamiento verbalmente descortés de los jóvenes en su rol de estudiantes, el que generó el interés investigativo de este trabajo y que, por supuesto, justifica su realización.

El lenguaje es un organismo vivo que evoluciona a medida que avanza el hombre; y en esa dinámica evolutiva, se observan cambios significativos en el habla de los miembros de la comunidad. Por ejemplo, algunos hablantes emplean el nominalizador “Colgate”, para referirse a la “crema dental”. A este fenómeno se le conoce como cambio léxico-

semántico, y así como ha ocurrido con ese producto de uso diario, también ha ocurrido con el trato social entre las personas y la forma de ser corteses.

Pero esos cambios no se dan por sí solos, son generados por una comunidad de habla a través del tiempo. Dicha comunidad está formada, entre otros, por jóvenes, quienes presentan un registro de habla coloquial, informal, familiar y distendido. Ellos hacen un uso informal de la lengua, carente de sofisticaciones y muy alejado a la norma gramatical. En ese ámbito de informalidad, surgen variaciones de tipo fonético, léxico, semántico, morfológico y discursivas, ligadas a variables sociales como la edad, el género, el nivel socioeconómico, etc.; lo que implica el empleo de ciertas normas de uso que reflejan su manera particular de comunicarse entre ellos; y, consecuentemente, las fórmulas de tratamiento de cortesía.

Ha de tenerse en cuenta que ciertos actos pueden ser corteses, dentro de una cultura, pero resulta ser descorteses para otra. Del mismo modo sucede con las comunidades de habla. Al observar las distintas variantes léxicas empleadas en los intercambios comunicativos, algunas personas etiquetan a otras como descorteses, caso particular en los grupos de hablantes jóvenes y adolescentes. En contraste, es claro advertir que muchos padres intentan educar a sus hijos para que aprendan normas básicas de cortesía para la vida. Según este planteamiento, Haverkate (1994) sostiene que

La importancia sociocultural asignada a la etiqueta es la causa de que, hasta el día de hoy, sea corriente que los padres se esfuercen por enseñarles a sus hijos las normas vigentes de cortesía, desde el momento en que éstos dicen sus primeras palabras (p. 11).

Expresiones como “*por favor*” y “*gracias*” son fórmulas que los padres enseñan a sus hijos, como formas de tratamiento cortés. Sin embargo, las palabras no son las únicas que reflejan la esencia de la cortesía, pues existen conductas que se relacionan con el

medio que los rodea. Son estos usos cotidianos de la lengua, con los padres, los hermanos y todos aquellos que conforman su contexto inmediato (el hogar, la calle, la escuela) los que “[...] sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social” (Halliday, 1982, p.18).

De acuerdo con ello, es claro que estas conductas culturales y las normas de cortesía son adquiridas en el seno de la comunidad de habla y en contextos determinados. Pero ¿qué está pasando con el habla de los jóvenes y adolescentes hoy en día, es decir, cuáles son sus características? Según Rodríguez (2002) las variaciones que aparecen en el discurso de los jóvenes no se deben únicamente a aspectos de tipo biológico, sino también a las condiciones pragmáticas del acto comunicativo.

Entre los jóvenes es evidente el uso coloquial del lenguaje y mucho más entre los adolescentes; sin embargo, su manera de hablar está asociada a los contextos sociales que determinan la situación comunicativa. El lenguaje coloquial entre los adolescentes presenta rasgos de cortesía que podríamos llamar descortesía. Pues, mediante la cortesía se puede observar el comportamiento de los hablantes. Así lo expresa Haverkate (1994) cuando sostiene que la expresión de cortesía no es un acto autónomo, sino que se efectúa como sub-acto del acto de habla, de modo que las normas de cortesía funcionan como “reglas regulativas” del comportamiento, que no determinan el estilo de la interacción verbal ni afectan su contenido. En cuanto a la descortesía, o al menos a cierto tipo de descortesía también denominada “cortesía negativa” este autor afirma que

[...] representa el grado más alto de elaboración y convencionalismo lingüístico para atenuar o mitigar el riesgo de actos que amenazan contra la imagen del interlocutor y es considerada como la forma de cortesía por excelencia. La cortesía negativa incluye la presencia de estrategias de deferencia o de distancia. (Haverkate, 1994, p. 15).

La cortesía negativa puede asumirse como una estrategia dentro del discurso coloquial y, de cierta forma, establece actos de habla no corteses. De esta manera, la descortesía como fórmula de tratamiento de la cortesía, es empleada como una norma de conducta social. De ahí que los jóvenes, dentro del lenguaje coloquial, empleen este tipo de descortesía como norma de cortesía. De manera particular, podemos observar que cuando una persona necesita algo de otra, tal persona generalmente intenta ser cortés para no ofender a su oyente, pero a la vez desea ser asertiva para lograr alcanzar su objetivo, empleando un habla descortés en su intención comunicativa.

A ese respecto, resulta conveniente el ejemplo de grupo de adolescentes del barrio Olaya Herrera en la ciudad de Cartagena, quienes a altas horas de la noche practicaban una coreografía de baile urbano. Mientras se realizaba dicha práctica, la coreógrafa se desplazó hacia donde estaba el sonido; y al dar media vuelta, se dio cuenta de que una de las integrantes se hallaba en un lugar que no le correspondía. Ahora observemos tres formas distintas, socialmente aceptadas, para solicitar a la integrante que vuelva a su posición inicial:

- A) *Nelly, me puedes hacer el favor de moverte del lugar de donde te encuentras, y te pones detrás de Juan.*
- B) *Nelly pila, pila, te veo atrás de Juan*
- C) *Te veo, pilas.*

En este intercambio comunicativo, podemos observar que (A) utiliza un lenguaje formal para dirigirse a su interlocutor de forma cortés; en cambio, (B) se expresa de manera contraria, al ordenarle que se mueva. Además, se puede ver que (B) utiliza un lenguaje coloquial, pero que a su vez emplea la petición de forma descortés. Mientras (C) cumple las mismas características que (B), pero sin emplear el pronombre personal.

De acuerdo con ello, Bravo (1999) propone la autonomía y la afiliación como características propias del habla (des) cortés. Esto quiere decir que se espera que hablante y oyente perciban lo que se encuentran en un contexto en el que priman tales principios. De acuerdo con ello, Bravo (1999) caracteriza la autonomía como la capacidad de mostrarse original y consciente de las cualidades propias. La afiliación, por su parte, la identifica con el ideal de confianza, es decir, con saber a qué atenerse respecto al otro y de qué es posible hablar sin temer ofensas o malentendidos.

Ahora, si observamos el ejemplo anterior a la luz de estas características, notamos que (B) y (C) se muestra de forma natural con su oyente, reflejando un nivel de confianza. Estos factores, determinados por la imagen de afiliación, se establecen como ideal de confianza entre los hablantes. A ese respecto, María de la O Hernández López, en el Coloquio EDICE (2010), sostiene que el nivel de afiliación permite “saber a qué atenerse con respecto al otro y que se puede hablar sin temor a ofensas” (Hernández Flores, 2003, citado en Hernández López, 2010, p. 122). Es decir, que los hablantes pueden ser descorteses en determinados grupos sociales, partiendo del ideal de confianza. Además, se establece que hay una relación con el rol que desempeña cada uno: padre/hijo, anfitrión/huésped, profesor/alumno, etc.

En el ejemplo anterior se notan, además, los roles de coreógrafa/bailarina. No es lo mismo el trato entre dos amigos de la infancia, que con el recién mudado al barrio; o entre un maestro que desde hace tiempo conoce la trayectoria académica, que el que llega de reemplazo. Observamos, además de los roles en el aula de clase, que el nivel de confianza es alto entre profesor/estudiante, pues el lenguaje es mucho más coloquial que formal por parte del estudiante.

La capacidad de utilizar actos de habla apropiados, según el contexto en el que se encuentre, es una habilidad esencial en la competencia comunicativa de cualquier región,

ciudad o país del mundo. Los actos de habla incluyen interacciones auténticas (Austin, 1975, p. 65) y, además, requieren no solo conocimiento del idioma, sino también del uso apropiado de una lengua en una cultura determinada (Searle, 1979, p. 128), como es el caso del habla cartagenera. De esta forma, el dominio de una competencia da lugar a una “recta” realización e interpretación de los actos de habla como, por ejemplo, la petición, la queja, el saludo, una invitación, un cumplido un rechazo, etc.

Partiendo de lo planteado anteriormente, proponemos esta investigación, cuyo fin es el de analizar, desde una perspectiva sociopragmática, la descortesía verbal como forma de cortesía, en los actos de habla de los estudiantes de grado 11<sup>o</sup> de la I.E. Nuestra Señora del Carmen (INESCAR).

### **1.1.1. La Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen (INESCAR) como Escenario de Interacción y Uso de la Descortesía Verbal.**

La INESCAR es una institución del sector público, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Cartagena. Se trata de una institución con calendario A, de carácter académico, técnico, con tres jornadas: mañana, tarde y nocturna; en los niveles de preescolar, primaria, secundaria, educación media y educación para adultos. En lo referente a la educación media, tiene dos grados: décimo y undécimo. El grado once cuenta con nueve grupos, de los cuales seis funcionan en la jornada de la mañana y tres funcionan en la jornada de la tarde. La población estudiantil del grado 11 asciende a 192 estudiantes, los cuales manifiestan situaciones de descortesía verbal como, por ejemplo, la mitigación discursiva.

**Atenuar:** *¡Ey, te blanquearon!* (te robaron)

- El carácter mitigador en los actos de habla descorteses.

**Atenuar:** *¡Ey marica qué! ¿iTodo bien!?*

- Las formas de expresión descortés, de petición de agradecimiento a que aluden cuando saludan, o agradecen, como comportamiento atenuante afectivo sin carácter estigmatizante.

**Reforzar:** *iNojo ´a! y es que ya no saludan al entrar*

- Y los matices descorteses ligados a su finalidad.

**Atenuar:** *iEy pri! Pásame ahí.*

Todo lo dicho es consecuente con los actos de habla en los cuales ellos hacen uso de la metáfora, la metonimia y la hipérbole, para que el oyente logre interpretar la mayor cantidad, sin que éste desvíe el sentido y caiga en ambigüedades. Veamos algunos ejemplos.

A. Ejemplos de metáforas:

- *iUy! Está que bota el chupo* (enojado)
- *iErda! El vale está cuchilla* (inteligente, preparado)
- *iTe tiene moviendo el piso!* (enamorado, encantado).

B. Ejemplos de metonimia:

- *Voy pa'l camello*
- *Tienes la cuchara bien alta*
- *Eres papel quemao*
- *Estás en tu yereé.*

C. Ejemplos de hipérbole:

- *Juancho tiene el pie como un ñame de 25 kilos*
- *Estás más quebrao que un bucto e canela.*
- *Tienes la lengua más larga que la carretera e´ la cordialidá.*
- *Derramó cántaros é lagrimaá.*

Paralelo a este tipo de expresiones, los estudiantes manifiestan la descortesía verbal en conversaciones con sus compañeros como, por ejemplo:

*¡Oye, cállate é sí?! (pausa)... ¿lo puedes hacer?* (entonación con sarcasmo)

“Oír” y “callar”, dos verbos que, al ser enunciados en el modo imperativo por el emisor, y al añadirle “¿lo puedes hacer?”, construyen un atenuante para que el receptor no lo tome como una orden, ni como una amenaza, sino como una petición.

Otra manifestación de descortesía está presente en el uso del lenguaje soez o vulgar, con palabras como: *carajo, cule trompá, erda, gueva, joda, jodes, marica, ñerda, yerda, etc.*, empleadas en los actos de habla, al momento de saludar, pedir algo o agradecer entre los mismos compañeros. En las relaciones docente-estudiante se ha observado que el docente hace uso de palabras tales como: *ipilas, rapidito... escribe papá!*, las cuales se consideran expresiones coloquiales, empleadas como estrategias discursivas con sus estudiantes, lo cual le permite, en la situación comunicativa, motivar al estudiante a realizar acciones sin la imposición imperativa.

Es preciso resaltar que la mayoría de los docentes no son rigurosos en cuanto al término “descortesía”, por considerar la naturalidad y continuidad de las expresiones como de tipo familiar. De igual manera, el estudiante utiliza en su comunicación oral con el docente, un registro informal al hacer una petición; por ejemplo: “*profe, ven acá*”. Al dirigirse al profesor de esta forma sabe, de antemano, que existe un nivel de confianza y no le afectará el uso de este registro.

En este orden de ideas, y contrario a la creencia de que los docentes deberían expresarse de manera más formal, en razón de su rol social y por contribuir a la formación de los alumnos en el uso de un registro más formal, los docentes de la INESCAR no hacen uso de un léxico formal o más “académico” que enriquezca el vocabulario de los



estudiantes. En este caso, es el maestro quien hace uso del lenguaje coloquial y se adapta a dicho registro, con el propósito de identificarse con el grupo de estudiantes.

Por todo lo anteriormente expuesto, se plantean los siguientes interrogantes:  
¿cuáles son las fórmulas de tratamiento más comunes en el habla descortés de los estudiantes? ¿Qué papel juega la mitigación en el habla descortés de estos estudiantes?  
¿Qué características comunes o diferenciales presenta el habla de los estudiantes de la INESCAR? ¿Con qué intención emplean los estudiantes la descortesía en sus interacciones comunicativas?

## **1.2. Propósitos Y Justificación De Esta Investigación.**

Esta investigación tiene como propósito general analizar, desde un enfoque sociopragmático, las fórmulas de tratamiento de la descortesía verbal y la mitigación discursiva en relación con la imagen positiva y negativa, como características del habla de los jóvenes, entre los estudiantes de grado 11º de la I.E. Nuestra Señora del Carmen. Y, de manera particular, identificar los recursos mitigadores más usados por los estudiantes; analizar la imagen positiva y negativa de los estudiantes al recurrir a actos de habla descorteses con sus pares; y, finalmente, reconocer la función de la descortesía verbal entre pares en el habla de dichos estudiantes. Esto implica también comparar la imagen que tienen los estudiantes de su descortesía y la forma en que la utilizan en la práctica, así como identificar las expresiones descorteses que con mayor frecuencia aparecen en sus actos de habla. Además de esto, se pretendió comparar la descortesía verbal de los estudiantes con la visión o percepción que tienen ellos de su propio comportamiento verbal.

Por otra parte, y como quiera que la cortesía verbal es un componente esencial para el trato social entre las personas, es importante que un adolescente, tanto a nivel familiar, como escolar, aprenda las normas básicas de comportamiento que le permitan establecer las relaciones sociocomunicativas con los demás miembros de la sociedad. No obstante, esta no es una asignatura contemplada en el currículo o una temática incluida en los planes de área desarrollados en los salones de clase. Sin embargo, el hecho de que algunos estudiantes la empleen en sus interacciones discursivas no significa que tales patrones de conducta sean aprendidos en la escuela, pues existen otros factores que influyen significativamente en su discurso diario. Esta circunstancia nos ha instado a realizar la investigación que aquí proponemos, a fin de entender el uso de la cortesía en el habla de los estudiantes objeto de estudio.

A nivel académico, la importancia de este estudio radica en que se busca observar el habla de los estudiantes, así como los rasgos distintivos comunes que la caracterizan en el contexto educativo, dentro de los nueve grupos que conforman el grado once en esta institución. Adicionalmente, el análisis sobre la descortesía verbal empleada por los estudiantes permitirá distinguir algunos elementos que, sin convertirse en categorías de análisis, parecen tener mucha influencia dentro del habla, tales como: la amenaza, la burla, la crítica, los apodos, los insultos y el sarcasmo, entre otros. Estos elementos son utilizados por los estudiantes en el contexto educativo como recursos mitigadores para establecer empatía con sus compañeros de estudio en los diferentes espacios académicos.

A nivel social, esta investigación aporta significativamente conocimiento sobre las diferentes formas de tratamiento utilizadas por los estudiantes del grado once en la I. E. Nuestra Señora del Carmen, mostrando las estrategias de interacción verbal adaptadas a cada una de las situaciones comunicativas que se dan en el marco de las interrelaciones personales, al interior de los distintos espacios académicos en los cuales acontecen dichos intercambios.

