

La petición en español peninsular

Producción y percepción de la cortesía verbal en las estrategias
de petición de hablantes nativos y francófonos de Bélgica

Aurélie MARSILY



Faculté de philosophie, arts et lettres
Institut Langage et Communication

La petición en español peninsular

Producción y percepción de la cortesía verbal en las estrategias
de petición de hablantes nativos y francófonos de Bélgica

Aurélie MARSILY

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade
de Docteur en Langues, lettres et traductologie

Promotrice

Barbara DE COCK (Université catholique de Louvain)

Comité d'accompagnement et jury

Philippe HAMBYE (Université catholique de Louvain, président du jury)

Ferran SUÑER MUÑOZ (Université catholique de Louvain)

Pedro GRAS MANZANO (Universiteit Antwerpen)

María Elena PLACENCIA (Birbeck, University of London)

José AMENÓS PONS (Universidad Complutense de Madrid)

Juin 2022

"Language is quite literally the stuff of life.
The more you can speak of other people's languages,
the more you can be part of their lives and enrich your own."

Paddy Ashdown

Índice de contenidos

Índice de contenidos	vii
Lista de abreviaturas y acrónimos	xiii
Lista de tablas.....	xv
Lista de imágenes.....	xxi
Lista de gráficos.....	xxiii
Prólogo	xxv
Agradecimientos	xxvii
Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1. Originalidad del estudio	1
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	4
1.2.1. Objetivos	4
1.2.2. Preguntas de investigación	6
1.3. Organización de la tesis	7
PARTE I MARCO TEÓRICO.....	11
Capítulo 2. La pragmática de la interlengua	15
2.1. La pragmática	16
2.2. La pragmática de la interlengua	17
2.2.1. La pragmlingüística y la sociopragmática.....	18
2.2.2. La interferencia pragmática	20
2.3. La competencia pragmática y su adquisición	24
Capítulo 3. La petición.....	31
3.1. La teoría de los actos de habla	31
3.1.1. Austin y los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos	31
3.1.2. Searle y su clasificación de los actos de habla	34
3.2. El acto de habla de la petición.....	37
3.3. Aproximaciones empíricas a la petición	40
3.4. La taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989)	47
3.4.1. Estrategias directas e indirectas.....	49
3.4.2. Estrategias convencionales y no convencionales	52
3.4.3. Las peticiones directas	54
3.4.4. Las peticiones convencionales indirectas	56
3.4.5. Las peticiones no convencionales indirectas.....	57
3.5. Conclusión intermedia.....	58
Capítulo 4. La cortesía verbal	61
4.1. Modelos teóricos del estudio de la cortesía.....	63
4.1.1. La cortesía como estrategia conversacional.....	64
4.1.1.1. Las máximas conversacionales de Grice (1975).....	64
4.1.1.2. Las reglas de cortesía de Lakoff (1973).....	65
4.1.1.3. El principio de cortesía de Leech (1980, 1983)	66

4.1.1.4.	El contrato conversacional de Fraser (1990).....	67
4.1.2.	La cortesía como fenómeno del comportamiento humano	68
4.1.2.1.	Goffman (1967).....	68
4.1.2.2.	Brown y Levinson (1987).....	69
4.1.2.3.	Críticas al modelo de Brown y Levinson.....	72
4.1.3.	La cortesía como fenómeno (inter)cultural	77
4.1.3.1.	El modelo de Bravo (1999, 2003, 2004).....	78
4.1.3.2.	Culturas de acercamiento y de distanciamiento	80
4.1.3.3.	Estudios contrastivos sobre las culturas de acercamiento y de distanciamiento.....	83
4.1.3.4.	Estudios aplicados al español y al francés.....	84
4.2.	La cortesía verbal y sus medios de expresión en el acto de petición	86
4.2.1.	La atenuación	86
4.2.1.1.	Los movimientos de apoyo	89
4.2.1.2.	Alertadores	90
4.2.1.3.	Estrategias de modificación interna del acto central de petición.....	91
4.2.1.4.	Estrategias de modificación externa del acto central de petición	92
4.2.2.	Las formas de tratamiento	93
Capítulo 5. Caracterización del objeto de estudio		99
5.1.	Definición operacional de la petición	99
5.2.	Corpus nativos consultados para la elaboración de la taxonomía.....	101
5.3.	Hacia la elaboración de la taxonomía de estrategias de peticiones (para realizar el FTA)	103
5.3.1.	Las peticiones directas	105
5.3.2.	Las peticiones convencionales indirectas	107
5.3.3.	Las peticiones no convencionales indirectas.....	109
5.3.4.	Las peticiones no verbales.....	111
5.4.	No realizar el FTA: las estrategias alternativas	113
5.5.	Hipótesis.....	116
5.5.1.	Variación de la lengua	116
5.5.2.	Variación del modo	117
5.5.3.	Variación situacional.....	117
5.6.	Resumen.....	118
PARTE II ASPECTOS METODOLÓGICOS		119
Capítulo 6. Triangulación de métodos y recolección de datos		123
6.1.	Evaluación de los métodos de recolección de datos	124
6.1.1.	El habla real	127
6.1.2.	Las notas de campo	128
6.1.3.	Los cuestionarios para completar el discurso (DCT)	129
6.1.4.	Cuestionarios de creencia de uso	132
6.1.5.	Informes verbales.....	133

6.1.6.	Del juego de rol tradicional al juego de rol naturalizado	134
6.2.	El corpus COPINE.....	136
6.2.1.	Las Interacciones Naturalizadas	137
6.2.1.1.	Operacionalización.....	140
6.2.1.2.	Aspectos éticos de las grabaciones	143
6.2.2.	El DCT	143
6.2.3.	El cuestionario de percepción	145
6.2.4.	La entrevista 'retroactiva' o informe verbal	145
6.2.5.	Las notas de campo	146
6.2.6.	Entrevistas con los profesores.....	146
6.3.	Los participantes	147
6.3.1.	Estudiantes españoles.....	148
6.3.2.	Estudiantes francófonos	149
6.3.3.	Profesores españoles.....	151
6.3.4.	Entrevistadora.....	151
Capítulo 7. Transcripción y codificación de los datos.....		155
7.1.	Transcripción de los datos.....	155
7.2.	Codificación de los datos	157
7.2.1.	Los locutores	159
7.2.2.	Las situaciones de peticiones.....	159
7.2.3.	La presencia o ausencia de peticiones.....	160
7.2.4.	Las formas de tratamiento	161
7.2.5.	La perspectiva de la petición	163
7.2.6.	El acto nuclear de la petición	164
7.2.7.	Los alertadores	165
7.2.8.	La atenuación	165
7.3.	La concordancia inter-observador.....	168
7.4.	Pruebas estadísticas	170
7.4.1.	La prueba de Chi cuadrado	170
7.4.2.	El test exacto de Fisher	171
7.4.3.	Análisis de correspondencias múltiples.....	171
7.4.4.	Los árboles de clasificación y regresión.....	172
PARTE III ANÁLISIS DE LOS DATOS		175
Capítulo 8. Las estrategias de petición		179
8.1.	Las Interacciones Naturalizadas	180
8.1.1.	Peticiones realizadas	182
8.1.1.1.	Peticiones nativas.....	184
8.1.1.2.	Peticiones no nativas	191
8.1.1.3.	La perspectiva	199
8.1.1.4.	Resumen de peticiones producidas	204
8.1.2.	Estrategias alternativas	207
8.1.3.	Ausencia de peticiones.....	216

8.2.	El DCT	218
8.2.1.	Estrategias de petición	218
8.2.2.	La perspectiva	227
8.2.3.	Resumen de las peticiones del DCT	232
8.3.	El cuestionario de creencias	234
8.3.1.	Percepción del grado de (in)formalidad	235
8.3.2.	Adecuación al contexto situacional	246
8.3.3.	Aceptabilidad de uso en boca de estudiantes de ELE	251
8.3.4.	Resumen de las peticiones en el cuestionario de creencias	255
8.4.	Triangulación	257
Capítulo 9. La atenuación.....		267
9.1.	Las Interacciones Naturalizadas	268
9.1.1.	Alertadores	268
9.1.2.	Modificación interna	272
9.1.2.1.	Modificadores morfosintácticos	273
9.1.2.2.	Modificadores léxicos	277
9.1.3.	Modificación externa.....	279
9.1.4.	Resumen de los recursos atenuantes en las IN	281
9.2.	El DCT	283
9.2.1.	Alertadores	283
9.2.2.	Modificación interna	290
9.2.2.1.	Modificadores morfosintácticos	291
9.2.2.2.	Modificadores léxicos	292
9.2.3.	Modificación externa.....	294
9.2.4.	Resumen de la atenuación en el DCT.....	298
9.3.	El cuestionario de creencias	300
9.4.	Triangulación	304
Capítulo 10. Las formas de tratamiento		311
10.1.	Las Interacciones Naturalizadas	311
10.1.1.	La ausencia de tratamiento.....	314
10.1.2.	Tuteo y ustedeo.....	319
10.1.3.	Resumen de las formas de tratamiento en las IN	320
10.2.	El DCT	321
10.2.1.	Tuteo y ustedeo.....	324
10.2.2.	Uso alternante T/V.....	329
10.2.3.	La ausencia de tratamiento.....	331
10.2.4.	Resumen del tratamiento en el DCT	333
10.3.	El cuestionario de creencias	335
10.3.1.	Análisis cuantitativo	335
10.3.1.1.	Percepción del grado de (in)formalidad.....	335
10.3.1.2.	Adecuación al contexto.....	339
10.3.1.3.	Aceptabilidad en boca de extranjeros.....	344

10.3.1.4. Análisis comparativo del análisis de adecuación y aceptabilidad....	347
10.3.2. Análisis cualitativo	351
10.3.3. Resumen del trato en el cuestionario de creencias.....	355
10.4. Triangulación	356
Capítulo 11. Triangulación y discusión	361
11.1. Más allá de la petición	361
11.2. El acto de habla de la petición: interacción entre fenómenos de varios niveles lingüísticos	362
11.3. Nativos y no nativos	370
Capítulo 12. Conclusiones y perspectivas futuras.....	381
12.1. Conclusiones generales	382
12.2. Limitaciones de la tesis.....	390
12.3. Implicaciones pedagógicas	391
12.4. Líneas de investigación para el futuro	395
Referencias bibliográficas	399
Apéndices	427
Apéndice 1. Guion de las Interacciones Naturalizadas (FR)	429
Apéndice 2. Guion de las Interacciones Naturalizadas (ES)	433
Apéndice 3. Documentos de las grabaciones	437
3.1. Modelo de ficha de informante	437
3.2. Formulario de consentimiento y compromiso de protección de datos	438
Apéndice 4. Cuestionario DCT	439
4.1. Copia mal fotocopiada	439
4.2. Copia bien fotocopiada	440
Apéndice 5. Cuestionario de creencias de uso en LimeSurvey	441

Lista de abreviaturas y acrónimos

ACM	Análisis de Correspondencias Múltiples
ART	Árboles de Clasificación y de Regresión
CCSARP	Cross Cultural Speech Act Realization Project
CIEL-F	Corpus International Écologique de la Langue Française
COPINE	Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español
CORLEC	Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo
DCT	Discourse Completion Test
ELE	Español como lengua extranjera (o E/LE por algunos autores)
ES	Español
FFA	Face Flattering Act
FR	Francés / francófono
FTA	Face Threatening Act
IN	Interacciones Naturalizadas
L	Léxica (modificación ~)
LE	Lengua extranjera (o secundaria)
LM	Lengua materna
LS	LimeSurvey
MS	Morfosintáctica (modificación ~)
N y NN	Nativo y no nativo
NRP	Naturalized Role-plays
UAH	Universidad Alcalá de Henares
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UCL	Université catholique de Louvain
UCM	Universidad Complutense de Madrid
ULB	Université Libre de Bruxelles
ULiège	Université de Liège

Lista de tablas

Tabla 1. Condiciones para la realización de una petición, según Searle (1969) y Clark y Lucy (1975).	37
Tabla 2. Clasificación de las peticiones según Blum-Kulka et al. (1989).	48
Tabla 3. Categoría de los actos amenazantes según el modelo de Brown y Levinson (1987).	71
Tabla 4. Tipología de los alertadores.	91
Tabla 5. Corpus utilizados para la elaboración de la taxonomía.	102
Tabla 6. Taxonomía de las peticiones.	104
Tabla 7. Estrategias alternativas para evitar realizar el FTA.	114
Tabla 8. "Focus and Procedure in Some Data Collection Formats" de Kasper (1999: 71).	126
Tabla 9. Repartición de los informantes españoles del corpus según el género y la universidad.	149
Tabla 10. Distribución de los informantes ES del corpus según su edad y el año de estudio.	149
Tabla 11. Repartición de informantes francófonos del corpus según el género y la universidad.	150
Tabla 12. Distribución de los informantes FR del corpus según su edad y el año de estudio.	151
Tabla 13. Normas de transcripción.	156
Tabla 14. Criterios de anotación del corpus en Excel.	158
Tabla 15. Anotación de los locutores.	159
Tabla 16. Anotación de la presencia y ausencia de peticiones.	160
Tabla 17. Criterios de análisis y de anotación para el tuteo y el ustedeo.	163
Tabla 18. Criterios de análisis y de anotación para la perspectiva de la petición. .	164
Tabla 19. Alertadores de los actos de habla (adaptado de Blum-Kulka et al., 1989).	165
Tabla 20. Criterios de identificación de la modificación interna.	167
Tabla 21. Criterios de identificación de la modificación externa.	167

Tabla 22. Resultados de las pruebas de concordancia inter-observador para cada nivel de análisis.	169
Tabla 23. Peticiones (no) realizadas en las Interacciones Naturalizadas, por situación y por grupo.....	180
Tabla 24. Frecuencias y porcentaje de peticiones (no) producidas en las IN, por lengua.....	181
Tabla 25. Estrategias de petición en las IN, por lengua.	183
Tabla 26. Estrategias de petición por situación en las Interacciones Naturalizadas nativas.	184
Tabla 27. Elípticos en las IN nativas y no nativas.	187
Tabla 28. Estrategias de petición por situación en las IN no nativas.	192
Tabla 29. Estrategias de peticiones previstas y adicionales en las Interacciones Naturalizadas.....	197
Tabla 30. Distribución de perspectivas de petición en las IN nativas y no nativas.	200
Tabla 31. Número de peticiones (no) realizadas en las Interacciones Naturalizadas	208
Tabla 32. Distribución de estrategias alternativas en las IN, por situación y por lengua.....	209
Tabla 33. Distribución de las estrategias alternativas en las IN.	211
Tabla 34. Estrategias alternativas y ausencia de estrategia en las IN.	216
Tabla 35. Ocurrencias de peticiones en el DCT nativo y no nativo.	219
Tabla 36. Peticiones indirectas convencionales en el DCT.	221
Tabla 37. Verbos en las preguntas preparatorias de la situación 2 (bolígrafo).....	222
Tabla 38. Estrategias indirectas no convencionales en los DCT.....	224
Tabla 39. Distribución de la perspectiva de las peticiones nativas y no nativas del DCT.....	227
Tabla 40. Distribución de perspectivas de petición en el DCT nativo y no nativo, por situación.....	231
Tabla 41. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.....	237
Tabla 42. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 3 (copia) en el cuestionario de creencias.....	240
Tabla 43. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 4 (repetir) del cuestionario de creencias.....	243

Tabla 44. Adecuación al contexto en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de percepción.	246
Tabla 45. Adecuación al contexto en la situación 3 (copia) del cuestionario de percepción.	248
Tabla 46. Adecuación al contexto en la situación 4 (repetir) del cuestionario de percepción.	249
Tabla 47. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de percepción.	252
Tabla 48. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 3 (copia) del cuestionario de percepción.	253
Tabla 49. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 4 (repetir) del cuestionario de percepción.	254
Tabla 50. Presencia y ausencia de recursos atenuantes en las peticiones de las IN, por lengua.	268
Tabla 51. Presencia y ausencia de alertadores en las peticiones de las IN, por lengua.	269
Tabla 52. Recursos de llamadas de atención en las IN por grupo de informantes.	269
Tabla 53. Presencia y ausencia de alertadores en las IN por situación y por lengua.	271
Tabla 54. Presencia y ausencia de modificación interna en las peticiones de las IN, por lengua.	272
Tabla 55. Tipos de modificación morfosintáctica en las peticiones de las IN, por lengua.	273
Tabla 56. Tipos de modificación morfosintáctica en las IN por situación.	276
Tabla 57. Presencia y ausencia de modificación léxica en las peticiones de las IN por lengua.	277
Tabla 58. Presencia y ausencia de modificación léxica en las IN por situación.	277
Tabla 59. Presencia y ausencia de modificación externa en las peticiones N y NN de las IN.	280
Tabla 60. Presencia y ausencia de modificación externa en las peticiones de las IN por lengua.	280
Tabla 61. Presencia y ausencia de modificación externa en las IN por situación.	280
Tabla 62. Presencia y ausencia de atenuación en el DCT N y NN.	283
Tabla 63. Presencia y ausencia de alertadores en el DCT N y NN.	284

Tabla 64. Frecuencia de uso de los alertadores en el DCT por situación y por lengua.	286
Tabla 65. Presencia y ausencia de modificación interna en el DCT por grupo de informantes.	290
Tabla 66. Presencia y ausencia de modificación morfosintáctica en el DCT N y NN.	291
Tabla 67. Modificación morfosintáctica en el DCT por situación y por lengua.	292
Tabla 68. Presencia y ausencia de modificación léxica en el DCT, por lengua.	292
Tabla 69. Modificación léxica en las peticiones del DCT, por situación y por lengua.	294
Tabla 70. Presencia y ausencia de modificación externa en el DCT, por lengua.	295
Tabla 71. Modificación externa en las peticiones del DCT, por situación.	295
Tabla 72. Tipos de modificación externa en el DCT, por lengua.	296
Tabla 73. Percepción del grado de (in)formalidad en las peticiones de la situación 2 (bolígrafo).	301
Tabla 74. Percepción del grado de (in)formalidad en las peticiones de la situación 3 (copia) del cuestionario.	303
Tabla 75. Repartición de la ausencia de tratamiento en las IN N y NN.	315
Tabla 76. Ocurrencias de las formas T/V en las IN nativas y no nativas, por situación.	320
Tabla 77. Distribución de las formas de tratamiento en el DCT según la variable situacional.	323
Tabla 78. Estrategias de petición con tú y usted en el DCT N y NN.	324
Tabla 79. Distribución de la posición del T/V en las peticiones de DCT N y NN.	325
Tabla 80. Frecuencia de usos de T/V en el DCT nativo y no nativo, por situación.	327
Tabla 81. Distribución de usos alternantes de T/V en el DCT nativo y no nativo, por situación.	329
Tabla 82. Variación situacional en las formas sin tratamiento del DCT nativo y no nativo.	332
Tabla 83. Evaluaciones de (in)formalidad de las peticiones del cuestionario en la situación 2 (bolígrafo).	336
Tabla 84. Percepción de la (in)formalidad de las formas de tratamiento en el cuestionario de percepción (Marsily, 2022).	337

Tabla 85. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias (capítulo 8.3.1).....	339
Tabla 86. Adecuación de la petición según la variación de las formas de tratamiento en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.	340
Tabla 87. Adecuación de la petición según la variación de las formas de tratamiento para la situación 4 (repetir) en el cuestionario de creencias.....	342
Tabla 88. Aceptabilidad de la petición en un contexto de ELE, según la variación de las formas de tratamiento, situación 3 (bolígrafo).	344
Tabla 89. Aceptabilidad de la petición en un contexto ELE, según la variación de las formas de tratamiento, situación 4 (repetir).....	346
Tabla 90. Análisis comparativo de adecuación y aceptabilidad en el cuestionario de creencias de uso, situación 2 (bolígrafo).	348
Tabla 91. Análisis de la adecuación y aceptabilidad para la situación 4 (repetir) del cuestionario de creencias.....	350
Tabla 92. Criterios de los estudiantes nativos para dirigirse a un profesor.	352
Tabla 93. Aspectos de (in)adecuación y aceptabilidad para peticiones hacia profesores.	354