### 1.3. **Antecedentes.**

Los investigadores de la lengua se han visto atraídos por este tipo de estudios desde los años 70s del siglo pasado, cuando empezaron a tomar fuerza los estudios sobre la lingüística del habla (en contraste con la lingüística del lenguaje y de la lengua), y el interés por entender y explicar lo que hacen los hablantes en sus interacciones comunicativas (en lo referente a intenciones y propósitos comunicativos). Cinco décadas después, este interés continúa creciendo, al punto que Bravo (2004), con el programa EDICE, compendia una serie de investigaciones sobre el estudio del habla y la cortesía verbal en varios países de España y Latinoamérica. Estos trabajos se han

constituido en el punto de partida para el desarrollo de nuestra investigación, y para dar razón de la descortesía verbal en el contexto educativo.

Además de los trabajos registrados en el programa EDICE, hemos observado que, a lo largo de los últimos años, se han elaborado muchos otros sobre este mismo tema. Por ello, a fin de conocer los enfoques teórico-conceptuales y metodológicos que los rigen, daremos una mirada panorámica a los mismos, para direccionar el nuestro.

Así, entonces, una de las primeras referencias investigativas a las que aludimos para el desarrollo de esta investigación es el trabajo de Bernal (2005) titulado: *La alo-repetición como estrategia de cortesía y descortesía en la conversación*. Ella, desde la perspectiva sociopragmática, observó una serie de estrategias relacionadas con “la alo-repetición” que, dentro del ámbito de la conversación en su registro coloquial, configurarían o darían cuenta del nivel de afectividad entre los hablantes, y que ayudarían a establecer “un clima afectivo”.

Para el desarrollo de su investigación, partió de una muestra de 19 conversaciones del grupo Val.Es.Co. Una vez analizadas tales conversaciones, la autora llegó a la conclusión de que “la alo-repetición” constituye un fenómeno polifacético que puede cumplir diferentes funciones. Por un lado, supone una estrategia de cortesía de atenuación del desacuerdo y es un mecanismo de superación de tensiones en la interacción. Por otro lado, una estrategia que tiene implicaciones interpersonales puede afectar las imágenes de los participantes en la interacción.

Otro de los trabajos que han servido de referente a nuestra investigación es el de Areiza (2006), *¡Primero se saluda! Una mirada sociolingüística al saludo en el eje cafetero, Colombia*. El foco de interés de esta investigación es que el saludo se concibe como un acto ético-espontáneo. En este trabajo, el autor se centró en determinar los contextos socioculturales que subyacen al acto de saludar en el eje cafetero-Colombia, y

las formas kinésicas que el saludo adopta en los distintos entornos espaciotemporales que se configuran a partir del encuentro lingüístico.

En términos metodológicos, y para su análisis, Areiza (2006) tomó una muestra de aproximadamente 200 conversaciones, obtenidas a través de grabaciones magnetofónicas a interlocutores en buses urbanos, cafeterías, hogares, etc., en diferentes contextos socioculturales y económicos de Pereira, Manizales y Armenia. Una vez analizado dicho corpus, el autor concluyó que los factores micro y macro contextuales de tipo social, económico y cultural determinan las enunciaciones que caracterizan nuestra integridad semiótica cultural.

En ese mismo orden de ideas, se encuentra el trabajo de Malo y Pájaro (2013), *La Cortesía de lo Obsceno: de lo social a lo estratégico en las relaciones interpersonales de un grupo de jóvenes cartageneros*. Desde el enfoque sociolingüístico, tuvo como objetivo “identificar las expresiones obscenas con fines corteses en el habla de los jóvenes de la zona suroriental de Cartagena” (p. 12). Los autores determinaron las expresiones obscenas como tratamiento de cortesía de afecto-estilo actualizado entre los mismos. Para la recolección de datos, emplearon la entrevista; y teóricamente, se basaron en los planteamientos de M.A.K. Halliday (1982), Bravo (2004), Silva (2001), Escandell (1996), entre otros.

Una de las conclusiones de este estudio determina que las expresiones obscenas se enmarcan en la categoría de actos de habla expresivos, como los saludos, observando que el insulto no es visto como una amenaza, sino como un saludo entre sus semejantes, y dentro de su estructura ofensiva se convierte en un duelo verbal cortés anti normativo.

*Lo coloquial, la ironía y el humor en el chat: Un análisis de las estrategias de cortesía*, de Parra (2014), es otro de los referentes de la presente investigación.

Centrado en el enfoque del análisis del discurso, el autor investiga la mitigación de

cortesía en las conversaciones escritas en *Facebook* con tratamientos irónicos y recurso humorístico que manejan, para crear un ambiente aceptable. El objetivo de este trabajo es identificar las estrategias de cortesía utilizadas por jóvenes entre los 15 y 20 años en situación de comunicación escrita a través de las salas de chat en las redes sociales.

El autor sostiene que estos jóvenes utilizan el humor y la ironía en el chat como forma de tratamiento cortés. Su análisis lo llevó a concluir que los jóvenes han adquirido nuevas formas de habla y de escritura en las que los alargamientos fónicos, emoticones, extranjerismos, el uso de rasgos coloquiales y todas esas estrategias de cortesía empleadas al momento de chatear; se convierten en fenómenos muy comunes en la interacción y que, de una manera u otra, generan modificaciones en nuestra lengua con el propósito de generar afiliación, en este caso entre los jóvenes. Su investigación se sirve de las teorías de Halliday (1983), Hymes (1971), Martínez (2009), entre otros.

Todas estas investigaciones constituyen un punto de partida importante para el desarrollo del presente trabajo, en tanto investigan la (des)cortesía en las interacciones de grupos sociales; solo que, para nuestro caso, se realiza con una comunidad estudiantil en la I.E. Nuestra Señora del Carmen de Cartagena de Indias, desde un enfoque sociopragmático.

#### **1.4. Metodología De La Investigación.**

Para Humberto López (1994), “Los hechos son parte importante en la investigación científica: se definen como observaciones, en nuestro caso, acerca de fenómenos lingüísticos, comprobadas, apoyadas empíricamente, coherentes y que buscan un fin”. (p. 11).

Es de precisar que Humberto López Morales (1994) ofrece, dentro su apartado “Métodos de Investigación Lingüística”, un compendio de herramientas metodológicas para el desarrollo de la presente investigación, recursos que serán apoyados con teorías de

autores enmarcados en el enfoque sociopragmático que, como quedó dicho, está encaminado a identificar las fórmulas de tratamiento más comunes en el habla descortés de los estudiantes de grado once en la institución Educativa Nuestra Señora del Carmen.

#### **1.4.1. Tipo De Investigación.**

Según Silva Corvalán (2001), el paradigma metodológico más fácilmente identificable con los estudios sociolingüísticos (en este caso sociopragmáticos) es aquél que, dentro de del enfoque cualitativo, propende por la descripción y la explicación de los usos lingüísticos. De ahí que para esta investigación hayamos optado por el método descriptivo e interpretativo para el análisis del corpus obtenido.

Consecuente con el punto de vista anterior, Silva Corvalán (2001) sostiene que

El análisis cualitativo atiende a lo siguiente: (a) la identificación del fenómeno que se va a estudiar, ya sea una variable lingüística [...] o un rasgo lingüístico que no constituye estrictamente una variable, (b) la postulación de hipótesis sobre el fenómeno en cuestión, (c) la identificación de la distribución lingüística del fenómeno, a lo que nos referimos también como definición de contextos lingüísticos en los que ocurre el fenómeno, (d) el examen de cada caso de ocurrencia de lo que se está estudiando en la muestra de habla (oral o escrita). (p. 71.).

Por su naturaleza, el enfoque cualitativo en este tipo de investigación permite conocer a mayor profundidad el objeto de estudio, o al menos observarlo desde un paradigma más amplio (siempre y cuando sea posible), y permite la interacción directa con otros tipos de variables. Por ello, y sin querer separar la lengua de su contexto, se optó por el método cualitativo-descriptivo e interpretativo, desde la recolección de la información (obtenida mediante entrevistas y la observación participante) hasta el análisis del corpus.

#### **1.4.2 Población y muestra.**

Para el desarrollo de esta investigación, hemos tomado la población de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen; población integrada por 192 estudiantes provenientes de tres niveles socioeconómicos 1, 2 y 3, distribuidos en nueve grupos, y en dos jornadas: seis grupos en la jornada de la mañana y tres grupos en la jornada de la tarde. De esta población, se ha tomado una muestra de 40 estudiantes, equivalente al 20.83%, distribuidos en las dos jornadas académicas: matutina y vespertina.

#### **1.4.3. Instrumento de la investigación.**

Para la recolección de datos de nuestra investigación se optó por la realización de entrevistas semidirigidas, cuya duración osciló entre 5 minutos a 20 minutos. La información compilada se obtuvo mediante grabadoras para audios, telefonía móvil y videograbadora, cuyos propósitos fueron dar cuenta de los aspectos sociopragmáticos como el uso de la lengua (des)cortés, o con presencia de dichos matices, y la descortesía usados como cortesía, características típicas del léxico descortés empleado como mitigación por los estudiantes.

En otros términos, el corpus se obtuvo de las entrevistas realizadas a los estudiantes respecto a sus expresiones descorteses con intenciones corteses; y a las interacciones comunicativas obtenidas en el salón de clase durante la observación participante.

#### **1.4.4. Procesamiento de datos.**

El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta las siguientes categorías: visión positiva y negativa, matices descorteses y recursos mitigadores. Ello con el fin de determinar los recursos mitigadores frecuentemente usados por los estudiantes en la



descortesía verbal. Estas categorías de análisis serán tratadas con mayor amplitud en apartados posteriores, lo cual permitirá acercarnos y responder los interrogantes propuestos en el planteamiento del problema, pues en la dinámica de interacción de los estudiantes, observamos que, en la descortesía verbal empleada por ellos, se reflejan elementos extralingüísticos como la entonación y los silencios.

## Capítulo II

### **Descortesía Verbal Desde La Perspectiva Sociolingüística Y Pragmática.**

#### **2.1. Marco Teórico.**

El estudio de la descortesía verbal, en el habla de los adolescentes de La I.E. Nuestra Señora del Carmen, una institución educativa de carácter oficial de la ciudad de Cartagena, exige el abordaje de ciertas perspectivas teóricas relacionadas con dicho tema. Por tanto, en el presente capítulo se abordará el lenguaje de los jóvenes desde la perspectiva sociolingüística y su relación con la cortesía y el contexto; abordaremos, además, los conceptos de habla, acto de habla, registro, pragmática; sociopragmática y las máximas conversacionales de Grice. Así también, desde la perspectiva pragmática, nos acercaremos a la descortesía verbal y sus tipos.

#### ***2.1.1. La sociolingüística como escenario teórico para el estudio de la cortesía.***

La comprensión de los intercambios comunicativos requiere la comprensión del contexto, tanto en lo referente al momento concreto del intercambio, como a la relación que este guarda con el medio social o la realidad en que se encuentra; tal como sucede en la conversación entre docente y estudiantes en la clase de química de uno de los grupos objeto de estudio de esta investigación; conversación en la que queda patentada la descortesía verbal, cuyo abordaje se llevará a cabo en los apartados subsiguientes; sin embargo, antes de continuar con la exposición, veamos un ejemplo de esta disertación.

**Profesora:** *Ahora ¿quedó claro o no quedó claro?*

**Estudiantes:** *Claro... Siii, Quedó claro...*

**Profesora:** *Entonces con tus propias palabras, redáctame allí ¿qué entendiste que era un [pausa] anión, ¿qué era un catión, ¿qué era un átomo neutro y... qué era la conexión especial para que un elemento se consideraran axón? Pilas, rapidito.*

**Estudiante:** *Un lapicero sei, lapicero, dame ese lapicero vale.*  
*[Solicitando un lapicero a otro compañero]*

**Profesora:** *Escribe papá. Escribe porque aquí necesitamos estudiantes que piensen, que trabajen [Pausa] a ver, rapidito. [Pausa] con tus propias palabras qué fue lo que entendiste.*

Considerando que la sociolingüística permite comprender y relacionar los fenómenos lingüísticos con los fenómenos sociales, es posible asumir que dicha perspectiva teórica es pertinente para el abordaje de situaciones comunicativas como la anterior, especialmente porque dicha descortesía aparece en el contexto educativo, donde el trato de los estudiantes con sus pares y con sus docentes es distinto al de los hablantes en general, en tanto existe una relación vertical donde el docente ostenta autoridad sobre el estudiante. Aunque, cabe aclarar, que en esta investigación no se pretende establecer una relación entre sociolingüística y educación.

En el ejemplo anterior notamos que el profesor, a pesar de ser considerado generalmente de un nivel social distinto al del estudiante, en tanto posee al menos un nivel educativo superior, emite el enunciado imperativo “*escribe papa*”, “*rapidito*” como estrategia discursiva para dirigirse a éste. Ello no significa que el nivel social del docente sea inferior, sino que usa tales expresiones coloquiales o “juveniles” como recurso para acercarse a sus estudiantes, aunque para los hablantes ajenos al contexto educativo, esta sería una forma descortés de dirigirse a sus alumnos. Ese hecho permite examinar los comportamientos y expresiones descorteses en los estudiantes de INESCAR en los

diferentes contextos pedagógicos en que se circunscriben, y evaluar la aceptación de dichas expresiones.

Se afirma que la sociolingüística es una perspectiva teórica coherente con los fines de esta investigación en tanto se asume como el estudio de la lengua en su entorno social (Silva Corvalán, 2001) (Almeida, 1999); así como “el estudio de aquellos fenómenos lingüísticos que tienen relación con factores de tipo social” (Silva Corvalán, 2001, p.1.). Esta perspectiva teórica, aunque difícil de delimitar, aboga por la idea de que el lenguaje no debe ser estudiado aislado del contexto social y, aunque guarda semejanzas con disciplinas como la sociología del lenguaje, la etnografía de la comunicación y la dialectología tiene finalidades distintas. La sociolingüística es, además, una interdisciplina vinculada a áreas afines como la antropología, la sociología y la historia, entre otras. En otros términos, la sociolingüística se complementa con otras disciplinas para comprender el comportamiento y los usos lingüísticos del ser humano.

Halliday (1979), desde la perspectiva funcionalista, sostiene que la lengua tiene la función interactiva más importante y por medio de ésta, en interacción con la comunidad (considerando que se es comunidad antes que individuo), se llega a ser persona y a desarrollar la personalidad, con distintos matices y roles. En ese contexto, debemos determinar la función que cumple dicha descortesía o aparente descortesía presente en las interacciones de los estudiantes en los salones de la institución educativa.

En esa misma línea de pensamiento, ha de tenerse en cuenta la diversidad lingüística reflejada en el sistema verbal y no verbal (ambos presentes en la comunicación) empleados por los hablantes en contextos situacionales reales y concretos. Esto deviene en que la variación y sistematicidad son rasgos del lenguaje de orden dialectal, sociolectal e idiolectal, en los cuales se manifiesta la cortesía y la descortesía de los hablantes. Dialecto y sociolecto se entienden de la siguiente manera.

[...] *dialecto* es un término técnico que se refiere simplemente a una variedad de lengua compartida por una comunidad. Las lenguas, conceptos abstractos, se realiza en dialectos. Hablar una lengua es hablar un dialecto de la lengua y la forma estándar o de prestigio de una lengua es simplemente otra realización dialectal más.

[...] Los dialectos sociales, llamados *sociolectos*, se desarrollan en el mismo lugar geográfico y el contacto entre ellos es continua fuente de cambio lingüístico. (Silva Corvalán, 2001, pp.14-15.).

El idiolecto hace referencia al habla particular de cada individuo y que cada uno de estos (dialecto, sociolecto e idiolecto) ha de tenerse en cuenta como factores que median, justifican o posibilitan la descortesía verbal socialmente aceptada en determinado contexto. Silva Corvalán (2001) sostiene que las lenguas se organizan para cumplir una función comunicativa y social y la observa en tanto conducta, es decir, con el uso y sentido que tiene la lengua para el individuo en las situaciones concretas y, en consonancia, con su posición en el mundo y su relación con el entorno. En el mismo sentido, afirma Halliday (1979) que en sociolingüística “adoptamos un criterio funcional de la lengua en el sentido de que nos interesa lo que la lengua puede hacer o, mejor dicho, lo que el hablante, niño o adulto, puede hacer con ella” (p.27).

Dicha visión tiene sentido en tanto la sociolingüística no tiene en cuenta las intuiciones de los hablantes respecto de su propia habla, debido a que la percepción de su propia habla dista de ser objetiva; es decir, un individuo es capaz de reconocer los usos correctos e incorrectos de su lengua, pero, cuando realiza actos de habla es frecuente que ejecute usos no normativos y gramaticalmente incorrectos de la misma (Silva Corvalán,2001).