Lista de imágenes

Imagen 1. Etapas metodológicas para llegar a la creación y al análisis del corpus COPINE.	5
Imagen 2. "Possible strategies for doing FTAs" (Brown y Levinson, 1987: 69).	72
Imagen 3. Rasgos para caracterizar una cultura de acercamiento y de distanciamiento (Briz, 2007).	81
Imagen 4. Ejemplo de situación de escala de valores (Curcó, 1998: 170).	133
Imagen 5. Ejemplo de juego de rol (Márquez Reiter, 2002b: 148).	135
Imagen 6. Escenario de la Interacción Naturalizada.	137
Imagen 7. Lámpara de despacho con cámara integrada.	139
Imagen 8. Criterios de clasificación del tuteo y del ustedeo en las peticiones.	162
Imagen 9. Extracto del cuestionario de creencias de uso sobre la (in)formalidad de las peticiones.	234
Imagen 10. Árbol de clasificación y de regresión de la petición en el DCT.	371
Imagen 11. Árbol de clasificación y de regresión de la petición de las IN.	373

Lista de gráficos

Gráfico 1. Frecuencia de uso del imperativo en francés canadiense y en español argentino (Blum-Kulka y House, 1989).....	42
Gráfico 2. Frecuencia de uso de peticiones indirectas en francés canadiense y en español argentino (Blum-Kulka y House, 1989).	42
Gráfico 3. Variación situacional en las percepciones de peticiones en el cuestionario de creencias.	256
Gráfico 4. Número de ocurrencias de las disculpas en el DCT nativo y no nativo.	284
Gráfico 5. Formas de tratamiento hacia un profesor en las Interacciones Naturalizadas.....	312
Gráfico 6. Formas de tratamiento en las peticiones realizadas en las IN.	313
Gráfico 7. Repartición de las formas de tratamiento en el DCT N y NN.	322
Gráfico 8. Percepción de la (in)formalidad de las peticiones en el cuestionario de percepción.	338
Gráfico 9. Peticiones 1, 2, 7 y 8 en las preguntas de adecuación y aceptabilidad de la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.	349
Gráfico 10. Peticiones 5, 6, 13 y 14 en las preguntas de adecuación y aceptabilidad de la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.	349
Gráfico 11. Distribución de las peticiones funcionales de las IN.	363
Gráfico 12. Distribución de las cinco situaciones en las IN.....	364
Gráfico 13. Distribución de la variabilidad de las peticiones en el DCT.	366
Gráfico 14. Distribución de la variable de la lengua materna en las peticiones de DCT.	367
Gráfico 15. Distribución de la variable situacional en el DCT.....	368

Prólogo

Cuando era pequeña, mi padre iba con frecuencia de viaje de negocios a México. A su vuelta, siempre nos traía esas *blue houses* típicas de la compañía de vuelos intercontinentales en clase ejecutiva. Este recuerdo es probablemente el primero relacionado con el mundo hispanohablante. Años más tarde, en 2010, iría de intercambio a Madrid y conocería a un grupo de amigos mexicanos, que me llevaría, a mi vez, a viajar a México. *La boucle est bouclée*. Ese intercambio en la península ibérica fue una etapa importante en mi aprendizaje del español. Recuerdo con mucho cariño las numerosas conversaciones lingüísticas que tuve con las personas allí, sobre todo con hablantes madrileños. Solía hacerles miles de preguntas para satisfacer mi deseo de aprender, al igual que los niños pequeños incansables con sus porqués incesantes. Y es que siempre estaba en búsqueda de la palabra adecuada. Así nutría la necesidad de comprender los usos y costumbres propios de esta lengua y de su cultura.

Al vivir en otro país, uno se acerca a una cultura diferente de la suya. Los malentendidos interculturales son un tema que siempre ha despertado mi curiosidad. Me parece fascinante que un enunciado producido sin errores lingüísticos se pueda percibir como inadecuado a nivel pragmático. De allí las innumerables preguntas a mis amigos hispanohablantes, para tratar de comprender los mecanismos lingüísticos que rigen la cultura española.

No cabe duda de mi progreso enorme al término de mi estancia. Desde entonces, mi pasión por el español no ha dejado de crecer. Y me ha llevado hasta escribir una tesis en español. ¿Quién me lo iba a decir?

Agradecimientos

En el mundo académico, pero también fuera de este ámbito, escucho a menudo que la tesis es un trabajo solitario. Claro está que la redacción misma de la tesis es una labor individual de largo aliento. No obstante, la tesis incluye el apoyo y la ayuda de un amplio repertorio de personas, incluso en el momento de redacción. Después de ocho años dedicados a estudiar el acto de la petición, creo que puedo afirmar que he llegado a dominar bastante el arte de pedir, pero considerablemente menos el de agradecer. Quiero encabezar este trabajo con unas líneas de agradecimiento hacia las personas que, directa o indirectamente, me han ayudado y apoyado.

Mis primeras palabras de agradecimiento van dirigidas a la profesora Barbara De Cock, la directora de esta tesis, por haber supervisado estos ocho años de tesis. Gracias por motivarme, por apoyarme, por entenderme y por creer en mí siempre. Gracias por ser una persona tan comprensiva, humana y atenta. Suelo comentar que según la persona que dirige la tesis, tenemos una experiencia de trabajo muy diferente. A ti, Barbara, no te querría cambiar por nada en el mundo.

Au professeur Philippe Hambye pour l'enthousiasme envers mon projet. Merci pour tes conseils, ton soutien et tes encouragements au cours des différentes étapes de l'élaboration de cette thèse.

Al profesor Pedro Gras por compartir conmigo sus conocimientos y por sus valiosas aportaciones en esta investigación. Pedro, gracias también por las reuniones en Amberes, por tu buen humor, tus frases motivadoras y tus consejos mediante metáforas.

A los profesores Ferran Suñer Muñoz y José Amenós Pons y a la profesora María Elena Placencia por haber aceptado formar parte del tribunal de esta tesis y por su interés en mi proyecto.

A la profesora Geneviève Fabry por su apego en mi tesis y por las ideas que nacieron de las conversaciones en los inicios de este proyecto.

Quiero dar las gracias también a los profesores que me acogieron y me ayudaron en mi estancia de investigación en la Universidad Complutense de Madrid, la profesora Silvia Iglesias Recuero y el profesor José Amenós Pons. Gracias por su disponibilidad. Asimismo, quiero agradecer a todos aquellos docentes españoles y belgas que facilitaron la recogida de datos nativos y no nativos.

A los profesores de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad de

Alcalá de Henares y de la Universidad Autónoma de Madrid, entre los que destaco a Silvia Iglesias Recuero y José Amenós Pons –otra vez–, Eugenio Bustos Gisbert, Daniel Sáez Rivera, Aoife Ahern, Manuel Martí Sánchez, Manuel Leonetti y Javier García González, que me cedieron sus aulas universitarias para poder realizar la parte nativa del estudio experimental de esta tesis. Aprovecho la ocasión para nombrar también a la profesora María Victoria Escandell Vidal por su interés en mi proyecto y por incluirme en el Seminario de Pragmática, donde he tenido el lujo de presentar los avances de mi trabajo.

A mis compañeros de Bélgica, en particular a las profesoras Barbara De Cock, Geneviève Fabry, Paula Lorente, Begoña, Geneviève Maubille y al profesor Carlos Muñoz para los informantes de la Université catholique de Louvain. A las profesoras Luz Valle-Videla, Beatriz Calvo, Laura Calabrese, Lidia Morales Benito y al profesor Robin Lefère para los datos provenientes de la Université Libre de Bruxelles. Al profesor Álvaro Ceballos Viro y a la profesora Kristine Vanden Berghe para la recogida de datos en la Université de Liège.

Y a todos los estudiantes de las universidades de Madrid y de Bélgica que han participado desinteresadamente como informantes de este estudio.

A Alain Guillet y a Jonathan Dedonder por su asesoramiento en el procesamiento estadístico de los datos.

A la profesora Almudena Basanta y Romero-Valdespino, por sus revisiones, comentarios y atinadas correcciones en las diferentes versiones de esta tesis. Gracias por tu interés, tu disponibilidad y tu cariño.

Gracias también a la (entretanto) doctora Emeline Pierre. Gracias de corazón por el teletrabajo en nuestro despacho virtual. He aprendido mucho de tu metodología y de tu empeño. Gracias por tu presencia y tu buen humor, por toda la música y las fotos compartidas, por tu ayuda y tus consejos. Gracias, en fin, por ser más que una compañera de trabajo. Amiga, gracias por estar siempre para mí.

Pendant ces huit années de thèse, j'ai eu la chance de travailler dans la Faculté de Philosophie, Arts et Lettres et d'y découvrir de nombreux collègues en linguistique espagnole mais également dans d'autres langues et domaines de recherche. Aux membres académiques, scientifiques et administratifs qui ont croisé mon chemin, merci ! Un merci tout particulier à Philippe Hilgsmann, qui m'a permis de faire germer un projet en linguistique espagnole quand le poste d'assistante est devenu vacant. Je tiens à remercier toute l'équipe PLIN et l'équipe des *PhD lunches*. Quiero expresar mi cariño especialmente a los compañeros de español y el café virtual semanal. Un merci particulier aussi à Andrea, Julie, Philippe, Sylvie, Fanny,

Marie, Sarah, Pauline, Mélanie, Amélie, Agathe, Violeta et Patrick. Merci aussi à ma collègue finlandaise Tuuli Holttinen pour tous nos échanges relatifs à nos recherches. La amistad y las compañeras no conocen fronteras. Gracias a Amparo Soler, Dayane Cordeiro, María Sampedro, Estela Calero y Nerea Fernández de Gobeo.

À mes collègues de l'ELV de l'Université de Namur, d'avoir été si flexibles dans l'organisation à distance. Merci pour votre compréhension et votre bienveillance.

À Catherine Ronvaux et Olivia Goffin d'avoir répondu favorablement à ma demande d'aide en 2014. En tant que professionnelles dans le domaine des arts de la parole et de l'improvisation, vous m'avez donné des pistes très concrètes dans un domaine qui dépassait le vôtre. C'est la preuve que mes passions et mes centres d'intérêt se complètent et se nourrissent mutuellement. Un grand merci !

À Pierre Kroll pour le dessin offert à l'issue du concours MT180 et pour l'autorisation de l'utiliser en couverture de cette thèse.

À ma famille et ma belle-famille : merci pour votre soutien dès le premier jour. Merci à mes parents pour votre amour, merci d'être toujours là pour moi et de m'avoir accueillie dès que j'en avais besoin. Merci aussi à mes beaux-parents pour votre présence et votre aide précieuse. Merci à Bonne-Maman et Bon-Papa pour votre accueil tous les dimanches matin et pour votre douceur.

Merci à mes amis, aussi, pour les moments plus détendus que vous m'avez permis de vivre loin de mes tracas de thèse. Je sais que je n'ai pas toujours été très présente ; je compte bien me rattraper !

Enfin, merci à François qui, plus que quiconque, excelle dans l'art de déchiffrer mes requêtes (très) indirectes. Merci pour ton soutien et ton amour inconditionnel. Tu es la raison qui m'a poussée à terminer cette thèse et tu m'as permis de travailler dans des conditions de travail optimales et idéales. Merci aussi à mes enfants de donner un sens à mon travail. Estelle et Charles, je vous dédie cette thèse, vous qui, dès votre plus jeune âge, avez appris à demander des choses de manière très directe mais aussi *très* indirecte. La fin justifie les moyens !

Nivelles, el 21 de mayo de 2022.

Capítulo 1

Introducción

Capítulo 1. Introducción

*“Whoever we are and wherever we live,
whatever language we speak, whatever work we do,
whatever our status or ‘position’ in society,
whatever domestic arrangements we have
and whatever circumstances,
almost every day in our lives we ask someone
to do something for us – we make a request.”*

(Drew y Couper-Kuhlen, 2014: 1)

1.1. Originalidad del estudio

- (1) <H1> Por favor, queréis guardar un poco de silencio porque si no, no, no os enteraréis. (CORLEC_Pedu010b)

La petición es un acto en el cual el hablante trata de que el oyente haga algo en beneficio del propio hablante (Searle, 1976, cf. capítulo 3) y puede producirse en cualquier ámbito de nuestra vida cotidiana: en nuestra casa, el trabajo, el supermercado, la escuela, instituciones de diversa índole, un bar o una tienda, entre amigos o con desconocidos. Formulamos peticiones para pedir objetos, servicios, ayuda y favores de diverso tipo. La petición en (1), pronunciada por un joven maestro español hacia sus alumnos, ilustra el empleo de una estrategia indirecta convencional, construida con un verbo modal (*querer*), que va acompañado por movimientos de apoyo (*por favor, un poco*) que atenúan la fuerza ilocutiva de la petición, es decir, la intención comunicativa del enunciado (Austin, 1962; Searle, 1969). El uso de la oración subordinada *porque si no, no, no os enteraréis*, también reduce la fuerza ilocutiva porque justifica la realización de la petición por parte del maestro. Sin embargo, este mismo maestro cambiará su modo de habla al dirigirse al director¹ de su escuela o, en el otro extremo, a sus niños. Según la relación que tengamos con el interlocutor, la naturaleza de lo pedido, el canal utilizado, así como la cultura a la que pertenecemos, nuestra forma de hablar y actuar varía. Además de los criterios ya citados, otros factores favorecen un modo de habla determinado, tales como el contexto de la enunciación, la situación existente y las condiciones de producción, percepción y recepción del mensaje. Cuando le parece demasiado arriesgado formular la petición, el hablante puede incluso optar por no producirla o

¹ Se trata del masculino genérico, lo cual se usará en el presente trabajo de manera sistemática. Por cuestiones estilísticas y de legibilidad, no se aplicarán las reglas del lenguaje inclusivo.

por realizar la acción él mismo, en función de la situación. Para tener un panorama general del acto de habla, resulta elemental tener en cuenta los diferentes elementos citados a partir del ejemplo (1), los cuales intervienen tanto por separado como en interacción. De las elecciones del hablante (formal/informal, directo/indirecto, tuteo/ustedeo) depende el éxito de su mensaje en la comunicación. Al decir de Briz (2008):

[s]i nos dirigimos a personas con las que tenemos relaciones de proximidad, vivencias y saberes compartidos, o buscamos ese acercamiento o adhesión a nuestros interlocutores solemos emplear una modalidad más coloquial o informal. Por el contrario si existe distancia en los sentidos anteriores, no hay conocimiento compartido, no existe relación vivencial o pretendemos marcar dicha distancia interpersonal (sic) usaremos (o intentaremos usar) una modalidad más formal. (Briz, 2008: 15).

A continuación, expondremos en qué este estudio constituye una contribución original al campo de las peticiones. El tema de las peticiones ha sido estudiado extensamente en las últimas décadas. A nuestro conocimiento, sin embargo, existen pocos estudios sobre el español hablado por hablantes francófonos, aún más con la variedad de Bélgica. En este estudio se pretende analizar las peticiones entre un estudiante y su profesor. Los estudiantes se dividen en dos grupos de locutores, a saber, por un lado, hablantes nativos de español de la variedad centropeninsular y, por otro, hablantes no nativos de español que tienen el francés de Bélgica como lengua materna². Se utilizan tres métodos para recoger datos sobre la producción y la percepción de este acto de habla: las Interacciones Naturalizadas, los cuestionarios para completar el discurso (del inglés *Discourse Completion Tests*³ o DCT, según Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) y un cuestionario de creencias de uso. Se contrastan diferentes aspectos pragmáticos como la estrategia de petición, los elementos atenuadores encontrados en ella y la manera de dirigirse al interlocutor mediante las formas de tratamiento.

La relevancia de nuestro trabajo se fundamenta desde un punto de vista teórico y aplicado. En primer lugar, desde un punto de vista teórico, se parte de las teorías más comentadas de la literatura sobre los actos de habla y, en el caso que aquí nos

² Entendemos el concepto de *lengua materna* (o *lengua nativa*) como la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia – es decir, la lengua que domina mejor –. El término *lengua materna* se conceptualiza como un sinónimo de *lengua nativa* en nuestra investigación. En este sentido, todos los participantes españoles tienen únicamente el español como lengua materna. Así, descartamos del corpus a los hablantes bilingües de español y catalán, por ejemplo, a fin de evitar el efecto de otra(s) lengua(s) nativa(s) en los fenómenos estudiados. En el caso de los informantes belgas, todos tienen el francés como lengua materna y descartamos a los hablantes bilingües (en este caso de francés y neerlandés).

³ En la literatura al respecto, es frecuente encontrar dos apelaciones (*Discourse Completion 'Test'* y *'Task'*) para designar el mismo tipo de cuestionario. Como las autoras que lo crearon lo llamaron un *'test'*, seguimos con este término.

ocupa, sobre la petición. En particular, enmarcamos este trabajo a partir de las obras de Austin (1962) y Searle (1969, 1975, 1976, 1979), así como el estudio de los actos de habla desarrollado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), hasta obras más recientes, como Van Mulken (1996), Carduner (1998), Hassall (2003), Pinto (2005), Félix-Brasdefer (2007), Schauer (2009) y Bataller (2010). Asimismo, desde una perspectiva también teórica, las adaptaciones elaboradas a partir del modelo de Blum-Kulka et al. (1989) aportan un valor añadido a la investigación y a la taxonomía de la petición. Ampliamos esta taxonomía con la inclusión de estrategias alternativas a la petición, cuando el locutor elige otra opción que formulación de una petición (cf. 5.4). Aún desde el punto de vista teórico, desarrollamos los modelos teóricos del estudio de la cortesía y sus medios de expresión en la petición. En el último capítulo teórico se propone una definición funcional de la petición para nuestra investigación. Esta definición tiene en cuenta tanto la teoría de los actos de habla, dentro de la cual se enmarca la petición, como el campo de la cortesía, que contribuye a la interpretación de la petición.

En segundo lugar, desde una perspectiva aplicada, la importancia de este estudio también atañe el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas extranjeras y, particularmente, del español. Nuestra tesis se enmarca en el campo de la pragmática de la interlengua. Al comparar datos de nativos y no nativos, los resultados obtenidos establecen pistas relevantes para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hoy en día es innegable el reconocimiento de la importancia de incluir aspectos relacionados con la pragmática en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma, pero escasea investigación sobre estos aspectos.

En cuanto a la metodología adoptada, nuestro estudio se distingue de los trabajos de la literatura existente por tres razones. La primera aportación de nuestra tesis reside en crear y aplicar una nueva metodología de recogida de datos, a saber, las Interacciones Naturalizadas, que forman el corpus COPINE (Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español). Este método, basado y adaptado de los Juegos de Rol Naturalizados de Tran (2006), consiste en distraer la atención del participante del verdadero campo de estudio, para recoger datos que se aproximan lo máximo del habla espontánea y natural en entornos controlados (de allí, el término *naturalizado*).

El siguiente interés metodológico de nuestro estudio se relaciona con la triangulación de los datos. Numerosos estudios de pragmática se han centrado en encontrar la mejor manera de recoger datos para reflejar la forma en que los alumnos y los hablantes nativos se expresan en situaciones auténticas (House, 2018). Según el método de recogida pueden recuperarse diferentes tipos de datos. Por lo tanto, el segundo interés del presente trabajo reside en contrastar tanto la producción como la percepción del acto de habla de la petición. En cuanto a la producción, se comparan peticiones producidas en las Interacciones Naturalizadas y en los DCT. En cuanto a percepción, analizamos cuestionarios de creencias de uso.

De este modo, la triangulación de métodos permite obtener múltiples perspectivas sobre la producción y la percepción de peticiones, y sobre cómo estas peticiones se convencionalizan e interiorizan en cada grupo de informantes.

La tercera originalidad consiste en estudiar las peticiones en un contexto académico, en particular, las peticiones formuladas por el estudiante al profesor. En la tradición lingüística las peticiones que se encuentran en los corpus ya existentes se centran en la dirección opuesta, es decir, del profesor hacia su alumnado. Nuestro estudio pretende contribuir a paliar esta carencia.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

1.2.1. *Objetivos*

La finalidad general de este trabajo de investigación es caracterizar la manera en que los estudiantes nativos de español y los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera (ELE a continuación) producen y perciben las peticiones en un contexto académico, atendiendo a tres aspectos: la estrategia de petición, la cortesía verbal y las fórmulas de tratamiento. Se analiza si existen diferencias o semejanzas a nivel cuantitativo y cualitativo en las peticiones, teniendo en cuenta si los informantes son hablantes nativos o no nativos. Los objetivos específicos de este trabajo consisten en (1) contribuir al estudio de las peticiones en un contexto académico, (2) aportar una contribución a la reflexión metodológica para recoger un corpus de peticiones, (3) ofrecer un análisis contrastivo en cuanto a producción y percepción (del acto) de habla y (4) contribuir al estudio de habla contrastiva entre nativos y no nativos.