Según estos autores, los hablantes se comportan de forma distinta según el rol que asuman en el “contexto de situación”, es decir, dentro de situaciones comunicativas concretas. Esto significa que a pesar de conocer los usos “apropiados” de la lengua, los hablantes siguen haciendo uso de formas no normativas de la lengua para garantizar su pertenencia a determinado grupo, por cuanto la lengua también está relacionada con la identidad, o al menos así es vista desde la sociolingüística (Silva Corvalán, 2001).

Sin embargo, la situación que interesa a esta investigación implica comportamientos descorteses en un espacio donde se asume por tradición que aquello es incorrecto. En este caso, estudiantes y docentes, en muchos casos sin romper la jerarquía social que diferencia a uno de otros (la verticalidad u horizontalidad de la educación ya es tema de la pedagogía), al menos en el contexto del aula, por edad y nivel educativo, construyen una relación más estrecha recurriendo a tales usos descorteses de la lengua, de forma que no se considera descortés. No obstante, esto solo puede ser comprendido con el contexto del aula, la institución y el barrio.

### **2.1.2. El Contexto De Situación Como Ámbito De (Des) Cortesía.**

El contexto nos permite relacionar la forma de proferir cualquier enunciado con el lenguaje corporal (que implica la posición del cuerpo, pero también el tono y la intensidad de la voz e incluso la manera en que se articulan las palabras) para la interpretación de lo dicho en determinadas circunstancias. En tanto que la concepción «básica» de contexto refiere a “todas aquellas circunstancias que acompañan al texto proporcionándole sentido.” (Moya Pardo, 2001, p.147). Según Coseriu (1973), el contexto es la forma de hacer referencia a toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad.

En palabras de Van Dijk (1980)

Todo proceso comunicativo es una relación entre dos o más personas que cuentan con elementos comunes que les permiten la comprensión, puesto que utilizan la misma lengua y conocen las convenciones relacionadas con este tipo de interacción. Los interlocutores comparten conocimiento sobre un conjunto de mundos reales o posibles y manejan el aquí y el ahora lógica, física y cognoscitivamente. (p.273)

De esta manera, el contexto está en relación directa con los conocimientos que tienen los participantes, en tanto “da sentido” a la actitud y el comportamiento de elementos extralingüísticos, como el lenguaje corporal y el tono de voz, para que la interpretación o intención comunicativa sea efectiva; teniendo en cuenta los límites de la situación y los “roles” de los hablantes; acciones a las que los expertos llaman actuación asertiva en cada contexto.

Así las cosas, surge una relación de interdependencia en la que el contexto se asume como complemento de la situación, la situación complemento de las circunstancias y éstas de los conocimientos que se tienen sobre el tema central de la conversación, para así poder ser una comunicación asertiva, empleando elecciones lingüísticas “adecuadas”, e indicando cómo se lo dice a quién y en dónde. Ese es el contexto. Más concretamente el contexto de situación desde una perspectiva en la que “el lenguaje no tiene existencia al margen de las personas, los lugares, los tiempos, los temas y los medios que lo escenifican” (Moya Pardo, 2001, p.147).

Dentro del contexto de situación se hallan implícitas las reglas de uso de la lengua que se admiten en cada interacción, y no necesariamente corresponden a las reglas gramaticales; según Almeida (1999), estas reglas de uso son aprendidas en todas las lenguas junto con las reglas gramaticales y tienen que ver con

[...] el efecto que determinados factores provocan en la selección lingüística: el tema de conversación, el carácter formal/informal de la situación, la relación entre los interlocutores (según factores como el grado de conocimiento, la edad, el prestigio o el sexo), el lugar de encuentro (público/privado), el tipo de acción, etc. (p.123).

Concretamente, el contexto de situación está constituido por los factores que determinan la selección lingüística conforme a su importancia social, es decir, estos contextos situacionales están mediados o construidos por los aspectos personales, culturales, históricos y espaciales en torno a la interacción lingüística. No obstante, no se limita a las situaciones concretas, sino que son clasificados en categorías replicables o, mejor dicho, reconocibles en otras interacciones comunicativas. Respecto al contexto de situación, Almeida (1999) sostiene que

(...) los rasgos relevantes del contexto de situación son los siguientes: 1) Los participantes y el tipo de roles y estatus que representan. 2) La acción de los participantes, considerada en su aspecto verbal y no verbal. 3) Otros rasgos relevantes, como los aspectos del entorno que están determinando la acción. 4) Los efectos de la acción verbal (Almeida, 1999, p.125)

Dentro de la sociolingüística se reconoce una relación de reciprocidad entre lengua y sociedad, o entre la lengua y el contexto social, donde las características de lo social pueden determinar la selección lingüística. Además, cada uno de los aspectos antes mencionados son susceptibles de cambiar conforme a las dinámicas de la relación entre los hablantes, de modo que puede relativizarse según el valor dado a determinadas categorías.

Siguiendo la perspectiva planteada por Halliday (1979), Almeida (1999) afirma que

[...] el contexto constituye el entorno en el que el texto cobra vida. El texto es un producto del contexto social, por lo que puede decirse que su rasgo esencial es



la interacción. Pero también es un producto del proceso continuo de selección que los individuos realizan en el sistema lingüístico. (p.134.).

Ahora, para Halliday (citado por Almeida,1999) no existe algo claramente delimitable como contexto de situación, pues las propuestas antes mencionadas se limitan a circunstancias concretas; por ello, propone hablar de tipos de situación desde una perspectiva semiótica. Así, entonces, puesto que son numerosas las maneras en que la gente usa el lenguaje en la vida cotidiana, la categorización en tipos de situación resulta pertinente por cuanto todas estas situaciones posibles representan una limitada cantidad de tipos de situación (Halliday, 1979).

En lo que respecta a las metafunciones de campo, tenor y modo del discurso en los planteamientos de Halliday (1979), el primero hace alusión a la naturaleza social de la situación, el tema y toda la actividad del hablante; el tenor, al tipo de relación entre los participantes, es decir, refiere tanto a los roles y el estatus, la formalidad e informalidad que la caracteriza y la carga emotiva; y el modo hace referencia a la manera como se emite el discurso.

Volviendo al contexto social, (en este caso, el contexto institucional), específicamente el aula de clases, puede decirse que éste se sirve de infinitas variedades de elección lingüística para la comunicación; de ahí que, los estudiantes en los intercambios comunicativos aluden a las muletillas, la lengua no “estándar”, lenguaje figurativo, entre otros. Estos modos alternativos de expresión inciden en los juicios de aceptabilidad emitidos por los diferentes grupos sociales y podrían estar relacionado con el hecho de que el adolescente ya no es niño, pero todavía no ha adquirido lo que Halliday (1979) denomina el lenguaje del adulto, a pesar de que sus contextos de situación no son tan concretos como los del niño pequeño que está desarrollando su lengua.

Aportando una definición más amplia del contexto desde la perspectiva sociolingüística, en relación a aspectos socioculturales, Halliday y Hasan (1985) determinan el contexto como “[...] un complejo dinámico de niveles formando parte de una interacción continua. El contexto de la situación, el contexto de cultura, el contexto intertextual y el contexto intratextual” (p.48). Para Van Dijk (2001), en cambio, los contextos deberían ser definidos como una representación mental o modelo construido por los interlocutores que participan en tal situación.

Claramente, el contexto o medio social es un factor fundamental para identificar o comprender adecuadamente los usos del lenguaje de los estudiantes de 11° del INESCAR; esto porque la protección de su imagen personal y social depende de tales usos, lo que se traduce en su recurrencia a diversos recursos mitigadores. Es decir, en ocasiones ajustan el habla a sus querencias y necesidades comunicativas; para llamar la atención o alcanzar cualquier objetivo sin ningún problema.

### ***2.1.3. El Habla Desde La Perspectiva Sociolingüística.***

Para Saussure (1998), el habla es una ejecución voluntaria individual, el hablante lo utiliza como vehículo para expresar sus pensamientos e interactuar. Ahora, si bien el habla es un acto voluntario y natural del individuo que utiliza múltiples combinaciones lingüísticas del “sistema” destinado a exteriorizar los pensamientos, también permite identificar diferentes factores como, nivel socioeconómico, nivel educativo y cultural. Este concepto es importante para la presente investigación, toda vez, que proporciona elementos teóricos para examinar e identificar los actos descorteses, la expresión natural de la petición y las expresiones figurativas sin ánimo de estigmatizar. También son relevantes aspectos como las “señales paralingüísticas” y lenguaje corporal que permite identificar la tonalidad, el modo y el carácter del acto de habla.

[...] en el 'habla' cabría en principio todo: la realización normal o sistemática del código lingüístico, pero también las realizaciones anormales, no convencionales, los errores mismos y la multitud de hechos que sin pertenecer a la convención lingüística se dan en el habla diaria real por las circunstancias de la comunicación y que últimamente son objeto de la pragmática. (Montes, 1983, p.326.).

Por otro lado, Escandell Vidal (2005) sostiene que “las diferentes situaciones, tal y como se conceptualizan en cada cultura bajo la forma de marcos o guiones, incluyen especificaciones sobre el tipo de conductas verbales esperadas” (p. 46.). En otras palabras, toda cultura está regida por estándares conversacionales que establece la comunidad; a través de ellos expresan sus “*esquemas lingüísticos*” dependiendo del “grado de institucionalidad”, privadas, públicas y ritualizadas. Ello determina también la conducta o registro “adecuado” en cada situación. A mayor *grado de institucionalidad*, mejor estará preparado secular e intelectualmente, mejor será el uso del lenguaje; en consecuencia, la elección lexical restringirá al comportamiento influenciado por el contexto.

#### ***2.1.4. Registro Como Mecanismo Vehiculizante De La Des-Cortesía Verbal, Una Aproximación Teórica.***

El registro es definido por Halliday (1978) como “la configuración de recursos semánticos que el miembro de la cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequibles a un contexto social dado” (p.146.). Según los planteamientos de este autor, los hablantes eligen entre diferentes opciones semánticas (vocabulario), conforme a la situación en que se encuentran, en tanto el registro es un reflejo de los contextos de situación, y la selección de uno u otro determina la función que cumple el lenguaje en la interacción. Esto no transforma el habla, pero el hablante se acomoda para la interacción según el tipo de situación, por ello no hablamos de la misma

manera en una fiesta que en un sepelio; el tono, las terminologías, incluso el lenguaje corporal, es diferente según la situación, cuando consolamos y cuando celebramos.

Por otra parte,

[...] el registro se caracteriza por el *grado de institucionalidad* del hablante, el *grado de familiaridad* y las variables lingüísticas *Diatópica*, que explica la diferencia que los hablantes tienen por razones geográficas; *Diastrática* que alude a las diferencias en el nivel sociocultural de los hablantes. Y *Diacrónica* referida a diferencias según la edad o época de los hablantes. (Rona, en Montes 1995, p.117.).

Puede decirse que la preminencia o ausencia de dichos tipos de variables, consecuentes con los contextos de situación, determina el carácter formal o informal del discurso, según el *grado de control* que tenga el hablante del enunciado. Para Escandell Vidal (2005), “Los registros menos formales admiten la producción de enunciados con una menor estructuración, con vacilación, cortes, retrocesos, reformulaciones, construcciones truncadas y elípticas...; ninguna de estas posibilidades se admite en las variantes formales” (p.49). Entre los adolescentes, al menos entre las clases populares (aunque el cine y la televisión nacional e internacional reflejan lo mismo en los distintos niveles socioeconómicos), es común que predomine el registro informal reconocido como característica de la conducta verbal esperada conforme a su edad, al punto que la conducta contraria puede detonar en el rechazo de los pares o estigmatización como “nerd” o “matado” del adolescente que lo usa.

Ahora, como quiera que en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen, se identifica con el uso frecuente del registro informal tanto del *docente* como el estudiante de grado 11° (aunque no se supone que sea la conducta verbal esperada), el registro y el *grado de control institucional* juegan un papel fundamental, por su incidencia en el manejo “adecuado” o no de dicho registro por los estudiantes. Los diversos escenarios de

comunicación que presenta la Institución: el recreo, pasillo, patio y aula de clases son espacios pedagógicos, en los que, generalmente, los *docentes* disponen del registro informal como estrategia de enseñanza, para establecer una relación significativa y llevar a cabo, de una manera más sutil, los proyectos. De igual modo, los estudiantes aplican este registro para exteriorizar inquietudes, peticiones, dudas y aclaraciones, sin tener en cuenta el *control* requerido; sin embargo, estos comportamientos suceden por la relación natural y aceptada por el *docente*.

#### **2.1.4. El Acto De Habla.**

Según John Searle (1994), “Hablar un lenguaje es tomar parte en una forma de conducta (altamente compleja) gobernada por reglas” (p.22.). La lengua se manifiesta a menudo de forma variable de acuerdo con los propósitos, necesidades, el contexto de situación y las querencias de los hablantes. Silva Corvalán (2001), por su parte, plantea que la “lengua se concibe como un sistema cuya heterogeneidad no es arbitraria ni errática, sino sometida a reglas o condicionamientos sistemáticos” (p.85.). Por tanto, hablar una lengua es formar parte de maneras de conductas gobernadas por *reglas* como la cultura. De ahí que Searle (2001) manifieste que “La creación de reglas constitutivas crea, por así decirlo, la posibilidad de nuevas formas de conductas” (p. 22.). Por consiguiente, la conducta tiene que ver con el comportamiento o acciones que, a su vez determinan el habla.

Por otra parte, Moreno Cabrera (2000) sostiene que “Todos los actos lingüísticos que llevamos a cabo en nuestro uso diario del lenguaje son actos de habla asertivo que tiene como efecto la transmisión de información sobre el mundo” (p. 354). Como se puede ver, el acto de habla asertivo sirve para exteriorizar *los esquemas lingüísticos* por parte del hablante en una situación o suceso. En ese sentido, los estudiantes de grado 11° de INESCAR emiten actos de hablas asertivos que, por lo general, no se interpretan literalmente; es decir, emplean expresiones ambiguas en varias de sus locuciones al punto de tornarlas negativas; sin embargo, esto no afecta al interlocutor. Igualmente, los actos de habla asertivos se entienden como la realización inconsciente que manifestamos a través de un determinado comportamiento por medio de sorpresa, entusiasmo, enfado, rabia y frustración inesperada.

Halliday (1978), por otro lado, concibe “el lenguaje como sistema de opciones a las múltiples necesidades de los hablantes, al producir e interpretar lo dicho. Además, afirma

que “también es al revés, la situación está expresada o encerrada en el texto” (p. 141). De ello se desprende que el lenguaje es establecido por la configuración de un tipo de situación, basada en tres dimensiones ya mencionadas, Campo, Tenor y Modo, las cuales, a su vez, están íntimamente relacionadas con la estructura semántica del lenguaje dimensionada en tres niveles: ideacional, interpersonal y textual.

Lo ideacional se asume, según Halliday (1978), como la experiencia que se adquiere y se pone en práctica en la sociedad. Por su parte, lo Interpersonal alude al rol que desempeña el individuo como miembro de una sociedad, de allí se deriva el lenguaje matizado; y lo textual alude a la manera cómo surge el lenguaje a través de frase, texto, discurso o comunicación. Esta relación se puede representar esquemáticamente de la siguiente manera:



Esquema de la relación entre la estructura social y la estructura semántica  
(adaptación de Vásquez Cantillo)

En los intercambios comunicativos, además, se tiene en cuenta el propósito del hablante, el contexto, la intención y el medio usado para la interpretación eficaz de lo comunicado. Del mismo modo, se identifica el tipo de relación de los participantes. Según Escandell Vidal (2005), existen dos ejes en las *Dimensiones de la Distancia Social*: el *eje de jerarquía*, referido a las características inherentes o físicas y a los roles sociales; y el *eje de familiaridad*, basado en el grado de conocimiento previo y el grado de empatía. En este último eje nos concentraremos mayormente puesto que se infiere que es en él donde se ubican los comportamientos verbales descorteses socialmente aceptados en el aula, espacio en que, culturalmente se asume, debe existir un trato cordial pero cortés de absoluto respeto.