Para conseguir tal meta se establecen tres **etapas metodológicas** intermedias y relacionadas, que se integran en el capítulo 5 y que se resumen a continuación.

La primera etapa consiste en crear una **taxonomía** funcional de las peticiones, basada en aportaciones anteriores, entre las cuales figura la tipología desarrollada por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). A fin de actualizar y, en su caso, ampliar la taxonomía vigente en la literatura, dicha tipología también se adapta según el análisis de dos corpus nativos: el CORLEC para el español y el CIEL-F para el francés de Bélgica. A su vez, comprobamos su validez mediante el análisis de un estudio piloto (Marsily, 2018b y Apéndices 1 y 2), que también permite esbozar las premisas para concebir el estudio definitivo.

Una vez la taxonomía de peticiones elaborada, la segunda etapa elabora un método innovador para obtener muestras de peticiones de la manera más natural y espontánea posible. Para ello, nuestra reflexión se nutrió de la propuesta de Tran (2006) con sus juegos de rol naturalizados (*Naturalized Role-Plays*, NRP). Adaptamos estos juegos de rol y, a partir de esta metodología, creamos las **Interacciones Naturalizadas** para obtener y generar peticiones en condiciones cercanas al habla natural. Para una exposición detallada de esta metodología innovadora, referimos al capítulo metodológico 6.2.

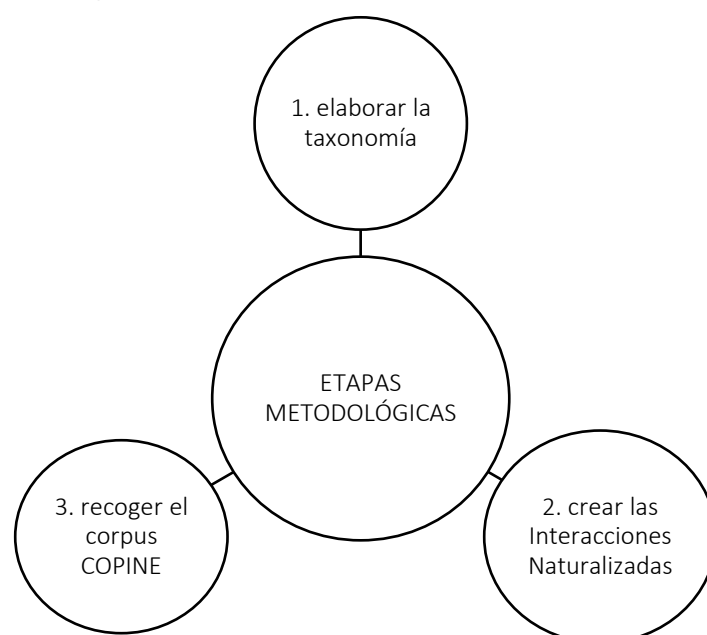


Imagen 1. Etapas metodológicas para llegar a la creación y al análisis del corpus COPINE.

Tras el establecimiento del método de recogida, la tercera etapa es realizar el **corpus COPINE** (Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español). Ante la constatación de que faltan corpus sobre peticiones en ámbitos académicos (sobre todo que recopilen peticiones verbalizadas por los propios estudiantes hacia sus profesores), se ha creado un corpus propio de peticiones entre un estudiante y un profesor, tanto con estudiantes nativos en España como con no nativos de español en la parte francófona de Bélgica. El corpus comprende las Interacciones Naturalizadas (IN), un cuestionario para completar el discurso (DCT) y un cuestionario de creencias de uso. Así se recogen datos de producción (IN + DCT) y datos de percepción (cuestionario de creencias). Mediante los tres pasos metodológicos expuestos, se quiere llegar al objetivo general de nuestra investigación, el de analizar las peticiones extraídas del corpus COPINE, según el concepto de la triangulación de los métodos y de datos, es decir, una combinación de diferentes métodos y fuentes de datos (Martínez Miguélez, 2006). Nos interesa comparar las peticiones en lo referente al tipo de estrategia, de la perspectiva de la

petición, de los recursos de mitigación⁴ utilizados para atenuar el acto de habla y de las formas de tratamiento utilizadas por los estudiantes españoles y belgas para dirigirse a sus profesores. El corpus recopilado permite examinar a la vez la producción y la percepción de este acto de habla en varios niveles: por una parte, sometemos a los estudiantes a varias tareas productivas (las Interacciones Naturalizadas, que generan peticiones orales, y un DCT para recoger peticiones de forma escrita) y, por otra, les ofrecemos un cuestionario de creencias de uso para recoger informaciones sobre su percepción sobre la formalidad y la adecuación de diferentes estrategias de peticiones. Esta última fase también permite comparar la opinión de los estudiantes y la de los profesores en la elección de las formas de tratamiento y en las normas establecidas implícita o explícitamente en un contexto académico.

1.2.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que pretendemos contestar a lo largo de este trabajo tienen en cuenta las variables de la lengua (español nativo/no nativo), del modo (escrito/oral), del soporte (producción/percepción) y las variables situacionales. Las preguntas son las siguientes:

Variación de la **lengua materna**:

1. ¿Cómo formulan los estudiantes nativos y no nativos sus peticiones en un contexto académico?
 - 1.1. ¿Cómo varían las peticiones a nivel tipológico (estrategias de petición)?
 - 1.2. ¿Cómo varían las peticiones de ambos grupos en cuanto a los factores lingüísticos (atenuación, formas de tratamiento, perspectiva)?
 - 1.3. ¿En qué medida la lengua materna tiene un impacto en la formulación de peticiones?

Variación del **modo**:

2. ¿Cómo se caracterizan las peticiones en cuanto a la producción oral y escrita, frente a la percepción?

Variación **situacional**:

3. ¿Qué situaciones generan más peticiones o, por el contrario, favorecen una ausencia de las mismas?

⁴ Aunque pueda existir alguna diferencia entre mitigación y atenuación, muchos autores utilizan ambos términos indistintamente como mecanismo lingüístico para expresar cortesía, en oposición con la cortesía valorizante (Albelda y Briz, 2010) o valorizadora (Barros García, 2011).

1.3. Organización de la tesis

A fin de cumplir los objetivos expuestos previamente, la estructura de esta investigación se divide en tres partes: el marco teórico, la metodología y la exposición del análisis. La primera parte constituye el marco teórico global de este trabajo, por lo que se dedica a la revisión de la literatura sobre los diferentes conceptos que utilizamos en nuestro análisis.

Como esta investigación se inscribe en el ámbito de la pragmática contrastiva y de la pragmática de la interlengua, el **Capítulo 2** se dedica a estos dos campos, que se desarrollan a la luz de investigaciones fundacionales y contribuciones más recientes.

El **Capítulo 3** ofrece una síntesis de las teorías de la petición, que servirán para la interpretación de los datos. El primer apartado de este capítulo revisa los trabajos realizados sobre la teoría de los actos de habla (3.1) en general y sobre la petición en particular (3.2). El capítulo se desarrolla mediante un panorama de los estudios contrastivos que se han llevado a cabo en el campo de la pragmática de la petición (3.3), antes de adentrarnos en la taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y en el *Cross-Cultural Speech Act Realization Project*, o *CCSARP* (1989, cf. 3.4), el proyecto que sirve de fundamento para la concepción de nuestra propia taxonomía de las peticiones.

El **Capítulo 4** trata el tema de la cortesía verbal, la cual se presenta con vistas a su aplicación en el campo del acto de la petición. Por tanto, una vez desarrollados los modelos teóricos principales del estudio de la cortesía (4.1), se profundiza en sus medios de expresión en la petición (4.2). En la primera sección, la cortesía no solo se aborda desde la perspectiva conversacional (4.2.1), sino también como fenómeno del comportamiento humano (4.2.2) e (inter)cultural (4.2.3). En esta sección se exponen las características de las culturas de acercamiento y de distanciamiento. Asimismo, se ofrece una revisión de la literatura sobre la cortesía en las culturas de habla hispana y/o francés. La segunda parte de este capítulo se enfoca más bien en los diferentes recursos utilizados para recurrir a la atenuación verbal: los movimientos de apoyo, los alertadores, las estrategias de mitigación interna y externa. El capítulo se cierra con un análisis de las formas de tratamiento, uno de los tres puntos analizados en nuestro corpus COPINE (Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español).

Los tres primeros capítulos dan paso a uno que sirve para caracterizar nuestros propios métodos de análisis. Así, en el **Capítulo 5** se propone una definición funcional de la petición para nuestra investigación (5.1). Esta definición tiene en cuenta tanto la pragmática y la teoría de los actos de habla, dentro de la cual se enmarca la petición, como el campo de la cortesía, del que depende igualmente la petición. En este capítulo también se describe la investigación realizada para llegar a la taxonomía de peticiones actualizada para este trabajo. Partimos de corpus nativos (5.2) y de las taxonomías vigentes en la literatura para llegar a la elaboración de la

que servirá de base para nuestro análisis del corpus (5.3). Además, el análisis de los corpus nativos y de nuestro estudio piloto nos llevó a destacar estrategias alternativas que se alejan de las peticiones tradicionales, en caso de no realizar los actos de amenaza a la imagen (5.4). El capítulo se cierra con la presentación de nuestras hipótesis (5.5), que toman en consideración el estado de la cuestión tanto sobre el tema de la petición, como sobre la atenuación y la cortesía.

La segunda parte presenta la metodología y el conjunto de métodos usados en nuestra investigación.

El **Capítulo 6** contiene una triangulación de métodos y de recolección de datos. Primero se expone una revisión crítica de los principales métodos de recolección de datos (6.1) como el habla real, los cuestionarios de DCT, los cuestionarios de creencias o los juegos de rol. Luego se describe el corpus COPINE (6.2) creado para esta investigación, en el cual explicamos en detalle las diferentes etapas que constituyen las interacciones: las Interacciones Naturalizadas (6.2.1), el DCT (6.2.2), el cuestionario de percepción (6.2.3), la entrevista de retroalimentación (5.2.4), las notas de campo (6.2.5) y, en un apartado aparte, las entrevistas realizadas con los profesores nativos del grupo de informantes españoles (6.2.6). En 6.3 presentamos a todos los participantes: los informantes nativos (6.3.1) y no nativos (6.3.2) que actuaron en las Interacciones Naturalizadas, así como los profesores que entrevistamos para la parte del análisis cualitativo (6.3.3). Asimismo, se incluye una breve descripción sobre la entrevistadora del conjunto del corpus COPINE (6.3.4).