El habla de los estudiantes, según afirman Halliday (1978) y Escandell Vidal (2005), y de acuerdo con el rol que ejerce y la situación, define la “adecuación” de elecciones lingüísticas. El eje de la familiaridad es determinante en las interacciones de los estudiantes y docente en la INESCAR. Sin embargo, los estudiantes se identifican con quienes pueden emplear los enunciados apropiados al contexto. Mientras que los *docentes* no se afectan por el *grado de conocimiento previo*, la relación de mucho tiempo y por el *grado de empatía*. Aunque el *grado de conocimiento previo*, en este caso, no es tan esencial puesto que crean relación cercana en corto tiempo.

En cada uno de los salones de 11º, existen subgrupos de amigos integrados por tres o más estudiantes; y en cada uno de esos grupos, se encuentra un “líder”, quien en múltiples ocasiones incumple las reglas: malas apelaciones y desaciertos. Generalmente, tales incumplimientos consisten en interrumpir, hablar de más, ordenar y hablar en voz alta, por el *eje de la familiaridad*, matizando así la descortesía por el lenguaje metafórico y



los elementos de las propiedades paralingüísticas, en cuanto a la modificación de intensidad y timbre.

El habla de los estudiantes, favorecida por la actitud de los *docentes*, es particular en cuanto a las *Dimensiones de La Distancia Social*, específicamente por *el eje de familiaridad*, enlazado, a su vez, por el registro informal; razón por la cual, el registro descortés usado por los estudiantes y *docentes*, proporciona recursos adicionales para ajustar lo comunicado; tales recursos son las denominadas “señales paralingüísticas”.

Según Escandell Vidal (2005), “las modificaciones en altura, la intensidad, la duración, el timbre o el ritmo puede matizar el contenido de lo que comunicamos. Estas son las llamadas “señales paralingüísticas”, que acompaña al mensaje lingüístico en su producción” (p.51.). Los estudiantes emplean estos recursos (lenguaje corporal, sonrisa, sarcasmo, entre otros) para suavizar los actos descorteses, regulando el comportamiento. En la comunicación, el uso de estos recursos se comprende sin dificultad, debido a la construcción de códigos específicos aceptables en el grupo determinado.

#### **2.1.5. La Pragmática Como Base Teórica Para Entender O Interpretar La (Des)Cortesía.**

La pragmática permite interpretar, deducir, inferir los objetivos planteados en situación comunicativa. Escandell Vidal (2005) concibe el objetivo comunicativo “como un tipo de presentación interna, que guía la actividad comunicativa e influye decisivamente en las elecciones lingüísticas, especialmente en la elección de los medios que puedan adecuarse mejor a los fines perseguidos” (p.66.). Las personas, en contexto específico, producen intercambios comunicativos a fin de conseguir, que el receptor capte o haga algo. Por otro lado, la misma autora sostiene que la pragmática es el estudio de los principios reguladores del lenguaje cuando nos comunicamos, aquello que determina el uso de ciertos

enunciados en lugar de otros conforme a la situación comunicativa concreta y la interpretación que se espera del destinatario.

Teniendo en cuenta ese planteamiento, es fácil entender que tanto los estudiantes como los profesores de INESCAR, dentro del salón de clases, establecen intercambios comunicativos con registro informal creando así un ambiente familiar y favorable para la mitigación descortés. Asimismo, la interpretación del mensaje basado en insultos, regaños, petición, saludos y ordenes, se condiciona por el contexto y por el conocimiento previo. De acuerdo con ello, y teniendo en cuenta las consideraciones de Searle (1999) sobre las fórmulas de tratamiento, se puede entender que la hibridación del lenguaje se ajusta a las necesidades del ser humano y, por ende, cambian con el transcurrir del tiempo.

Muchos son los autores que han abordado el concepto de pragmática, entre ellos, vale la pena mencionar a Reyes (1990), para quien esta disciplina se ocupa del estudio de la forma en que los seres humanos, en tanto hablantes, interpretamos los enunciados conforme a los contextos o, según sus palabras, la relación entre el lenguaje y el hablante o de ciertos aspectos de dicha relación. En un estudio más reciente, esta autora asume la pragmática lingüística como la disciplina que estudia, las dimensiones del significado para las que no basta la semántica, en tanto que los hablantes no se limitan a intercambiar significados concretos, sino que aportan a estos, implicaturas solo interpretables conforme a la situación. Reyes (2007) contrapone ejemplos como ¿qué quiere decir esa palabra? con ¿qué quieres decir con esa palabra?, pretendiendo mostrar dicha diferencia, que viene a ser eso que los lingüistas concuerdan en denominar sentido.

Se puede inferir entonces, que las personas tienen objetivos e intenciones comunicativas que muchas veces, no están expresadas de forma directa, sino sobreentendidas en el mensaje o transmitidas de forma implícita (como en el caso de los adolescentes en un ambiente escolar). Por tal motivo, es necesario que exista una

disciplina que tome en cuenta los elementos extralingüísticos, a los que no puede hacer referencia un estudio expresamente gramatical (Escandell Vidal, 1993).

Sin embargo, ambas autoras concuerdan en que la definición y delimitación de la pragmática es tarea compleja en tanto no hay consenso en torno a su objeto de estudio o la forma en que éste debe ser abordado. En este trabajo asumimos que su estudio “ha de centrarse, sobre todo, en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y objetos del mundo que intenta describir” (Escandell Vidal, 1993, p.16.). Pero, también, en la relación entre las expresiones y la actitud de los usuarios; es decir, en factores correspondientes concretamente al campo y al tenor.

Por otra parte, la pragmática considera que la comunicación se rige por determinados principios entre los que destaca el principio de cooperación de Grice que deviene en lo que éste llamó máximas o implicaturas conversacionales y que serán abordadas en el siguiente apartado. Dicho principio consiste básicamente en aquello que se espera del interlocutor en cuanto a su interpretación y respuesta se refiere. Por ejemplo, si una amiga le pregunta a otra *¿qué va a hacer el sábado por la noche?*, esperará que la segunda se limite a responder qué hará en ese momento del día y no que le cuente sus planes para toda la semana o que se concentre en su más reciente decepción amorosa y sus implicaciones luego de decir que el sábado no tiene planes.

Este principio de cooperación se relaciona con la calidad de la comunicación, en tanto ésta logre sus fines; de modo que la lengua satisfaga su función en la situación concreta, puesto que estas máximas conversacionales refieren a la cantidad, la calidad, relación y modo; y la transgresión de estas implica numerosas veces lo que reconocemos como descortesía.

**2.1.5.1. Las Máximas Conversacionales De Grice Y Su Relación Con La Des-Cortesía Verbal.** Tal y como quedó dicho arriba, la cortesía está mediada por el contexto en el que nos encontremos, por eso no es lo mismo hablar en un restaurante que en el barrio donde crecimos, tanto por lo que respecta abiertamente a las normas de cortesía explícitas de la sociedad, como a aquellas normas concernientes a los actos de habla y casi generalmente implícitas que se corresponden con las máximas conversacionales de Grice, las cuales direccionan la información.

La máxima de *cantidad*, propuesta por Grice, alude a la cantidad de información suministrada al interlocutor; la de *calidad* alude a que la información suministrada debe ser verdadera y no falsa, y que lo dicho o expresado no se diga sin pruebas. Otra de las máximas propuesta por Grice es la de *relación*, referida a la participación o atención de los interlocutores de modo que la información sea relevante y de interés para los oyentes. Por último, la máxima de *modalidad*, relacionada con el modo de decir las cosas, pues el locutor debe ser claro con el mensaje y omitir las ambigüedades en la comunicación para que su interlocutor logre captar el mensaje.

Ello induce a inferir que las máximas permiten ver otro panorama en relación con la Cortesía Verbal, lo cual queda ilustrado en el siguiente ejemplo:

*En un hospital, a un médico se le ha muerto un paciente y éste debe llevar la noticia a los familiares del recién fallecido. El médico debe medir sus palabras, mitigando la formalidad, y violar las máximas conversacionales, de tal manera que logre ser cortés con los familiares.*

*En tal caso se podría enfrentar a dos alternativas.*

- 1. ¿Familiares de la Señora Juana? Les informo que ella acaba de morir.*

*2. Buenas noches, ¿los familiares de la señorita Juana? Durante la operación, realizamos todos los esfuerzos y es duro para mí informarles que Juanita luchó hasta donde pudo y ya no se encuentra con nosotros. Mis condolencias. Hicimos todo lo que estaba a nuestro alcance.*

En la primera alternativa notamos que no son violadas las máximas conversacionales de Grace, pues el mensaje es claro y no es ambiguo; hay relevancia por parte de los interlocutores, no es falso y no posee ni mucha ni poca información. Sin embargo, el médico no es cortés cuando expresa la información de manera directa. En la segunda opción, notamos que las máximas de cantidad son infringidas, provocando que el mensaje sea más extenso de lo común; también es violada la máxima de modalidad al estar con rodeos en la extensión de las palabras, provocando oscuridad en la expresión y no es breve; además se ha violado la máxima de cualidad, porque el mensaje resulta poco creíble.

Como ya se ha visto, la cortesía verbal está directamente relacionada con el respeto a las máximas conversacionales, puesto que garantizan la cooperación de ambas partes de la comunicación. Sin embargo, en el ejemplo, aunque la segunda alternativa implica violar las máximas conversacionales, se comprende que tal descortesía está motivada por razones corteses, el médico pretende mostrar su empatía y su respeto por la paciente fallecida y por su familia. Así pues, si el médico eligiera dicha alternativa, su descortesía no sería interpretada como tal conforme al contexto de situación en que ocurre la comunicación.

**2.1.5.2. La Sociopragmática Y La (Des)Cortesía Verbal Como Uso De La Lengua Que Garantiza Las Relaciones Horizontales Entre Pares.** En el ámbito de la lingüística aplicada, específicamente en la adquisición de segundas lenguas, se asume la competencia sociopragmática, como la capacidad que tienen los hablantes nativos para comprender los enunciados de su lengua en los diferentes contextos, pero de la que carece el aprendiz de la lengua y que difícilmente consigue en los salones de clase. Refiere básicamente a la capacidad de comprender los hechos lingüísticos y extralingüísticos en torno a la comunicación, en tanto que el hablante no nativo posee únicamente significados gramaticales. En realidad, es más común reconocer el término competencia pragmática, el prefijo “socio” permite inferir una relación más estrecha entre el sentido, la intención del hablante y la sociedad, incluso una mayor relación con el medio y los tipos de situación.

Como disciplina, proporciona un amplio panorama acerca del habla de las sociedades o grupos sociales; permite examinar el habla de los estudiantes, las expresiones descorteses y la debida interpretación en los diversos contextos. De ahí que Saiz Pérez (2004) sostenga que la competencia sociopragmática refiere a los factores extralingüísticos relacionados con las normas socioculturales que permite que el conocimiento de la lengua sea usado apropiadamente de modo que pueda ser comprendido por los interlocutores al nivel del nativo (puesto que a este autor le interesa el proceso de adquisición de una segunda lengua).

La sociopragmática estudia el uso de los conocimientos que tenemos de la lengua, sobre todo en lo referentes a las distintas formas que un mismo acto de habla tiene; así mismo, identifica cada una de las reglas sociales empleadas para el uso “adecuado” de la misma, sabiendo al mismo tiempo cómo se debe utilizar, en qué circunstancia y con quiénes hacerlo. “Para tener una competencia sociopragmática, no basta con conocer las

distintas formas del saludo, sino que también es fundamental saber cómo, cuándo y con quién usarlas” (Rosengre, 2011, p.12.).

Como se ha dicho, se relaciona más directamente con el aprendizaje de segunda y tercera lengua, pero, parece posible asumir que el hablante nativo no necesariamente conoce o respeta las aquellas normas sociales que regulan lo que se considera adecuado o inadecuado en el uso de la lengua. Es posible incluso que ignoren dichas normas, lo que hasta cierto punto podría relacionarse acaso con el nivel educativo o el nivel socioeconómico. En este caso se trata de adolescentes cuya descortesía puede ser involuntaria, o que reconoce conforme a su edad y grupos de interacción reconoce otro tipo de normas en torno a lo que es cortés o no en la comunicación.

#### **2.1.6. La Descortesía.**

En lo que a la cortesía respecta, ya se ha asumido en este trabajo que pueden considerarse descorteses los comportamientos verbales que implican violación a una o a todas las normas conversacionales de Grice, en tanto rompen el contrato conversacional (Haverkate,1994), o principio de cooperación. Sin embargo, la descortesía verbal es mucho más compleja de lo que este planteamiento indica; y puede ser abordada desde distintas perspectivas; no obstante, en este trabajo la descortesía será vista desde la perspectiva de la pragmática, más específicamente desde la socio-pragmática, la cual conjuga la perspectiva sociolingüística y el estudio de la pragmática, así como los diversos planteamientos de una y otra disciplina. En este marco de ideas, y con relación al principio de cooperación, la cortesía es básicamente la consideración que tiene el hablante para con su interlocutor, se corresponde con las formas de dirigirse, el tono de la voz y el lenguaje corporal, las adecuaciones que hace al transmitir el mensaje conforme a la reacción que se espera del oyente. Tiene que ver con el tacto con que se dirige al otro, según el tipo de situación y la reducción de todo aquello que puede incomodar u ofender al oyente.

Brown y Levinson (1978, 1987); Arnalt y Jenny (1985) y Kaul de Marlangeon (1995), entre otros, han abordado la descortesía como la “manifestación de la conducta social, y la emoción, en cuanto fenómeno construido socialmente, se puede expresar a través del lenguaje, instrumento apto para la producción de comportamientos y de emociones en forma culturalmente específica”. (Brown y Levinson 1978, 1987; Arnalt y Jenny, 1985 y Kaul de Marlangeon, 1995, entre otros.) Pero más allá de esa manifestación conductual, ella es un arma de doble filo, pues a mayor familiaridad entre los participantes de la comunicación, mayor será el grado de descortesía posible; insultos, palabras deshonestas, groserías, timbre elevado al hablar, irrespeto, etc., son sus manifestaciones más comunes.

En ese sentido, Kaul de Marlangeon, en su texto *Actos de descortesía y emociones negativas* (1995) sostiene que

La descortesía verbal es una conducta que introduce agresividad en las relaciones sociales y los actos de habla que la plasman (primordialmente insulto, crítica, agravio, reproche, sarcasmo, burla, advertencia, invectiva, acusación, descalificación, amenaza, reprobación, provocación) conllevan la manifestación de fuertes emociones negativas tanto en quien produce el acto descortés como en quien lo recibe (principalmente ira, agresividad, rencor, antipatía, aversión). (p.7.)

Además de estas emociones, el hablante descortés puede traslucir, a su pesar, otras emociones como petulancia, envidia o celos. Aparte de las emociones negativas comunes al emisor y receptor involucrados el acto descortés; este acto puede provocar en el oyente otras emociones como sorpresa, turbación, bochorno, estupor, rechazo, impotencia, ansiedad, miedo, desconcierto, aflicción, disgusto, menoscabo, vergüenza, vergüenza ajena, humillación o desprecio. (Kaul de Marlangeon,1995, p.7.).



No obstante, tales consideraciones, debe decirse que conforme al tipo de situación y la multiplicidad de variaciones posibles de los factores que lo definen, la descortesía no siempre es reconocida como tal; así no es posible percibirla como una amenaza, insulto y agresividad; sino que, en algunos casos, especialmente entre los jóvenes, puede ser asumida como expresiones afectivas, cercanas y de confianza, dando un giro de naturalidad.

**2.1.6.1. Tipos De Descortesía Verbal.** Kaul de Marlangeon (1995) considera que es posible reconocer cuatro tipos de comportamientos descorteses: de fustigación, involuntarios, estratégicos y actos formalmente descorteses animados de un propósito cortés. Su caracterización implica, no obstante, el reconocimiento del contexto; en este caso, no solo sociolectal en cuanto los jóvenes forman parte de un grupo, sino dialectal, cultural. Sabido es que las gentes del caribe colombiano, y de Cartagena de Indias en concreto, no se caracterizan por el uso del dialecto estándar y tampoco por apearse a los principios o normas de conducta cultos, a pesar de que los adultos tienen mayor control de sus enunciados según el nivel de familiaridad con el interlocutor. No obstante, se asume y se enseña que el espacio de trabajo, estudio y cultos religiosos exigen altos niveles de cortesía social, pero también, de cortesía verbal por lo que es de interés pragmático comprender la función de la descortesía en estas aulas de clase. De acuerdo con ello, veamos en qué consisten cada uno de ellos.