Se completa esta parte metodológica con el **Capítulo 7**, el cual desarrolla el procedimiento de transcripción (7.1) y el sistema de codificación (7.2) de los datos. Finalmente se explica la concordancia inter-observador (7.3) usada para validar las pautas analíticas de nuestros datos y se presentan los análisis estadísticos (7.4) llevados a cabo para el análisis del corpus.

Los capítulos analíticos componen la tercera parte de nuestro trabajo, que constituye la esencia del análisis empírico realizado.

El **Capítulo 8** investiga cuantitativa y cualitativamente las estrategias de petición en el seno de las tres partes que forman el corpus COPINE: las Interacciones Naturalizadas (8.1), el *Discourse Completion Test* (8.2) y el cuestionario de creencias de uso (8.3). Se presta especial atención a la (ausencia de) formulación del acto de habla y se analizan detalladamente las estrategias elaboradas para evitar formular este acto amenazador. Se contrastan los resultados obtenidos en ambos grupos de locutores.

El **Capítulo 9** sigue la misma estructura que el séptimo y se enfoca particularmente en los diferentes recursos atenuadores presentes (o ausentes) en el corpus de peticiones. Se consideran los patrones de modificación interna y externa, así como el uso de los alertadores.

En el **Capítulo 10** se centra en el análisis de los datos relativos a las formas de tratamiento. En cada una de las tres partes del corpus se identifican las pautas del trato utilizado por el alumnado con profesorado. Esta parte consta igualmente de un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

Estos tres capítulos se resumen y triangulan en el **Capítulo 11**. Se discuten los efectos del dispositivo metodológico en los resultados obtenidos (11.1), se comparan dichos resultados desde la variación de la lengua materna (11.2) y se ofrece una caracterización del acto de habla de la petición en el corpus COPINE, comentando la interacción entre varios niveles lingüísticos.

Finalmente, el capítulo de **Conclusiones** (12) valora las principales aportaciones de la tesis al campo de la pragmática de la petición. Se incluyen algunas implicaciones didácticas, así como sugerencias para futuras investigaciones.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2

La pragmática de la interlengua

Capítulo 2. La pragmática de la interlengua

“Uno de los aspectos en los que la necesidad de adoptar un enfoque pragmático se hace más patente es el que se refiere a la manera en que la cultura y la organización social nativa de quienes aprenden una lengua extranjera determinan y condicionan el uso de la lengua objeto de aprendizaje.”

(Escandell Vidal 2009: 96)

En este capítulo se ofrece una breve visión panorámica del terreno que constituye el marco general de esta investigación: la pragmática de la interlengua (del inglés, *Interlanguage Pragmatics*, *ILP*). Kasper y Blum-Kulka (1993: 3) la llaman un “híbrido de segunda generación” dado que pertenece a dos campos de estudio interdisciplinarios: la pragmática intercultural (del inglés, *cross-cultural pragmatics*, Thomas, 1983; Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) y la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas⁵ (del inglés *second language acquisition* o *SLA*). Kasper (1992; 1998: 184) define la pragmática de la interlengua como “the study of nonnative speakers’ comprehension, production, and acquisition of linguistic action in L2”. Tanto la pragmática (2.1) como la pragmática de la interlengua (2.2) son conceptos importantes en este campo: el primero porque en este estudio se analizan las peticiones de hablantes nativos de español y el segundo porque dichas peticiones se comparan con las producciones de hablantes no nativos de español y se evalúa la adecuación con las normas pragmáticas vigentes en la lengua de aprendizaje. Aunque el objetivo de nuestro estudio no sea hacer un listado de los fallos pragmlingüísticos y/o sociopragmáticos de los hablantes belgas que estudian el español, las consideraciones teóricas que se abordan en este capítulo sirven como apoyo para la interpretación de nuestros datos.

En la pragmática de la interlengua se realiza a menudo la distinción entre la pragmlingüística y la sociopragmática, conceptos que se aclaran en la sección 2.2.1. La transferencia pragmática (Kasper, 1992; Bou Franch, 2012) y los errores cometidos por los aprendices se suelen categorizar acorde a una de estas dos distinciones (Pinto, 2002). Finalmente, en esta sección también se comenta la adquisición de la competencia pragmática (cf. 2.3), con vistas a una aplicación futura

⁵ Se utiliza el término de adquisición de segunda lengua en un sentido amplio para indicar el aprendizaje de una lengua diferente de la lengua materna, tanto en la instrucción formal en clase (adquisición de una lengua extranjera o LE) como en un contexto natural (adquisición de una segunda lengua o L2). Véase Ellis (1994; 1997) para explicaciones más detalladas.

de los resultados de nuestro estudio a la enseñanza del español como lengua extranjera.

2.1. La pragmática

Para adecuarse al contexto de enunciación un hablante no solo tiene que hacerse con el dominio de la gramática, el léxico y la pronunciación, sino también con las reglas que regulan el uso de la lengua en la comunicación. A este componente se le denomina pragmática. Su origen se halla en las obras de los filósofos Austin (1962) y Searle (1969) que consideran la lengua como un medio para describir la realidad (cf. capítulo 3 para mayores detalles).

Varios lingüistas, como Escandell Vidal (1996a, 1996b) y Verschueren (2009), afirman que existen diferentes maneras para definir la pragmática. Es más, “bajo la misma rúbrica de pragmática vienen conviviendo desde hace tiempo direcciones de investigación muy diferenciadas” (Escandell Vidal, 1996a: 13). Por una parte, hay definiciones que consideran la pragmática como una disciplina en el seno de la lingüística y que intentan delimitarla de manera sistemática de las demás disciplinas. Por otra parte, se encuentran definiciones en las que la pragmática sería de naturaleza interdisciplinar y se resume a una rama de la ciencia. La pragmática está en contacto con otros campos como la literatura, la psicología, la sociología y la antropología.

Este estudio se adhiere a la definición de la pragmática de Morgan (1978), como “the interpretation of intentions behind the use of linguistic expressions” (Morgan, 1978: 5). No obstante, al resultar demasiado amplia esta definición es preciso delimitarla mejor (véase, por ejemplo, Escandell Vidal (1996)). Si bien la primera parte de la definición de esta autora concuerda con la definición de Morgan (1978), nos interesa sobre todo la aclaración que le sigue. En efecto, la pragmática se entiende como una parte integrante de la lingüística, además de la gramática:

(...) la Pragmática estudia los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Se trata, pues, de una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso de la lengua, precisamente todos aquellos factores de los que no puede ocuparse la gramática. (Escandell Vidal, 1996b: 96).

Adoptar una perspectiva pragmática para analizar e interpretar los usos de la lengua es crucial. Como afirma Escandell Vidal (1996b: 95-96), en numerosos casos la gramática sola no permite explicar ciertos fenómenos. Así, según la misma autora, pragmática y gramática constituyen dos perspectivas de estudio radicalmente independientes pero, en ningún modo, opuestas. Para entender los fenómenos de una lengua ambas tienen que existir en una relación de integración y de complementariedad (*ibid.*). Escandell Vidal justifica la necesidad de recurrir a esta perspectiva dentro del análisis lingüístico suponiendo que, sin ella, “muchos hechos

relevantes quedarían sin explicar o se explicarían de manera inadecuada, sobrecargando algún componente de la gramática” (Escandell Vidal, 1996a: 14).

Asimismo, otra idea clave en el estudio de la pragmática elaborada por Escandell Vidal reside en la existencia de una separación entre las expresiones lingüísticas y la intención del emisor:

Una de las preocupaciones básicas de la Pragmática es analizar el funcionamiento de los mecanismos que explican que no siempre haya una correspondencia directa entre el significado literal de las expresiones utilizadas y el contenido que el emisor quiere transmitir. (Escandell Vidal, 1995: 34).

El estudiante de ELE debe tener en mente este factor para siempre adecuarse a las normas vigentes en la cultura de la lengua meta de aprendizaje. De no hacerlo, se crearían situaciones poco deseables con malentendidos⁶. En el caso de las peticiones, por ejemplo, si el aprendiz no se adapta a las reglas de uso de la lengua de aprendizaje repercute en la interpretación no solo del mensaje transmitido, sino también en la valoración (negativa) del interlocutor sobre la conducta y la personalidad del emisor. Esta idea de adecuación a la situación se desarrolla en la sección siguiente (2.2).

2.2. La pragmática de la interlengua

Kasper y Blum-Kulka (1993) definen la pragmática de la interlengua como “the study of nonnative speakers’ use and acquisition of linguistic action patterns in a second language” (Kasper y Blum-Kulka, 1993: 3). La definición de Kasper y Dahl (1991) sigue la misma línea de ideas: “[the study of] nonnative speakers’ (NNSs’) comprehension and production of speech acts, and how their L2-related speech act knowledge is acquired” (Kasper y Dahl, 1991: 216). Es decir, tradicionalmente la pragmática de la interlengua se ha centrado en el estudio del sistema lingüístico en la segunda lengua. No obstante, para Díaz Pérez (2001), vincular la pragmática de la interlengua exclusivamente con estudiantes de lenguas extranjeras o hablantes no nativos es una visión demasiado restringida. En su opinión también se podría considerar otro tipo de interlengua: “aquella que se puede desarrollar en la lengua nativa por inmigrantes en un país extranjero” (Díaz Pérez, 2001: 43). Este último parámetro no se analiza en el ámbito de la presente investigación, dado que nos centramos en la lengua de aprendices de español como lengua extranjera.

El concepto mismo de interlengua se debe a Selinker (1972), para quien la interlengua es “cada uno de los estadios de lengua que presentan los aprendices de

⁶ Para un análisis del fenómeno de los malentendidos desde una perspectiva pragmática (aunque no forzosamente intercultural), véase Yus Ramos (1998; 1999a; 1999b). El autor propone una taxonomía de los malentendidos desde tres “*continuums* pragmáticos” (Yus Ramos, 1998: 106): intencionado/no intencionado, verbal/no verbal, directo/indirecto.

una lengua, que difieren tanto de la lengua materna de estos, como de la lengua objeto tal y como la emplean los hablantes nativos” (Selinker 1972, traducido por Licerias, 1992). Esta definición implica que la interlengua comprenda errores, que funcionarían como “índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de la apropiación de la lengua meta” (Fernández López, 1995: 207). La interlengua, en esta perspectiva, es “el sistema propio de cada uno de esos estadios” (ibid.).