- **Descortesía de fustigación**

Kaul de Marlangeon (2005) plantea el término fustigación como metáfora de azotar, y se refiere a ese tipo de descortesía cuya finalidad es agredir al interlocutor de forma consciente, pretendiendo destruir la imagen que éste tiene de sí mismo o de él tienen los otros. Por tanto, en cuanto es mayor el deseo de dañar al otro, mayor será la intensidad del hablante que usa el lenguaje con este fin.

- **Actos descorteses involuntarios. Las meteduras de pata**

Este es un tipo de descortesía muy común entre niños, adolescentes y jóvenes, puesto que exige el reconocimiento de normas sociales, o de la conveniencia de ciertos usos del lenguaje (o su no uso), que solo la complejización de sus interacciones sociales, la corrección y el castigo, permiten que sean asimilada, y, aun así, pueden ser ejecutados por quienes tienen mayor control de sus enunciados. Aparece cuando no se sabe qué decir, se dice lo que no puede o debería ser dicho o de forma incorrecta, o no se ha prestado atención al interlocutor y su mensaje. Así lo deja ver Kaul de Marlangeon (2005) cuando sostiene que

[...] el que comete metedura de pata solo puede tener una consciencia retrospectiva de tal acto y su evolución, la mayoría de las veces estimulada por los otros interactuantes o circunstancias. Es ese el instante en el que sobreviene una emoción que podrá fluctuar entre la vergüenza, la desazón, la inquietud, el embarazo y el fastidio consigo mismo, pues la imagen pública del hablante ha resultado amenazada o desacreditada por su propia falta de atención o de discreción. (p.14)

El grado de intencionalidad es la clave para identificar si la intervención “equivoca” es verdadera o no. En ese sentido, *las meteduras de patas* consisten en que, a menor grado de intencionalidad, menor es el grado de lesión al interlocutor u oyentes. Sin embargo, la gravedad de la metedura de pata también depende del contexto y del tema, muchas solo acaban por convertirse en razón de burla de los oyentes, pero en otras ocasiones pueden destruir la relación de los hablantes, cuya conservación es el fin de la cortesía verbal.

- **Actos formalmente descorteses animados en un propósito cortés**

En los actos formalmente descorteses animados por un propósito cortés, se tiene una finalidad anti-normativa, pero en lugar de pretender herir o alejarse del oyente, busca acercarse a este, estrechar el nivel de familiaridad, reduciendo así las tensiones que puedan existir, por ejemplo, en razón de sexo, clase social, edad y nivel educativo. Este tipo de descortesía es mucho más común en los hispanohablantes que en los hablantes de otras lenguas, según afirma Kaul de Marlangeon (2005). Podría decirse que es característico de los caribeños, pero tiene un matiz aparentemente más anti descortés entre los adolescentes y jóvenes que entre niños y adultos.

## **2.2. Los jóvenes como miembros de una comunidad de habla: el lenguaje de los jóvenes.**

Considerando a los jóvenes como una comunidad de habla en el sentido pleno del término –con su propio universo de significados, sus normas y pautas de interpretación–, se considera pertinente abordarlos como una categoría de análisis en el marco de esta investigación. Ciertamente, para la sociolingüística, la mayoría de las veces, el habla de los jóvenes es abordada dentro de la variable edad, sin embargo, cada vez son más los estudios que consideran a los jóvenes como una comunidad o, al menos, una sub comunidad de habla.

Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos. (Moreno Fernández, 1998, p.23.).

Claramente los jóvenes estudiados ya pertenecen a la comunidad de habla cartagenera, y, por tanto, es esperable que en ellos quede de manifiesto aquello de lo que otros estudios han dado cuenta, las características que diferencian nuestra habla cartagenera de otras formas de habla de la lengua castellana. Sin embargo, en aspectos como la cortesía -descortesía, las diferencias generacionales saltan a la vida y, por tanto, resulta interesante reconocer las formas en que estas diferencias discursivas, en relación con la generación anterior, son coherentes y correctas dentro de su universo de interpretaciones.

Además, porque, como afirman Calderón y Durán (2009), “Una comunidad de habla se puede constituir en varios niveles o categorías, así se pueden encontrar comunidades de habla dentro de un país, de un departamento, de un municipio, de un barrio, etc” (p.142.). Desde dicha perspectiva es posible considerar a los jóvenes como una comunidad de habla. Donde, claro, se reflejan variables de clase y género.

### **Capítulo III**

#### **(Des)Cortesía Verbal En Los Jóvenes De La INESCAR Y Su Función Social .**

##### **3.1. Análisis E Interpretación De Los Datos.**

Dentro de los muchos convencionalismos establecidos en las sociedades humanas, venidos de las cortes medievales, la cortesía sigue siendo práctica esencial para la sana convivencia dentro de las comunidades. Sin embargo, la cultura y el nivel de familiaridad entre las partes determina, en gran medida, el grado de cortesía al que puede llegar un individuo, más allá del estereotipo social que asocia la descortesía con la menor educación y condición social. A pesar de que estos (educación y clase social) pueden ser ciertamente factores que determinan el grado de cortesía o de des cortesía, aun movida por propósitos corteses, de un individuo. En el caso de los hablantes objeto de estudio de esta investigación, la cultura caribeña, la edad de los participantes y su nivel educativo y social justifican el uso de determinadas expresiones formalmente descorteses.

Teniendo eso en cuenta, una vez identificadas y agrupadas las categorías de análisis (imagen positiva y negativa, mitigación y matices descorteses) nos adentramos a explicar la incidencia de la descortesía verbal en el habla de los estudiantes de la INESCAR; teniendo en cuenta las características de dicha población.

##### **3.1.1. La Imagen Positiva Y Negativa De Los Estudiantes.**

La cortesía, además de garantizar la buena convivencia y la conservación de las relaciones interpersonales, y haciendo sentir al otro respetado e importante, guarda una relación directa con la imagen personal y, por tanto, con el prestigio. Por ello, afirma Haverkate que (1994) los padres empiezan a formar a sus hijos en el respeto a normas básicas de cortesía desde la más temprana edad, al asociar el comportamiento descortés con la menor clase social. Es aquella la misma razón por la que todavía muchas madres, al

escuchar en boca de sus hijas “malas palabras”, afirman que aquello se “ve muy feo” o “muy vulgar”. Misma razón por la que se esperan “mejores” formas de expresarse del médico, el abogado y el profesor, especialmente si estos son mujeres, que las que se esperan del reciclador, el vendedor ambulante y la prostituta.

Shakespeare llegó a decir que la vida era como una obra de teatro en la que todos interpretaban distintos papeles, afirmación que tiene sentido cuando se piensa que a nivel social las personas construyen determinada imagen y se ocupan de mantenerla, de modo que todas las acciones realizadas constituyen su puesta en escena. Así, quien, en casa, ante los vecinos y los familiares, es formal, educado y respetuoso, se comporta de forma mucho más relajada cuando está con sus amigos, y viceversa, quien nunca dice “groserías” en la calle, se olvida del respeto y de la cortesía cuando está en casa.

En ese sentido, siguiendo a Haverkate (1994) es posible hablar de *imagen positiva* e *imagen negativa*, esto en gran parte responde a los convencionalismos sociales, pero a nivel de grupos, en relación con el tipo de situación, es posible que una buena imagen se sostenga sobre principios distintos a los de la sociedad en general. Por otra parte, dicha imagen personal no es solo la que ven los otros. Según Haverkate (1994)

La imagen de cada ser humano se compone de dos factores complementarios, marcados con los términos positivo y negativo. El primero designa la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad. El segundo se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros. (p.18.).

No obstante, los conceptos “positivo” y “negativo” no designan necesariamente bueno o malo, sino más bien la imagen personal como una fotografía, donde el negativo guarda todas las posibilidades de lo que se puede conseguir; razón por la que los individuos se esfuerzan por conservar dicha imagen negativa, lo que garantiza la

satisfacción de sus deseos, sus propósitos. Como cada individuo quiere conservar su propia imagen, afirma el autor citado, que aparece un consenso, un acuerdo implícito, en el que un individuo y otro procuran proteger mutuamente la imagen ajena. Esta necesidad de cooperación da sentido a la cortesía y su violación está directamente relacionada con la descortesía.

En el marco de la descortesía verbal empleada por los estudiantes de grado once, hemos observado que la imagen positiva y negativa juega un papel crucial en sus intercambios comunicativos; pues regularmente *“los interactuantes buscan un equilibrio, intentando proteger su propia personalidad, así como la del otro”* (Halliday, 1994. p. 19). De ahí que la imagen positiva y negativa se emplea como estrategia de cortesía.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, observemos la siguiente conversación de un grupo de estudiantes que se encontraban en hora de receso.

***Estudiante1:*** *la ventana que es...*

***Estudiantes:*** *ajajja...*

***Estudiante1:*** *eso no se puede tener... se me ve en la falda perra...*

***Estudiante4:*** *vamos...*

***Estudiante2:*** *tú para que sea aspirante...*

***Estudiante3:*** *imira, mira! Papel de mantequilla... pendeja mira lo manchaste marica... (habla entre risas)*

***Estudiantes:*** *ajajaja...*

***Estudiante1:*** *cule pela hueva...*

***Estudiante3:*** *un litro de, de picante vale...*

***Estudiante2:*** *ése manchó todo?*

***Estudiante3:*** *da... falto arriba (entre risa)*

***Estudiantes:*** *ajajajaj...*

**Estudiante4:** *ianda!*

**Estudiante3:** *ya me cago...*

**Estudiante1:** *marica me estoy ahogándome... Sandra me va a castrar en el sistente marica...*

**Estudiantes:** *jajajaj...*

**Estudiante5:** *mamita mi amor...*

**Estudiante3:** *tú eres cagalera...*

**Estudiante5:** *que... contigo*

En el ejemplo anterior observamos un grupo de estudiante conversando en su jornada cotidiana; y en dicha interacción, notamos que uno de ellos emite el término “*marica*”. Bien es sabido que esta palabra ha sufrido un cambio semántico debido a la intención y a la situación comunicativa de los hablantes. Por ello, en esta conversación notamos que el uso dado no se refiere a un homosexual, sino al vocativo que evoca al destinatario en la conversación. En otros contextos, sin embargo, es usado como un adjetivo que denota una expresión de cariño o de camaradería.

La imagen que observamos en esta situación es la negativa, la cual busca mitigar el concepto que se tiene de la otra persona según el grado de confianza entre los hablantes. Así lo expresa Dimitrinka G. Nikleva (2010) cuando sostiene que “La cortesía negativa es la que se utiliza para compensar la posible agresión negativa del interlocutor. Utiliza mecanismos y estrategias de atenuación” (Dimitrinka G. Nikleva, 2010. p. 68)

Del mismo modo, se mantiene el equilibrio al emplear la imagen positiva porque, en cierto modo, el estudiante no intenta ofender a su compañero, todo lo contrario, su intención es llamar su atención de modo que ambos se sientan cómodos sin que haya ambigüedades ni dañar la imagen del otro. “La cortesía positiva es la que intenta establecer una relación positiva en la que se respeta la necesidad de una persona de gustar. Se refiere



a los actos agradadores de la imagen. Por lo tanto, utiliza procedimientos intensificadores”.

Dimitrinka G. Nikleva (2010. p. 68)

También puede citarse una situación distinta, ocurrida de igual forma durante un receso; esta vez en interacción con uno de nosotros (los investigadores) en nuestro rol de observadores participantes, caso en que los estudiantes esperaban que interrumpiéramos su jornada escolar para librarse de la clase de matemáticas. Además de “*marica*” usaron otros vocativos que además daban cuenta de su pertenencia al grupo.

**Estudiante2:** *vale, eche...*

**Estudiante4:** *eche tú también pareces pendejo... jajjaaj este “casquito”*

**Investigador:** *¿Qué significa “casquito”?*

**Estudiante4:** *es que algunos compañeros tienen el corte así (ilustración física se tocó la cabeza y se aplastó el cabello)*

**Investigadora:** *ah, ok... ya entiendo.*

**Estudiante1:** *a un compañero también le dicen y que el “funfun”*

**Investigador:** *eso me lleva a otra pregunta... ¿Cómo se sienten en el sentido de Cómo te está percibiendo esa otra persona? Recuerden que anteriormente la palabra “marica” tenía una connotación totalmente distinta, que era “condición sexual” pero, se utiliza ahora de una manera totalmente distinta, etc., ¿Cómo te sientes tu cuando te dicen a ti “marica” ven acá? Cómo lo percibe... cuando te llaman ni por tu nombre, sino por algo totalmente “extraño”*

**Estudiante3:** *depende de quién...*

**Estudiante1:** *bueno, depende de la confianza, cómo lo dice Cristian*

**Investigador:** *qué más... ustedes ¿Cuándo lo dicen? ¿Por qué lo dicen?*

**Estudiante1:** *porque hay confianza, o sea, amiga cómo te explico... nosotros somos un grupo de cuatro, entre nosotros existe una confianza literal... de ahí nos hablamos como sea...*

El tipo de imagen que observamos que se protege en ambas situaciones es la negativa, en tanto se busca mitigar el concepto que se tiene de la otra persona según el grado de confianza entre los hablantes; el “*hablarse como sea*” da cuenta del nivel de familiaridad y de pertenencia al grupo, de ser digno de aquella “confianza literal”, si la imagen negativa de uno u otro estudiante se viera afectada, los otros podrían responder negando aquellos “derechos”, reduciendo el nivel de familiaridad y por tanto de confianza, lo que impediría que este consiguiera lo que espera conseguir dentro del grupo.

En otros contextos, “**marica**” “**funfun**” y “**casquito**” podrían resultar ofensivos, pero no es la forma en que son percibidos porque los estudiantes acuden a la denominada cortesía negativa, posible siempre y cuando exista un alto nivel de familiaridad entre los hablantes, “La cortesía negativa es la que se utiliza para compensar la posible agresión negativa del interlocutor. Utiliza mecanismos y estrategias de atenuación” (Nikleva, 2010, p.68.).

Del mismo modo, se mantiene el equilibrio al emplear la imagen positiva, porque, en cierto modo, estos estudiantes no intentan ofender a sus compañeros, todo lo contrario, su intención es llamar su atención de modo que ambos se sientan cómodos sin que haya ambigüedades ni dañar la imagen del otro. “La cortesía positiva es la que intenta establecer una relación positiva en la que se respeta la necesidad de una persona de gustar. Se refiere a los actos agradadores de la imagen. Por lo tanto, utiliza procedimientos intensificadores”. (p.68.).

De la imagen positiva, Halliday (1994) afirma que ella “está basada en el deseo de cada individuo de que otras personas deseen para él lo que él desea para sí mismo, como,

por ejemplo, salud, libertad y honor” (p. 28.). Para ello, claro, hay que ser digno de aquellos buenos deseos, lo que se consigue a través del prestigio y la reputación, los cuales tienen que ver en gran parte con los comportamientos verbales y corporales. Razón por la que se adecúan los registros conforme a los contextos de situación y por las que estrategias como las expuestas en el libro de Dale Carnegie: *Cómo ganar amigos e influir sobre los demás*, siguen mereciendo tanta popularidad. La cortesía, que construye, garantiza y sostiene una buena imagen negativa posibilita el establecimiento de relaciones interpersonales de distinto tipo, especialmente de aquellas con fines netamente sociales, para la propia conveniencia.

Debe decirse, conforme a estos planteamientos, que la imagen positiva configura un importante elemento de la descortesía con propósitos corteses empleados por los estudiantes de grado once de la INESCAR, pues en términos de Halliday, “La cortesía positiva no sólo se manifiesta en los actos de habla intrínsecamente corteses, también se maneja para mitigar actos de habla no corteses”. (p. 28.).

Por último, Nikleva (2010) presenta ejemplos de cómo se puede ver afectada la imagen positiva y negativa del hablante o del oyente. Veamos el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. Imagen positiva y negativa**

actos que amenazan la imagen positiva del hablante	autocrítica, confesión...
actos que amenazan la imagen positiva del oyente	sarcasmo, insulto...
actos que amenazan la imagen negativa del hablante	promesa, compromiso, oferta...

actos que amenazan la imagen negativa del oyente	orden, prohibición...
--	-----------------------

**Fuente:** Dimitrinka G. Nikleva (2010. p. 69)

Ahora, veamos cómo se reflejan los ejemplos anteriores en las conversaciones de los estudiantes objeto de estudio, entre los que se halla un estudiante de grado decimo.

**Estudiante3:** *Camilo yo tuve que pagar, cuando estés en 11<sup>o</sup> va a saber que es pagar...*

**Estudiante2:** *mentira por que debes lo de decimo...*

**Estudiante1:** *ah, todos mija aún me debes plata... (Entre risa) hace cuantos años, dos años que... Sonia a mí me debe los cinco mil pesos...*

**Estudiante3:** *ni cuatro mil, ni cuatro mil...*

Aquí notamos un acto que afecta la imagen positiva del hablante y la imagen negativa del oyente. En cuanto a la imagen positiva del hablante, vemos una autocrítica o confesión, la cual aclara una verdad indicándole a su oyente que es un mentiroso “*mentira, porque debes lo de decimo*”. Estas palabras generan cierta incomodidad, creando un poco de tensión en el grupo, que, para la imagen positiva del oyente, puede ser entendida como un sarcasmo o insulto. En cuanto a la imagen negativa del hablante, notamos una promesa no cumplida, que, en el caso de la imagen negativa del oyente, puede referirse a una orden de reclamo o pago de la deuda.

### **3.1.2. Las Formas De Expresión Descortés En Los Estudiantes De La INESCAR.**

En el contexto social cartagenero, específicamente en la INESCAR, los jóvenes se han caracterizado por el uso frecuente de expresiones descorteses, tales como, *aja, eche, uszoo, mierda, (nerda, yerda, edda), iraaa, noombee, vea usteeeé, tactee, aya, uuff carajo,*

*coje, farto(a), culeé, marica, nimalejo (a) puya y too bien.* En la siguiente tabla, registramos las expresiones descorteses más usadas por estudiantes de la institución educativa estudiada.

**Cuadro 2. Usos de las expresiones descorteses.**

Usos del “aja”:	<i>iAjaa, apúrate!,</i>
	<i>¿Por qué no fuiste a la fiesta? -Porque iaja!</i>
	<i>iAja, si claro!</i>
	<i>iAja, y ahora no sabes!</i>
	<i>iAja, y ahora qué vale!</i>
	<i>iAja!, y ¿Cómo están los pelaos?</i>
	<i>Lo que pasa es que tú sabes iAja!</i>
Usos del “eche”:	<i>iAja!, si claro, icómo no!</i>
	<i>iEche!, esta vaina servía ahora rato</i>
	<i>iQuita esa vaina de ahí! iEche!</i>
	<i>iEche!, iesa vieja queeé!</i>
Usos del “Uszoo”:	<i>iEche!, ¿Quién dijo que yo no te voy a pagar? - ¿Yo acaso te estoy cobrando?, iEche!</i>
	<i>“Uszoo” icarruzo!</i>
	<i>“Uszoo” iel man está montado en su película, mi llave!</i>
	<i>“Uszoo” iel bancan y tal!</i>
	<i>“Uszoo” iQuién te oye!</i>
	<i>“Uszoo” iqué boyo mamacita!</i>
Usos del “Mierda” (ñerda o yerda):	<i>“Uszoo” iesa vaina fue hace rato, priiii!</i>
	<i>¿Ya no vienen? iÑerda!</i>
	<i>iÑercalle! Pero tu si jodes vale</i>
	<i>iMierda! iTe caíste!</i>
	<i>iMiercole! iYo no puedo ir para allá!</i>
Usos del “Traaa”:	<i>iMiee! ¿Se te perdió?</i>
	<i>iIraa! iya vas a inventaa!</i>
	<i>iIraa! iQué bacano vale!</i>
	<i>iIraa! iQué no sabía!</i>
	<i>iIraa! iCierra las patas!</i>
Usos del “Nombee”:	<i>iIraa! iSigue creyendo!</i>
	<i>iNombee qué! iSigue creyendo!</i>
	<i>iNombee qué! iYo no voy pa’ lla!</i>
Usos del “Vea ustee”:	<i>iNombee no! iTú si eres faltona!</i>
	<i>iNombee no! iEs que a mi esa vaina no me gusta!</i>
	<i>Vea ustee, iSe casaron y no me invitaron!</i>
Usos del “Tatee”:	<i>Vea ustee, iNi me saludó! Pa’ lo que me impopta!</i>
	<i>iYo pensé que eran diez millones y son diez mil barras!, iVea ustee!</i>
	<i>Tatee creyendo esa vaina, eche</i>
	<i>Tatee quieto compa, ¿Cuál es la vaina?</i>
	<i>iVoy a darte tu Tatee quieto es lo que ehjj!</i>
	<i>iTatee con la maricaapa’ queveaj, que te vajhh a mama tu cule trompá!</i>
	<i>iTe vajhh a mamá tu cule de Tatee quieto!</i>

Usos del “Ayaa”	<i>¡Ayaa que belleza!, y ¡Yo aquí esperándote como un cule marica!</i>
	<i>¡Ayaa, miren al carón ese!</i>
	<i>¡Ayaa, que culefalsoón y tal!</i>
Usos del “Uuff Carajo”	<i>Uuff Carajo, ¿Te brincaste esa vaina?</i>
	<i>Uuff Carajo, ¡Hasta qué te acordaste, nojoda!</i>
	<i>Uuff Carajo, ¡Tu si eres vale!</i>
Usos del “Coje”	<i>Coje, ¡marica, pa’ que seas serio!</i>
	<i>Coje, ¡eso te pasa por pangaá!</i>
	<i>Coje, ¡ite quito la hembra esa que estaba mahj buena!</i>
Usos del “bob@”	<i>El bobo ese se dejó pegá</i>
	<i>La boba esa anda en el aire</i>
	<i>Yo no soy bobo para dejarme meter el dedo en la boca</i>
	<i>Ese se cree que yo soy bobo</i>
	<i>¡Ey! Mira bobeto, ven aca</i>
	<i>Salio con su bobería</i>
	<i>Hazte la boba y te vas a mama tu cacheta</i>
	<i>Sigue haciéndote la boba y veras a vé por donde te va a salir eso.</i>
Usos del “pende@”	<i>No seas pendeja, no te dejes dá</i>
	<i>Pendeja ven, no le hagas caso</i>
	<i>Rápido pendeja, corre</i>
	<i>¡ey! Pendejo, ándale rápido</i>
	<i>Tú, siempre con tus pendejadas</i>
	<i>El pendejo este cree yo soy bobo</i>
	<i>Ese pendejo me anda buscando la pelea</i>
Uso del “trasto”	<i>Cógeme ese trasto</i>
	<i>Trae el trasto ese/ Busca el trasto rápido</i>
	<i>Trajo su trasto pa que le echaran la sopa</i>
	<i>¡aymija! Trajo su trastico mujeee.</i>
	<i>¿Y en ese trasto es que lo vas a echá?</i>
Uso del “chocorreja”	<i>Se le cayó la chocorreja</i>
	<i>Esa se llevó su chocorreja</i>
	<i>Anda con su chocorreja</i>
	<i>Busca la chocorreja esa</i>
	<i>Trajo su chocorreja y la puso allí</i>
	<i>Trae la chocorreja esa</i>
Uso del “corrotero”	<i>Búscalo en el corrotero</i>
	<i>Ponlo en el corrotero</i>
	<i>Esta allí en el corrotero ese</i>
	<i>Te dije que estaba en el corrotero</i>
	<i>Eso está ahí justo en el corrotero, sácalo del corrotero y ponlo allá</i>
	<i>Ese pedazo de pelao</i>
Uso del “pedazo”	<i>Pedazo de porquería</i>
	<i>Hasta donde ira a llega ese pedazo de pelao</i>
	<i>Mira con que vino a sali el pedazo de hombre ese</i>
	<i>El pedazo ese /Ese pedazo me tiene jácta</i>

Usos del “Farto, Farta”	<i>Coje, ¡Mira lo que lleva el farto ese!</i>
	<i>¡Esa hembra si es farta vale!</i>
	<i>¡Qué pague, ¡qué no sea tan fartogueva!</i>
	<i>¡Erda, ¡Y tú que te metiste a farto!</i>
Usos del “Culee”:	<i>Erdaa, ¡Culee flojera vale!</i>
	<i>Eche ¡qué culee vieja lisa esa vale!</i>
	<i>Nojodaa, ¡qué culee man vivo vale!</i>
	<i>Ira eso, ¡Qué culee vieja chismosa vale!</i>
	<i>Hiciste que culee fiesta y no me dijiste, itoo bien, la buena pa’ ti!</i>
Usos del “marica”:	<i>¡Oye bájale a eso!, ¡Qué culee buya tienes ahí men!</i>
	<i>¡Hey marica, too bien!</i>
	<i>¡Marica, te vas a jodee!</i>
	<i>¡Marica, no hice la tarea!</i>
Usos del “nimalejo, nimaleja”:	<i>¡Oye el farto ese se retrasó vale!! - ¡Erda si marica!</i>
	<i>¡El Nimalejo maluco ese me fartoneo!</i>
Usos del “Puya”:	<i>¡Niña ven acá, Cojeme la Nimaleja esa que se me cayó ahí ve?</i>
	<i>¡Puya el burro que me voy!</i>
Usos del “mamaá”:	<i>¿Qué es lo que hablas tú? ¡Si es Puya pa’ bailala!</i>
	<i>Te vas a mamaá tu trompá</i>
	<i>Tú crees que me vas a mamaá</i>
	<i>¡ey! Pilas no te dejes mamaá</i>
	<i>Él siempre quiere estar mamando gallo</i>
	<i>Deja la mamadera de gallo</i>
	<i>Si te viene con cosas, mamale su cachetápa</i>
	<i>que se quede quieto y no te friegue mas</i>
	<i>El cree que yo me voy a dejá mamaá</i>
<i>¡aahsiii! ¿con que tú me quieres mamaa a mí?</i>	
Usos del “toño”	<i>Yaa voy toño!</i>
	<i>¡Ajá toño y que más!</i>
	<i>Ándale toño y saliste fue con eso</i>
	<i>Este se cree que yo soy toño</i>
Usos del “muerte”	<i>Si supieras, con lo que me salo toño</i>
	<i>Busca tu muerte natural</i>
	<i>Esta de muerte lenta</i>
	<i>Tenía la muerte puetá en la cara</i>
	<i>Anda con la muerte atrá</i>
	<i>¡que! ¿Te persigue la muerte?</i>
Usos del “cuento”	<i>¡con esa cara! Parece que se te apareció la muerte</i>
	<i>Ya vienes con tu cuento</i>
	<i>Salió con el cuento de</i>
	<i>¿Cuál es tu cuento? Que ese cuento no es así</i>

**Fuente:** Elaboración propia (2021).



De la anterior categorización, puede afirmarse que la descortesía aparece en los estudiantes de 11° de esta institución educativa como mecanismo de economía lingüística y como recurso que garantiza la familiaridad con los otros. «Ajá», que aparece con destacable frecuencia, puede percibirse como una grosería según el tono con que se utiliza; o como una expresión incompleta según la persona y la situación en que se la utilice. Por ejemplo, usada en el salón de clases como justificación de una respuesta dada, indicaría que el estudiante carece de argumentos. Sin embargo, en el habla cotidiana empleada en el patio de la institución a la hora del descanso, «ajá» encierra múltiples sentidos susceptibles de ser comprendidos por el grupo: puede ser usado para animar al otro “¡Ajaa, apúrate!”, para negar “¡Aja, si claro!”, para afirmar y para dejar la respuesta a la libre interpretación de interlocutor o como cierre del discurso “¿Por qué no fuiste a la fiesta? -Porque ¡aja!”. Esta, además, es una partícula usada en igual medida por hombres y por mujeres.

Por otra parte, *eche*, es una expresión asociada a la negación y percibida de forma más peyorativa.

**Estudiante2:** *vale, eche...*

**Estudiante4:** *eche tú también pareces pendejo... jajjaaj este “casquito”.*

Expresiones como «*marica*», conforme a lo ya demostrado por otros estudios, demuestra enuncia familiaridad y es un vocativo usado con mucha frecuencia, en este caso, tanto por hombres como mujeres.

**Estudiante3:** *¡mira, mira! Papel de mantequilla... pendeja mira lo manchaste marica... (habla entre risas)*

**Estudiantes:** *ajjaja...*

**Estudiante1:** *cule pela hueva...*

**Estudiantes:** *ajjajaj...*

[...]

**Estudiante1:** *marica me estoy ahogándome... Sandra me va a castrar en el sistente marica...*

«Marica», en este caso, establece cierto grado de sinonimia con expresiones como «amigo/a» «vale», «pri», «pelao/a», las cuales aparecen también a veces en el discurso, a manera de chanza. Sin embargo, «marica» también sigue usándose en su sentido más peyorativo, como referencia a los homosexuales como puede verse en el siguiente enunciado.

**Estudiante1:** *hay ahí un marica... se le ve un cule de hombrón así...* (Ilustración con el cuerpo)

«Mierda», por su parte, aparece en menor medida en el discurso de los estudiantes, aunque expresiones del mismo campo semántico como «cagar» resultan más frecuentes, refiriendo ambos a algo negativo, o con consecuencias negativas que no se pretendían. «Cule» puede servir como enfatizador, como partícula que aporta a la “exageración” del sentido del enunciado. Otras expresiones descorteses, si bien muy “costeñas” no necesariamente conforman el léxico de los jóvenes.

### **3.1.3. La Mitigación.**

Este recurso consiste en suavizar la información fuerte, con el fin de no estigmatizar o afectar al oyente. Escavy (2011) afirma que “a veces no se quiere ser descortés, pero el contenido de los mensajes es necesariamente desagradable para el oyente. La mitigación consiste en endulzar el sabor amargo del enunciado para suavizar la fuerza desagradable del mismo.” (p.174.).

Así es como “¿y cuánto estás pesando ahora?” luego de haber conversado, resulta más aceptable al oyente que ser saludado con expresiones como “*pero sí que estás gorda*”,

en ambas el oyente habrá de percibir que algo es distinto en su aspecto, y quizás no le agrade, pero la primera forma, acompañada de una tonalidad natural, poco exagerada, resulta menos chocante que la afirmación directa.

En el siguiente ejemplo, durante la clase de química, es posible ver la forma en que la docente utiliza la mitigación discursiva, a pesar de que el habla del docente no es el objeto de esta investigación.

**Docente:** *a ver... ¿Quién fue?*

**Estudiante:** *contesta la pregunta (un estudiante cree que sabe la respuesta, pero no se atrevía a decirlo en voz alta, hasta que su compañero le animó)*

**Docente:** *¡incorrecto! Oigan la muchachita como que se preparó bien su trabajo... listo, bien me alegro, me alegro... ese, ese tipo de estudiante que queremos, estudiante consultivo, estudiante participativo, estudiante que esté al tanto de la clase bien, listo ya esto...*

En este caso, la docente ha preguntado sobre una consulta realizada por sus estudiantes, en su caso, no dice directamente que no quiere estudiantes irresponsables y que no preparan sus actividades, pero podría comprenderse que aquel es el comportamiento habitual de aquellos jóvenes, incluso de la que ha realizado la tarea “oigan la muchachita como que se preparó bien su trabajo”, la felicita, pero al mismo tiempo la expone; aun así, lo hace de forma que ésta difícilmente puede sentirse ofendida. La forma en que se expresa la docente refuerza su imagen negativa y da cuenta del nivel de familiaridad en tanto la “broma” es posible.

Por otra parte, el lenguaje de los estudiantes resulta singular, por el uso frecuente de la mitigación. Por consiguiente, la mitigación descortés es esencial para la interpretación “adecuada” y para no caer en ambigüedades. Esto abre paso a las reacciones negativas y el distanciamiento social. Por ejemplo, es ofensivo decir “icállate!” a otro, pero

estos estudiantes lo hacen con relativa frecuencia en el salón de clases, acompañándolo de risas y sonrisas que mitigan la carga negativa de aquel imperativo, especialmente porque es producido con alguien que dentro de la jerarquía social carece de la autoridad para imponerle esa clase de órdenes.

**Estudiante2:** *y a lo bien que tú eres como rarita... tú eres como enfermita...*

**Estudiantes:** *ajaja...*

En este ejemplo, el marcador discursivo “**a lo bien**” mitiga la carga peyorativa y descortés de las afirmaciones “**eres como rarita... tu eres como enfermita**”, el contexto da cuenta de que bromean entre sí, reduciendo mucho más la “seriedad” con que habría que interpretar tal enunciado, pero no elimina la carencia de cortesía del mismo. Es posible encontrar intercambios comunicativos similares entre estos estudiantes, especialmente cuando refieren a conversaciones de índole sexual donde prima el doble sentido, pero siempre mitigadas por el humor.