Esta “lengua propia del aprendiz” ha recibido también otras denominaciones, como “competencia transitoria” (Corder, 1967), “dialecto idiosincrásico” (Corder, 1971), “sistema aproximado” (Nemser, 1971) o “sistema intermediario” (Porquier, 1975). Como pone de manifiesto Fernández López (1995), en las diversas denominaciones que recibe se identifican tres características: (1) la idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema; (2) la idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario; (3) la idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz (Fernández-López, 1995: 207).

Selinker (1972) enfoca su proyecto en el estudio de la lengua de un aprendiz ideal, que considera la lengua meta como la norma, pero que nunca alcanza el nivel de un hablante nativo:

Regarding the ideal second-language learner who will not ‘succeed’ (...) and who is thus representative of the vast majority of second-language learners, we can idealize that from the beginning of his study of a second language, he has his attention focused upon one norm of the language whose sentences he is attempting to produce. (Selinker, 1972: 213)

Se trata, por lo tanto, de una lengua intermedia cuyas características comprenden tanto rasgos de la lengua materna del hablante (L1) como de otras lenguas conocidas por él. Incluso pueden aparecer características que no existen en ninguna de ellas (Kasper, 2010: 141).

El comportamiento lingüístico de un estudiante no nativo en la lengua de aprendizaje puede diferir del de un hablante nativo puesto que todos los aprendientes estudian una lengua extranjera con un bagaje cultural y lingüístico propios de su lengua materna y de las demás lenguas que conozca (Marsily, 2018b: 253). A este respecto, Escandell Vidal (1996b) argumenta que un aprendiz no puede simplemente transferir los conocimientos de su lengua materna a la lengua extranjera. De hacerlo, se podrían producir fallos comunicativos, que se explican y se categorizan en la sección 2.2.1.

2.2.1. La pragmalingüística y la sociopragmática

Para definir la interferencia pragmática (véase la sección 2.2.2), Thomas (1983) aplicó la distinción de Leech (1983) entre pragmalingüística y sociopragmática. La pragmalingüística se caracteriza por el estudio de las realizaciones lingüísticas

particulares que ofrece una lengua. Leech la define como “the study of the more linguistic end of pragmatics – where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions” (Leech, 1983: 11). La sociopragmática, en cambio, se centra en los aspectos extralingüísticos de una lengua. Estudia la manera en que las conceptualizaciones de tipo social o cultural determinan el uso lingüístico o, en términos de Leech, “the sociological interface of pragmatics, which studies the ways in which pragmatic performance is subjected to specific social conditions” (Leech, 1983: 11). Esta distinción de Leech (1983) nos parece relevante para el estudio de la pragmática de la interlengua. Kasper (1992) añade que, al realizar un acto lingüístico, el interlocutor elige entre una multitud de estrategias que transmiten la misma ilocución, pero que varían en su significado relacional, o en la cortesía, por lo que es necesario añadir esta dimensión a la noción de pragmalingüística (Kasper, 1992: 208).

La pragmalingüística refleja la conexión más íntima entre lengua y pragmática. Díaz Pérez (2001: 53) la caracteriza como el campo que se ocupa “de las distintas maneras en que los hablantes hacen uso de diferentes expresiones lingüísticas – gramaticales y léxicas– para indicar un significado de tipo pragmático”. Según Leech (2014), algunos factores que tener en cuenta a la hora de analizar la pragmalingüística son la frecuencia de construcciones en la lengua para marcar la cortesía y la frecuencia y el grado de convencionalización⁷ – considerado por Leech como *pragmaticalization*– asociados con la forma gramatical de una frase. En francés y en inglés, por ejemplo, sintagmas como *Pouvez-vous X* constituyen expresiones formulaicas que denotan cortesía. Según Blum-Kulka, House y Kasper (1989: 47-49), estas mismas expresiones convencionalizadas indirectas son menos convencionalizadas y menos utilizadas en lenguas como el español. Comprobaremos este resultado con nuestros datos.

En cuanto a la sociopragmática, al aprender una lengua, el aprendiz deberá aprender no solo las reglas gramaticales de la lengua de aprendizaje, sino también manejar las normas de uso. Así, por ejemplo, no sería suficiente conocer las formas gramaticales y las conjugaciones verbales asociadas a las formas *tú* y *usted*, sin una aplicación correcta de las normas sociopragmáticas que rigen su uso. En este sentido el contexto juega un papel muy importante: se deben aprender los contextos situacionales en los cuales se recurre a cierto tipo de acto locutivo. Pueden comprender, entre otros, las circunstancias de la enunciación, la formalidad de la situación o la relación con el destinatario. En el caso de las formas de tratamiento, explicamos sus normas de uso en el capítulo 10.

⁷ Según (Blum-Kulka, 1987: 141), la convencionalidad se define como el comportamiento esperado y/o aceptable en un contexto dado (véase 3.4.2).

En numerosos casos, sin embargo, las dimensiones sociopragmática y pragmalingüística aparecen íntimamente relacionadas, por lo que resulta complicado delimitarlas.

La producción y la percepción de los actos de habla constituyen uno de los aspectos pragmáticos sujetos a la variación entre diferentes culturas (Díaz Pérez, 2001). Esta diferencia se percibe tanto en el uso de rutinas determinadas, como en el grado de utilización de estrategias, del uso de la atenuación mediante mitigadores, de la intensificación y de la cortesía. A este respecto, Cohen y Olshtain (1994) advierten que “[s]peakers and hearers are successful speech act users when they have mastery over the speech act sets for speech acts in the language in which they converse” (Cohen y Olshtain, 1994: 145).

Como ya se ha expuesto en la introducción de este capítulo, esta investigación no tiene como finalidad proponer un análisis de errores, ni clasificar los fallos pragmalingüísticos y/o sociopragmáticos de los informantes no nativos de nuestro corpus. Sin embargo, las consideraciones previas suponen una ayuda y posible explicación para justificar e interpretar los mecanismos vigentes en el habla no nativa respecto a las estrategias de petición y de cortesía.

2.2.2. La interferencia pragmática

En los estudios contrastivos (y en la lingüística contrastiva en general), se usa el término *transferencia* para designar el traslado de hábitos verbales de la lengua materna (o incluso de otra lengua aprendida anteriormente) a la lengua objeto de aprendizaje (Escandell Vidal, 1996b: 99). Existen varios tipos de transferencia, relacionados con los varios campos de la lingüística (Kasper, 1992). Así se denomina transferencia gramatical cuando se trata de propiedades o reglas características de la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica y transferencia pragmática cuando se aplican a la lengua objeto de aprendizaje “los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (*ibid.*).

Queda generalmente aceptado (Rintell y Mitchell 1989; Warga, 2005; Ellis, 1994; Rys, 2007) que las transferencias lingüísticas (por ejemplo, las gramaticales) resultan más toleradas que las pragmáticas, porque según el nivel del aprendiz pasan más desapercibidas (véase también a Schauer (2009), quien llega a esta misma conclusión y refiere a otros estudios con resultados similares). Según Rys (2007), “[m]ientras que los errores lingüísticos se limitan a influir negativamente en la percepción de la competencia lingüística del hablante, los fallos pragmáticos pueden

tener consecuencias negativas en la imagen⁸ misma del hablante” (Rys, 2007: 10, nuestra traducción). En este sentido, Escandell Vidal (1998: 20) señala cómo la cortesía se equipara a la gramaticalidad, puesto que solo

cuando una secuencia viola las reglas de la gramática percibimos con claridad la existencia de reglas; cuando se siguen nos centramos en el contenido. En el terreno de la interacción social esto explica, por ejemplo, por qué el comportamiento adecuado normalmente pasa inadvertido y apenas produce efectos, mientras que el comportamiento que no satisface las expectativas inmediatamente induce una valoración. (Escandell Vidal, 1998: 20).

La *interferencia*, en cambio, al suponer un proceso de transferencia que ocasiona un error, donde lo aprendido complica o dificulta lo que se está aprendiendo, se conoce como transferencia negativa. En este sentido, la interferencia es un término usado en didáctica, en la adquisición de lenguas extranjeras y en psicolingüística, para referirse a los errores cometidos en la lengua de aprendizaje. Nótese que estos fallos no son característicos únicamente de la interlengua de hablantes con un bajo nivel de dominio de la lengua de aprendizaje, sino que también son comunes entre los aprendices más avanzados con un buen dominio de los conceptos gramaticales y léxicos (Rys, 2007: 9). Además, cabe subrayar que existe un fenómeno opuesto a la transferencia negativa, que es la transferencia positiva. Robles Garrote (2017) explica el término aplicado al caso de las peticiones: “[c]uando existen estrategias de un mismo acto de habla compartidas en dos lenguas, es posible la transferencia positiva, es decir, reproducir una misma estructura de la L1 en la L2 sin una alteración del significado de las mismas” (Robles Garrote, 2017: 68).

En lo que se refiere a las interferencias pragmáticas, Thomas (1983) estableció dos tipos diferentes, aplicando así la distinción de Leech (1983) entre pragmalingüística y sociopragmática. Por una parte, la interferencia pragmalingüística (*pragmalinguistic failure*) se produce, según Thomas (1983: 99), cuando la fuerza pragmática asignada por el hablante a un enunciado dado es sistemáticamente diferente de la fuerza que le asignan con más frecuencia los hablantes nativos de la lengua meta o cuando las estrategias de los actos de habla se transfieren de forma inadecuada de la L1 a la L2 o LE. Un ejemplo propuesto por Escandell Vidal (1995), donde se pueden observar las diferencias culturales en las formas empleadas, refiere al caso conocido de la petición de pasar la sal:

Por ejemplo, si va usted a Polonia y, diccionario en mano, compone una frase como *¿Puede pasarme la sal?*, debe saber que lo único que conseguirá es dejar completamente perplejo a su interlocutor, que no sabrá muy bien qué hacer: interpretará su enunciado como una pregunta real (y no como una petición), y no

⁸ La imagen, tal como se explica extensamente en 4.1.2, se concibe como el valor social de una persona en sociedad: “the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (Goffman, 1976: 5).

le encontrará sentido, ya que le parecerá evidente que sí puede pasar la sal. (Escandell Vidal, 1995: 40).