**Estudiante2:** *igordo cachón!*

**Estudiantes:** *con él, con él, y con otros hay...*

**Estudiante6:** *gracias, muy cerca*

[...]

**Estudiante4:** *godo, tu vacilas todavía con Cheyla...*

**Estudiante6:** *si...*

**Estudiante2:** *conmigo también veda...*

**Estudiante1:** *con Marilyn, goda te vas a meter un lio,*

**Estudiante6:** *también...*

**Estudiante1:** *porque tú sabes que Marilyn carajo anda con otro...*

**Estudiante2:** *¿yo? imalparida!*

[...]

**Estudiante4:** *el Free ya uno no sirve, el free ya no sirve...*

**Estudiante2:** *díselo más duro...*

**Estudiante7:** *ivamos!*

**Estudiantes:** *ajajja...*

**Estudiante1:** *que la amas... jajajaj... godo cachón...*

**Estudiantes:** *ajajja...*

**Estudiante1:** *godo cachón*

En este ejemplo es notable que, en un grupo formado por estudiantes de ambos sexos, intercambia insultos que acompañados del lenguaje corporal y el ambiente de broma no son interpretados como tal, independientemente de lo apegadas a la realidad de tales afirmaciones. El “gordo” no es llamado por su nombre y además es apodado “gordo cachón” al parecer refiriéndose a que es mujeriego y no a que ha sido víctima de infidelidades; a la vez, Marilyn es acusada en reiteradas ocasiones de ser infiel, en otros momentos de la conversación, pero al responderle a su compañera, protege tanto su imagen negativa como la ajena, llamándola “malparida”. En este caso los estudiantes se dicen “verdades” pero evitan ofender a los otros, mitigando todo aquello que pueda resultar incómodo a sus interlocutores, y, además, el insulto se convierte en una manifestación de camaradería. Si Marilyn no hubiera respondido de aquella manera probablemente habría dado a entender que se ofendía, afectando la imagen negativa de los otros.

#### **3.1.4. Los Matices Descorteses.**

Dentro de la teoría del color se entiende el matiz como el grado de luminosidad, sinónimo del tono, fuera de aquella teoría el termino refiere a una característica que se muestra en el significado de algo, de modo que es posible decir que tal o cual expresión fue

dicha con un “matiz peyorativo” o “con un matiz descortés”. Esto apunta al hecho de que cuando se habla de matices descorteses se hace referencia a aquellos elementos del discurso que en relación con el resto del discurso puede ser interpretado como descortés o, todo lo contrario.

Los matices están ligados a la mitigación descortés, pues son recursos necesarios para los actos descorteses con los que se pretende una respuesta inmediata del interlocutor, moviendo la voluntad de este hacia la dirección que el emisor quiere. Estos pueden aparecer en la forma de apodos, insultos, groserías y palabras fuertes; como tratamiento de modos alternantes de expresión con juicios de aceptabilidad. Entre estos pueden mencionarse aquellos que, por la intensidad y emoción, contienen un sentido de solidaridad, cooperación, coercitiva o de regaño, sátira, indirecta y burla; tales como:

*Mamaá, toño, muerte lenta, el cuento o tu cuento, embarájala, el cara de, bobo (a) pendejo (a) el trasto, la chocoreja, el coroto, él o la pedazo de, el o la corotera (o) cantaleta, camorra, prispris, pispirispí, fregao (a) fuiiifiioo.*

Como gran parte de los actos comunicativos y como finalidad de la cortesía, estos matices son aplicados a situaciones de comunicación descortés, para enfatizar la búsqueda de una respuesta inmediata del interlocutor, que haga mover la voluntad en la dirección que el locutor quiere. Estas respuestas inmediatas se pueden conseguir desde la exhortación cortés y amable, pero también desde la provocación y la descortesía. No obstante, conforme al nivel de familiaridad los matices se convierten en mitigadores de la carga ofensiva del significado o de la formalidad del discurso, asociada con un menor nivel de familiaridad.

***Estudiante9:*** *ique monda Eli!*

***Estudiante5:*** *ioye dejas las malas palabras!*

***Estudiante9:*** *isapa!*

**Estudiantes:** *isapa!*

**Estudiante10:** *vete malparida... (Le dijo a una compañera que había intervenido en que no dijeran malas palabras)*

**Estudiantes:** *ajjaja...*

“Mondá”, “oye”, “sapa” y “malparida” son términos del habla cotidiana, asociados con la descortesía; son insultos, pero entre este grupo de estudiantes, atenuado por el contexto, aquellas palabras siguen poseyendo un matiz de descortesía, sin embargo, se valen de esto mismo para mantener el nivel de familiaridad y como manifestación de camaradería.

En otro ejemplo, una estudiante dice al “Gordo”, a quien llama “Godo” “*Godo, oye ten ahí hazme el favor*”, aquí “Gordo/Godo” es empleado de manera despectiva, y no como un “mote de cariño”, aunque el tono usado por la joven lo carga de tal significado. “Oye”, de igual forma es un vocativo descortés y posiblemente sirva a la estudiante para evitar malas interpretaciones de la relación entre los dos por parte de sus compañeros, marca cierta distancia sin reducir el ambiente de familiaridad. El imperativo “*ten ahí*”, hasta cierto punto, igual que “oye” subordina al oyente, pues es una orden realizada por alguien con igual jerarquía; en contraste, “*hazme el favor*”, que también es un imperativo, poseedora de un matiz descortés, vuelve a horizontalizar la relación, mitiga la descortesía del enunciado, manifestando el respeto que se siente hacía un igual que le es bastante cercano, al tiempo que protege su propia imagen negativa y la del otro.

Este tipo de enunciados cargados de matices descorteses son emitidos casi sin distinción por estudiantes de la INESCAR y por los docentes al dirigirse a ellos, suponiendo que estos, con fines pedagógicos, intentan reducir la distancia de la verticalidad de la relación Estudiante-Docente, acercándose a sus alumnos desde la

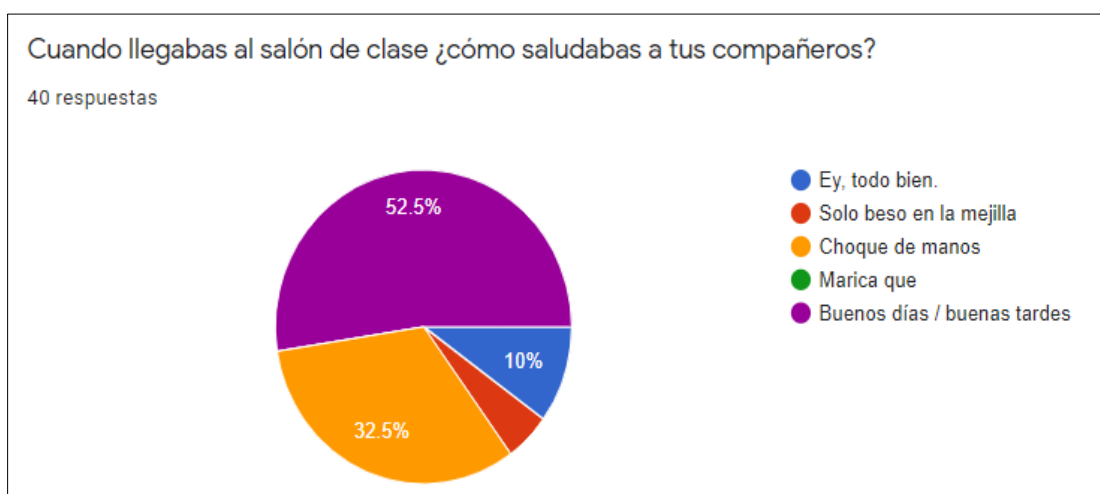
imitación del lenguaje de los jóvenes, dando cuenta, además de compartir la misma cultura y en gran parte el mismo universo de significados.

### **3.1.5. Análisis Comparativo.**

En párrafos anteriores quedó dicho que, para la recolección de datos, además de la observación participante, se recurrió a la entrevista, pero, luego de observar cómo los estudiantes se expresaban, decidimos realizar una encuesta para analizar sus acciones inconscientes con sus respuestas conscientes; los resultados fueron los siguientes. Las respuestas de la encuesta fueron consistentes con las respuestas realizadas en las entrevistas semidirigidas durante los recesos a pequeños grupos de ese salón.

A la pregunta formulada a los estudiantes ¿Cómo saludas a tus compañeros cuando llegas al salón de clases?, y asumiendo que el saludo es esencial dentro de la cortesía y exigido por padres, maestros y otros adultos desde la infancia, los resultados fueron los siguientes.

**Gráfico 1. Saludos**



**Fuente:** Encuesta a estudiantes de 11° de la INESCAR



Llama la atención la respuesta de muchos estudiantes en relación con la cortesía verbal y, en cierta forma, observamos que hay un mayor porcentaje de estudiantes que desean mostrar un perfil de buenas prácticas de cortesía, lo que se contrapone con los hechos, dado que según lo que pudimos observar, es la minoría quien mantiene este perfil cortes dentro y fuera del aula de clase.

Por otra parte, mientras realizábamos nuestra observación a una distancia moderada, veíamos que los estudiantes mantenían cierto comportamiento natural, el cual estuvo afectado por nuestra presencia. Muchos de ellos mantenían un perfil bajo en el momento de las grabaciones, de modo que al ser objetos de estudios se sentían intimidados, pero otros se mostraban natural. Cabe mencionar que, pertenecientes a un grupo generacional cercano, aunque con distinto nivel educativo, la naturalidad fue posible porque los estudiantes percibieron a los investigadores como jóvenes, incluso adolescentes, igual que ellos. Así, al dirigirse a nosotros lo hicieron con mayor respeto que a sus compañeros, pero con menos formalidad, de la ya poca, con que se dirigían a sus maestros; y, llegados a cierto punto con bastante familiaridad, en tanto fuimos considerados un interlocutor más. Un ejemplo de ello es la siguiente conversación durante un receso.

**Estudiante7:** jajajaj...

**Investigador:** ¿Qué paso?

**Estudiante8:** ¡ay! Torpe...

**Estudiante7:** ¿Qué te echaste?

**Investigador:** pa' ve...

**Estudiante9:** ella dice que es una peladura...

**Estudiante8:** una peladura, marica son mal pensao ` da...

**Estudiante10:** o ella comió una hamburguesa algo demasiado así que

tal...

**Estudiantes:** *ajaja...*

**Estudiante8:** *eso es una peladura...*

**Estudiante10:** *yo sé que tú eres dura, pero ¿Cuál es el problema? Ajaja...  
no te acuerdas que te mordí...*

**Estudiante11:** *o te metiste algo grande, una hamburguesa... yuca fresca,  
un caramelo que también...*

**Investigador:** *yo no creo eso...*

**Estudiante10:** *nojoda...*

**Estudiante11:** *eso eso, se compra el caramelo...*

**Investigador:** *yo no creo que sea, sea eso... lo que tú pensaste...*

**Estudiantes10:** *pero viste tu eres el que estas mal pensando todo aquí...*

**Investigador:** *yo no estoy mal pensando, yo sé a qué ustedes a qué se  
refieren...*

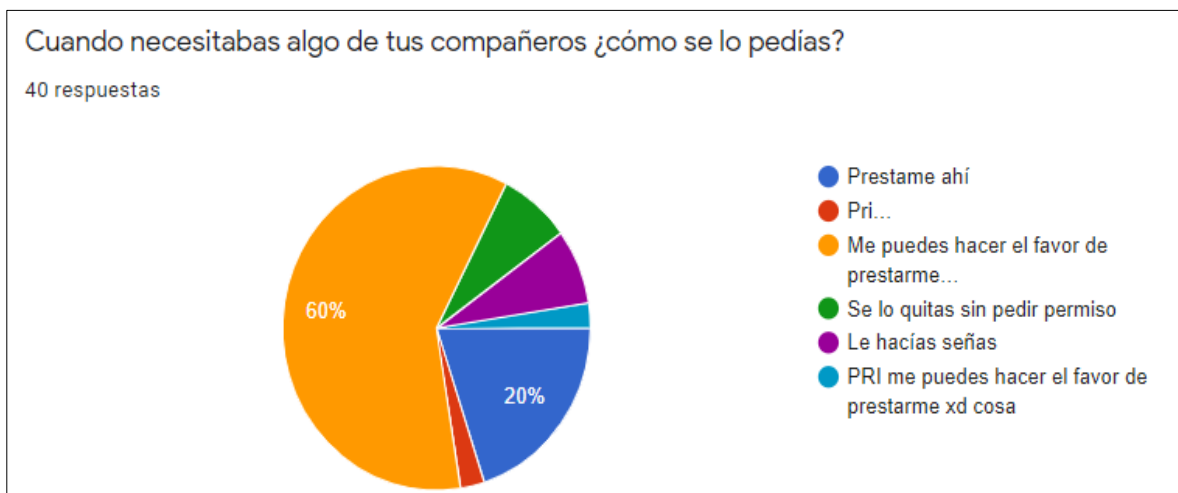
**Estudiante8:** *ya vistas... ya vistas...*

**Investigador:** *y ella también sabe que se refiere...*

**Estudiantes10:** *nosotros hablamos hasta claro, algo, algo grande que se  
habrá comido... una paleta de caramelo, un helado...*

En esta conversación es notable la familiaridad con que el objeto de estudio percibe al investigador, lo que hasta cierto punto permitió la obtención de muestras de habla más puras o espontaneas, aumentando la credibilidad en lo obtenido durante las entrevistas y corroborado con la encuesta, a pesar de ciertas variaciones. En esta última también se cuestionó a los estudiantes en torno a otra norma básica de cortesía verbal, el acto de petición, a lo que respondieron de la siguiente manera.

### Gráfico 2. Peticiones.



**Fuente:** Encuesta a estudiantes de 11° de la INESCAR.

Respecto a los resultados obtenidos, representados en la gráfica anterior, donde el 60% de los estudiantes afirmó realizar peticiones de forma cortés, y un 20% que la realizaba con un matiz descortés, pero con propósito cortés, en tanto realizaba la solicitud; es posible decir que estas respuestas resultan un poco curiosas cuando las contrastamos con la siguiente conversación.

**Profesora:** *Ahora ¿quedó claro o no quedó claro?*

**Estudiantes:** *Claro... Siii, Quedó claro...*

**Profesora:** *Entonces con tus propias palabras, redáctame allí ¿qué entendiste que era un [pausa] anión?, ¿qué era un catión, ¿qué era un átomo neutro y qué era la conexión especial para que un elemento se consideraran anión? Pilas, rapidito.*

**Estudiante:** *Un lapicero sei, lapicero, dame ese lapicero vale.*

*[Solicitando un lapicero a otro compañero]*

**Profesora:** *Escribe papá. Escribe porque aquí necesitamos estudiantes que piensen, que trabajen [Pausa] a ver, rapidito. [Pausa] con tus propias palabras qué fue lo que entendiste.*

En el fragmento subrayado, puede observarse que un estudiante solicita un favor a otro (acto de petición), el cual es asumido como un acto descortés por parte del estudiante que está solicitando dicho favor. Claro que aquella opción no se encontraba entre las propuestas por la encuesta realizada; aun así, es posible asumir, conforme a lo observado, que dentro de este grupo de estudiantes el acto de petición suele reducirse a la mención del objeto o acción de la petición. “*Un lapicero*”, en el contexto comunicativo en que es esbozado, posee la misma carga semántica de “*por favor, necesito un lapicero ¿tienes uno que puedas prestarme*”, expresiones muy poco frecuentes en el salón de clase y en gran parte de la cultura cartagenera, donde se enuncia el todo con la enunciación de la parte.

De todo esto puede afirmarse que gran parte de los estudiantes que dicen usar la cortesía adecuadamente, en realidad usan la descortesía verbal en sus actos de petición y agradecimiento; aunque de cierta forma en este grupo, y según diversos estudios en torno al habla de los jóvenes, la descortesía es una forma de cortesía entre ellos. Así, ser descorteses entre ellos es una forma de cortesía por excelencia, con esta se sostiene la imagen positiva de los individuos y se protege la imagen negativa.

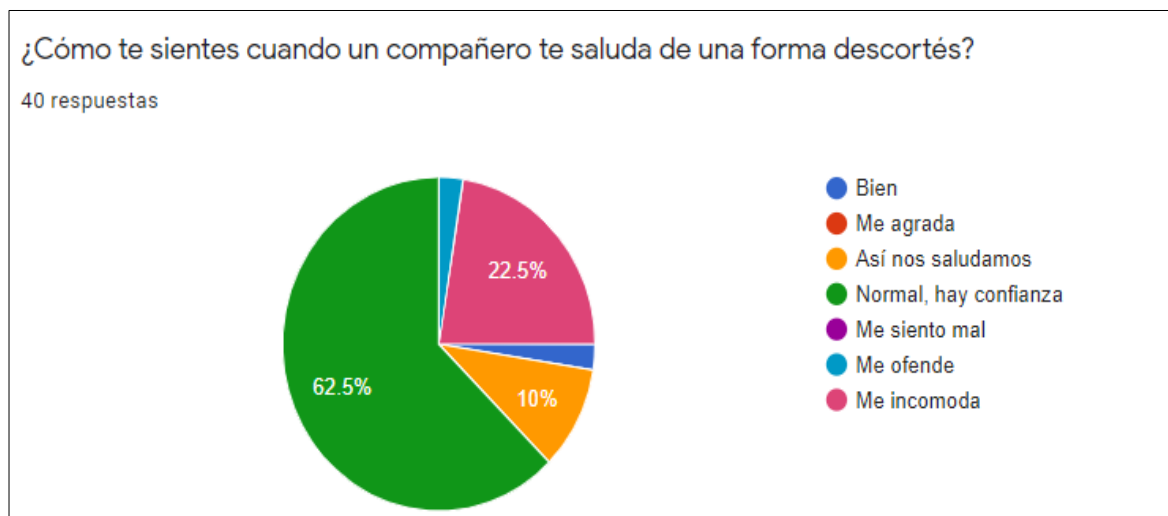
**Gráfico 3. Autoimagen del hablante.**

**Fuente:** Encuesta a estudiantes de la INESCAR 11°

En la respuesta a esta pregunta es notable que la mayor parte de los estudiantes de grado 11 se consideran corteses al hablar con sus compañeros. Un 15% afirma ser corteses en su descortesía, es decir, reconocen el propósito cortés en sus actos de habla de corteses, y quizás, por eso mismo, otro 15% no ve la diferencia entre un acto cortés y otro descortés. Probablemente, al reconocer en la descortesía aquello que ofende o incomoda al otro y que, en espacios de mayor confianza, los cartageneros de distintas edades no se caracterizan por su cortesía. Un 17,5 % de los estudiantes se reconocen descorteses y manifiestan poca preocupación por la cortesía en el intercambio comunicativo con sus pares.

Así mismo, la forma en que perciben la descortesía es coherente con el aprecio defendido por los estudiantes a la camaradería entre ellos, aunque el 52.5% se reconoció como cortés, del total, como da cuenta un cuestionamiento diferente, el 62.5% manifestó indiferencia entre ser tratado o no de forma descortés, como puede verse en la siguiente gráfica.

#### Gráfico 4. Descortesía ajena



**Fuente:** Encuesta a estudiantes de 11° de la INESCAR

En respuesta a este interrogante, un porcentaje mínimo manifestó sentirse ofendido o sentirse bien, aunque, un considerable 22.5% manifestó sentirse incomodo; no obstante, según las entrevistas, los actos descorteses, aun cuando incomodan a sus compañeros no están motivados por tal intención, en tanto los estudiantes que los emiten perciben que los otros los reciben “bien”.

**Investigador:** *los saludos de ustedes son así... ¿Cómo son los saludos de ustedes?*

**Estudiante7:** *a veces ni los saludos nos damos...*

**Estudiante5:** *no, cuando yo llego al salón digo buenas ya llegué yo...*

**Estudiantes/investigador:** *ajajaja...*

**Investigador:** *¿y ustedes?...*

**Estudiante9:** *y yo enseguida le digo lo que le voy a decirle, ey a noche...*

**Investigador:** *y los apodos...*

**Estudiante8:** *que soy narizón...*

**Estudiantes5:** *ese es el que se lleva todo el oxígeno de ahí...*

**Estudiantes:** *jajaj...*

**Estudiantes5:** *el chino... cabezón...*

**Investigador:** *¿y alguno, y alguno mal interpretan esto?*

**Estudiantes:** *no, no...*

**Investigador:** *ellos se lo toman a bien...*

Según lo afirmado por estos estudiantes, los saludos verbales a veces son omitidos, darse las manos, chocarlas, y otras expresiones del lenguaje corporal son más comunes que el saludo formal, reservado al ingreso al salón de clases con la presencia del docente. Hay que recordar que estos estudiantes interactúan con frecuencia antes del ingreso a la institución y que muchos de estos también conviven en las clases de media técnica, donde, por los diferentes estudios y el poco tiempo los saludos pueden restringirse, en esas ocasiones, solo a gestos.

En cuanto a la forma como perciben su propia descortesía, los estudiantes fueron coherentes con la respuesta dada sobre la forma en que perciben la descortesía ajena. Puesto que el 60% respondió también “normal, hay confianza”. Un reducido 12.5% de los encuestados manifestó sentirse incomodo con la propia descortesía, esto responde a la autocrítica que ha de hacerse el individuo para mantener su imagen positiva. Igual porcentaje de estudiantes contestó que no pasaba nada y por tanto que considera aquella descortesía en el rango de su normalidad.

**Gráfico 5. Descortesía propia.**

**Fuente:** Encuesta a estudiantes de 11° de la INESCAR

Como se ha venido afirmando, la imagen positiva y negativa incide mucho en la forma como los estudiantes emplean la descortesía verbal; de igual modo, también tiene que ver el grado de confianza que hay entre ellos. Así, como lo menciona Bravo (1999), el ideal de confianza es predominante a la hora de expresarse con sus semejantes.

Considerando todo esto, es posible afirmar que los estudiantes de 11° de la INESCAR, aunque reconocen una intención cortés en sus actos de habla descorteses, tales actos se ven atenuados por el tipo de situación y el nivel de afiliación o familiaridad. De tal modo que los apodos, los gestos y los enunciados descorteses, tienen la finalidad de mantener la camaradería, la familiaridad y la confianza entre ellos, y dan cuenta de la existencia de esto mismo.

Esta forma de asumir la descortesía se relaciona, además, con la protección de su imagen positiva que, seguramente, quiere encajar con sus pares. En cuanto a su imagen



negativa, el estudiante no desea que sus propósitos se vean obstaculizados, y, por tanto, esta imagen permanece oculta tras la fachada de la imagen positiva ofrecida a sus compañeros y docentes. Muy probablemente quieren ser vistos como “jóvenes chéveres y modernos”, como personas relajadas que no se preocupan por los mismos convencionalismos que los adultos. Al tiempo, sus actos descorteses no buscan revelar la imagen negativa de sus compañeros, sino que implícitamente la protegen como a la suya propia, conforme al acuerdo social tácito.

#### **4.Conclusión.**

La cortesía responde a una serie de convencionalismos sociales, presentes de un modo u otro en todas las culturas, y permanece vigente para garantizar la existencia de relaciones cordiales entre los individuos y el grupo. Sin embargo, así como ciertas normas de cortesía son exclusivas de determinadas culturas, también las hay diferentes entre las clases sociales y los grupos generacionales o, por lo menos, difiere de la importancia dada a la expresión o a la violación de ciertas normas.

Dentro de los grupos de jóvenes cuyos registros son bastante diferentes de los de otros grupos generacionales en gran parte del mundo, también se ha notado que el respeto a las normas de cortesía verbales está igual de “descuidado” que el respeto debido a las normas gramaticales.

El estudio realizado con este grupo de adolescentes cartageneros en una institución educativa de carácter oficial exigía tener en cuenta su juventud con sus características, su cultura, y las características propias de su condición social, así como el género. Como muchos otros estudios lo corroboran, el habla de las mujeres posee características diferentes al habla de los hombres por motivos culturales, aunque esta es cada vez más similar.

De tal modo que, finalizado este proceso de investigación es posible afirmar que, dentro de este grupo de estudiantes, la descortesía tiene la función social de garantizar la igualdad de poderes a nivel discursivo, es decir, garantizar que ninguno se superponga al otro, que lo dicho por ambas partes posea la misma importancia. Al mismo tiempo, las expresiones “soeces”, la burla, la “mamadera de gallo” no son interpretadas de forma negativa, sino que, por el contrario, cumplen en numerosas ocasiones la función de reducir la carga semántica de enunciados que podrían ser interpretados de forma negativa. Y que

su función, además está determinada por el contexto de la conversación, generalmente relacionado con las experiencias como grupo y su particular comprensión del mundo.

Lo antes dicho se relaciona con la frecuencia con que se recurre a la mitigación discursiva en sus interacciones, donde la descortesía verbal se convierte en un mecanismo óptimo para tal fin. Ahora bien, tales matices descorteses no convierten su discurso en descortés, la suya es mayormente una descortesía con finalidad cortés, bien por desconocimiento de las normas, bien por no considerar descortés su propio comportamiento, como dio cuenta el análisis comparativo.

Así también fue posible identificar las diferentes formas en que estos jóvenes protegen su imagen negativa y presentan la positiva con su aparente descortesía. De igual modo, también fue posible reconocer las características de la interacción entre pares, donde la protección de la imagen negativa propia y ajena garantiza la cordialidad y la horizontalidad de sus relaciones.

Dicho de otro modo, los jóvenes de 11° de la INESCAR se caracterizan por su descortesía verbal, aunque con propósito cortés, característica común de hombres y mujeres. Estos estudiantes reconocen el origen de su descortesía, o la justifican por los niveles de confianza que existen entre ellos; son amigos, o al menos han sido compañeros de clase durante varios años y pueden hablarse “como quieran”. No obstante, ese “como quieran” sigue implicando el respeto al acuerdo cortés que garantiza la protección de la imagen negativa del hablante y del oyente. Al mismo tiempo, el comportamiento descortés parece justificarse por la necesidad de mantener la imagen positiva y la posición en el grupo.

Esta descortesía con propósito cortés se caracteriza por la presencia de diversos vocativos, el uso del insulto y de la broma, apoyados en recursos mitigadores que reducen los matices descorteses de sus enunciados. Pero, en lo que respecta al principio de

cooperación, cabe decir que los intercambios comunicativos de los estudiantes se caracterizaron por el respeto de las máximas conversacionales de Grice. Es más, sus enunciados eran siempre cortos y sencillos, en relación con la *cantidad* y la *calidad*; eran generalmente relevantes, conforme a la *relación*; y adecuados, en cuanto a la *modalidad*. Esta última siempre adaptada, usada como recurso mitigador.

A pesar de tratarse de un caso concreto, los resultados de esta investigación muy probablemente dan cuenta del comportamiento de muchos más adolescentes en dicho rango de edad en la ciudad de Cartagena. Resultaría interesante conocer hasta qué rango de edad y bajo qué factores empiezan a modificar sus actos de habla y en qué contextos permanecen configurando incluso características del habla adulta de al menos cierto grupo de la población cartagenera.

### Referencias Bibliografía.

- Bravo, D. (1999). *¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática sociocultural y componentes de face*. Universidad de Estocolmo.
- Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática*. Arco/libros, S.L.
- Reyes, G. (1990). *Pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Montesinos.
- Frías Conde, X (2001). Introducción a la pragmática. *Ianua. Revista Philologica Romanica* (SF). pp. 1-35.
- Almeida, M. (1999). *Sociolingüística*. Universidad de La Laguna.
- Rosengren, J. (2011). *Competencia socio-pragmática y la motivación en estudiantes de español como lengua extranjera*. Stockhalms University.
- Rodríguez, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Editorial Ariel.
- Stenström, A. y Jörgensen, A. (2008). *¿Una cuestión de cortesía? Estudio contrastivo del lenguaje fático en la conversación juvenil*. International Pragmatics Association.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (1994). *La cortesía verbal*. Editorial Gredos, S.A.
- Hernández López, M. (2010). *Principios Sociopragmáticos de la Interacción y Dinamismo de las Relaciones de Poder entre Médico y Paciente. Coloquio EDICE*. Universidad Palo de Olavide.
- Escandell Vidal, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Ariel, S.A.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Editorial Gredos, S.A.
- Kaul de Marlangeon, S. (2017). *Tipos de descortesía verbal y emociones en contextos de cultura hispanohablante*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad (cap III). En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español*.

*Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Vol. I (pp.299-318).

Programa EDICE-Dunkin.

Kaul de Marlangeon, S. (1995). La fuerza de la cortesía -descortesía y sus estrategias en el discurso tanguero de la década del '20. *Razal*. (3). pp- 77-38.

Brown, P. y Levinson, S.C. ([1978] 1987). *Politeness: Some universals languages usage*. Cambridge University Press.

Arnolt, H. y Janney, R. (1985). Politeness revisited: Cross modal supportive strategist. *IRAL*. XXIII. (4). Pp.281-300.

Silva Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática de español*. Georgetown University Press.

Malo Padilla, G. y Pájaro Ramírez, J. (2013). *La Cortesía de lo obsceno: De lo social a lo estratégico en las relaciones interpersonales de un grupo de jóvenes cartageneros*. Universidad de Cartagena.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Calderón Noguera, D., & Durán Mendivelso, B. (2011). Caracterización sociolingüística de la comunidad de habla de Tunja. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (14), 139-158.

Parra Galvis, F. (2014). *Lo coloquial, la ironía y el humor en el chat: Un análisis de las estrategias de cortesía*. Universidad de Cartagena.

Caicedo Hernández, A. y Camargo Díaz, A. (2013). *Cortesía lingüística: Análisis sociopragmático de las expresiones romántico-amorosas en las relaciones de pareja en la ciudad de Cartagena*. Universidad de Cartagena.

Jirado, A. y Julio Correa, A. (2017). *Expresiones de cortesía en la interacción locutor oyente del programa Marcando el tiempo, de Radio Tiempo Cartagena*. Universidad de Cartagena.

Areiza Londoño, R. (2006). *iPrimero se saluda! Una mirada sociolingüística al saludo en el eje cafetero*. Universidad Tecnológica de Pereira.

Bernal, M. (2005). *La alo-repetición como estrategia de cortesía y descortesía en la conversación*. Coloquio EDICE. Universidad de Estocolmo.

### **Bibliografía de consulta.**

Infante Bonfiglio, J. y Flores Treviño, M. (2014). *La (des)cortesía en el discurso: perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Briz, A., Hidalgo, A., Albelda, M., Contreras, J. y Hernández, N. (2006). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral III Coloquio internacional del programa EDICE*. Universitat de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia.

Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel.

Nikleva, D. (2011). Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español con L1. *Tejuelo* (1). pp. 64-84.

Álvarez Muro, A. (2014). *(Des)cortesía: Teoría y praxis de un sistema de significación*.

**Anexos.**

¿Cómo le pides favores a tus compañeros a tus compañeros con los que tienes confianza?

40 respuestas

Me puedes hacer un favor

Prestame ahí

Paisano hasme un dos ahí

Manit@ hazme el favor de prestarme eso

les hacia señas

Necesito un favor tuyo, te la debo

Me puedes hacer el favor de prestarme...

Prestame tal cosa

Mi Amor Será Que Me Prestas....

Hazme el favor de prestarme un lapiz

Papi hazme un favor de corazón

Por favor puedes hacer el favor de préstame o Hacerme tal cosa

Me puedes hacer el favor

Amigo ayúdame

Los llamaba por su nombre, y les pedía el favor que necesitaba de su parte.

Pásame ahí por fa.

Varón/macho please pásame x cosa

De una manera educada



Me pues
Normal, porque ya hay confianza entre nosotros
Ey me puedes hacer el favor...
Le hago señas
Loco préstame ahí
Ey pai préstame hay
Amiga hazme un favor
Puedes hacerme un favor?
Hazme un dos :)

Amiga necesito un 2
Hey, hazme el favor...
Alme un favor
Préstame eso házme el favor
Mani prestame el lapicero
Primo hazme el dos de tal cosa o mi hermano necesito hacer esto
Pásame eso hay
Prestame Eso Hazme El Favor
Hazme el favor te lo pido, por fa

Hazme el dos
Me pueden ayudar en algo!
Hazme el 2
Cariño,me puedes hacer el favor de...