Ocurriría el mismo fallo pragmalingüístico en ruso, donde esta misma construcción interrogativa se interpretaría como una pregunta para comprobar si el interlocutor tiene la capacidad física de pasar la sal (Wierzbicka, 1985). En tai, este enunciado resulta incluso descortés. En Tailandia, la formulación correcta sería *Ayúdeme a coger la sal*:

En una cultura como la nuestra solemos pensar que es cortés porque se expresa la voluntad del hablante de no imponer sus deseos sobre el interlocutor; en la cultura tailandesa, en cambio, es descortés porque pone en duda de manera abierta y explícita las capacidades del destinatario. (Escandell Vidal, 1995: 41).

Otro ejemplo destacado a este respecto se halla en el estudio de House y Kasper (1989) acerca de la formulación del acto de habla de la petición en diferentes lenguas (véase también el capítulo 3.4 para un análisis más detallado sobre este estudio). Ante una misma situación comunicativa, por ejemplo, pedir a su compañero de piso que limpie la cocina después de haber dado una fiesta, la distribución de frecuencias de uso de las tres estrategias de petición principales (imperativo, fórmulas convencionales e insinuaciones), es muy llamativa por diferir considerablemente de una lengua a otra. Así, en cuanto al uso del imperativo, se recoge un contraste más destacado entre el español y el inglés. El uso del imperativo en español (75%) es más de siete veces superior al uso en inglés (10%). Asimismo, en francés se listan menos casos (35%) que en español. En cambio, lo contrario ocurre en cuanto a la frecuencia de uso de las estrategias convencionales. El español apenas registra un 25%, mientras que el inglés y el francés giran en torno a un 70%. Las insinuaciones, por su parte, presentan resultados donde el inglés supera ampliamente a las demás lenguas: un 16% en comparación con el 5% que apenas alcanzan el francés y el español. De acuerdo con Escandell Vidal (1996b), esta diversidad en los resultados de la investigación de House y Kasper (1989) puede suponer una alta posibilidad de que se produzca interferencia pragmalingüística entre los miembros de las comunidades que aprenden otra lengua del estudio. En palabras de Escandell Vidal:

el hecho de que las estrategias sean comunes, en lo que a su estructura formal respecta, hace mucho más difícil detectar la interferencia, porque en realidad la estrategia utilizada sí puede emplearse en esa lengua y con esa misma interpretación. Pero cuando la estrategia utilizada no es la mayoritaria en la lengua, es esperable que su uso pueda llevar asociadas connotaciones diferentes de las que tendría en la lengua materna del emisor y que, por lo tanto, éste no conoce y no domina. (Escandell Vidal, 1996b: 103).

Por otra parte, la interferencia sociopragmática (*sociopragmatic failure*) se refiere a las condiciones sociales establecidas a la lengua en uso (Thomas, 1983: 99). Escandell Vidal la define como “el traslado a otra lengua de las percepciones sociales

y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (ibid.) e incluye todo el sistema de creencias y el conocimiento del aprendiz en la lengua objeto de aprendizaje (Thomas, 1993).

Valero Aguilar (2008: 365) añade que “es en este aspecto (la cortesía), donde más se marca la diversidad cultural y más errores sociopragmáticos se presentan en alumnos de una L2”. Esta idea también es compartida por Escandell Vidal (1995), quien dice que un aprendiz no puede simplemente transferir los conocimientos de su lengua materna a la lengua extranjera:

el aspecto en el que más claramente pueden observarse las diferencias entre las culturas es el que se refiere a las formas empleadas: es la vertiente más superficial de la cortesía. Cualquiera que aprenda una lengua extranjera es consciente de que no siempre puede utilizar literalmente las mismas expresiones que usa en su lengua materna (...) es el conocimiento tanto de las fórmulas precisas como de sus condiciones de uso lo que permite una interacción sin malentendidos. (Escandell Vidal, 1995: 40-41).

A título de ejemplo para el fenómeno de la interferencia sociopragmática, Sampedro Mella (2016) incluye en su cuestionario para completar el discurso o DCT (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) una situación en la que “el informante le pide a una persona joven, que se ocupa de la limpieza del edificio donde vive, que friegue delante de la puerta de entrada de su domicilio”⁹ (Sampedro Mella: 2016: 389). En el análisis del uso de las formas de tratamiento en las respuestas, la investigadora llama la atención de los diferentes tratos reservados a la persona de la limpieza (55,7% de tuteo, 34,8% de tratamiento de *usted*, 7% de alternancia entre ambas formas) y también subraya que un 2,4% de los encuestados nunca formularía la petición, porque supone un gran riesgo de amenaza para la imagen del emisor y del destinatario y, por tanto, requiere un esfuerzo por parte del hablante.

Como declaran varias autoras (Thomas, 1993; Escandell Vidal, 1996a, 1996b, 2006, por citar solo a algunas), si bien las interferencias pragmalingüísticas resultan, en ocasiones, difíciles de localizar, pueden ser superables porque se trata de un problema lingüístico que se enseña bastante fácilmente como parte de la gramática (Thomas, 1993: 91). En este sentido, depende de diferencias de usos convencionales y de diferencias en la codificación lingüística de la fuerza pragmática (Thomas, 1983: 99). Sin embargo, a diferencia de las interferencias pragmalingüísticas, las interferencias sociopragmáticas son mucho más arduas de detectar, “ya que éstas no se asocian al uso de fórmulas más o menos específicas, sino a la manera en que los miembros de cada cultura conceptualizan la conducta [lingüística] adecuada y las relaciones sociales entre los participantes en la interacción” (Escandell Vidal, 1996b: 103). El límite entre ambas interferencias no siempre es muy nítido y, en el caso del

⁹ La pregunta inicial es: “pregúntale a la chica que limpia el portal de tu edificio si puede fregar delante de tu puerta, porque está bastante sucio” (Sampedro Mella, 2016: 388).

uso del imperativo, por ejemplo, entra en consideración tanto el componente pragmalingüístico como el sociopragmático. Efectivamente, en este caso, no solo juega un papel la forma lingüística con la que se elabora la petición, sino que también se debe considerar cómo se conciben las relaciones sociales. Por lo tanto, en algunas situaciones se combinan ambos aspectos de la pragmática.

2.3. La competencia pragmática y su adquisición

La pragmática intercultural tiene aplicaciones en el ámbito de la educación, sobre todo en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, pero también, como señala Díaz Pérez (2001: 42), “en programas de sensibilización cultural en los lugares de trabajo o formación del profesorado en sociedades multiculturales”. La necesidad de adquirir una competencia pragmática, entendida como “the ability to say *the right thing in the right way at the right time*” (Pinto, 2002: 2), es una idea compartida por numerosos autores, de los cuales destacamos a Kasper y Blum-Kulka (1993), Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Bardovi-Harlig (1999), Alonso Pérez-Ávila (2005), Escandell Vidal (1995; 1996b; 2009), Nikula (1996), Pinto (2002), Alcón, Safont y Martínez-Flor (2005), Barros García y Terkourafi (2014a, 2014b), Díaz Pérez (2001, 2005), Takahashi (2005), Warga (2005, 2007) y Robles Garrote (2017). No solo en la investigación sino en la enseñanza de las lenguas en general, se reconoce la importancia del componente pragmático. Así, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER a continuación) reconoce las competencias pragmáticas como el uso funcional de las estrategias lingüísticas (como, por ejemplo, los actos de habla).

En la enseñanza, los errores de tipo fonético, gramatical o léxico producidos por los estudiantes pueden ser corregidos de manera bastante fácil. En cambio, los errores pragmáticos son más difíciles de detectar y de corregir y pueden provocar en los nativos una percepción de “antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad..., etc.” (Escandell Vidal 1996b: 108). Por esos motivos y teniendo en cuenta la “gran dificultad en la adquisición” de este componente en la L2/LE, consideramos tan importante la enseñanza de los factores pragmáticos en la clase de ELE. Incrementar la consciencia y el conocimiento de las diferencias culturales supone una etapa imprescindible para adecuarse a una lengua (Escandell Vidal 2009b: 23).

Las categorías de los actos de habla y sus estrategias de realización se encuentran en todas las lenguas (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) pero no se aplican de la misma manera, como subraya Alcón Soler y Martínez-Flor (2008). El español centropeninsular y la variedad belga de la lengua francesa forman parte de la cultura occidental y, aunque sean semejantes, se observan diferencias en ambas culturas, por ejemplo “en la manera en que sus hablantes distribuyen el uso de cada una de tales estrategias” (Escandell Vidal 1996b: 101). En el mismo artículo, la autora explica que “cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y

principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación. La pertinencia o no de determinado tipo de comportamiento verbal es, por tanto, otro de los aspectos básicos de la comunicación que varía de cultura a cultura” Escandell Vidal: 1996b: 107). Para hacer peticiones, los españoles utilizan más a menudo imperativos que los franceses. Es necesario precisar que los españoles usan el español de manera distinta que los latinoamericanos. Efectivamente, existe una impresión generalizada de que “los españoles son más dados a proferir imperativos sin mitigación que los mexicanos, quienes tienden a evitarlos, o a acompañarlos con atenuantes y matices, aunque el fenómeno no se ha estudiado extensivamente.” (Curcó 1998: 141).

En cada cultura existen “expectativas de comportamiento verbal” y “un repertorio de actos de habla” que difieren o varían de una cultura a otra. Concordamos con la idea de Escandell Vidal sobre el fracaso en la comunicación intercultural en caso de no respetar esas normas: “cualquier comportamiento que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como incorrecto sino como malintencionado o descortés. Ésta es (...) una de las principales fuentes de fracaso en la comunicación intercultural” (Escandell Vidal, 1995: 60).

Según Alonso Pérez-Ávila (2005: 1), “uno de los aspectos pragmáticos fundamentales a los que ha de apuntar la didáctica de lenguas extranjeras en la actualidad es la cortesía”. Efectivamente, conocer las normas de la cortesía y de la atenuación permite ganar eficacia y efectividad (Briz, 2012; Barros García, 2009). La atenuación en particular juega un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, no solo porque permite mitigar el mensaje del emisor, sino también porque refleja el grado de dominio de esta lengua objeto de aprendizaje (Marsily 2018b: 252). Efectivamente, como varios autores ya han comentado (Janney y Arndt, 1992; Escandell Vidal, 1996b, 2009; Alonso Pérez-Ávila, 2005; Valero Aguilar, 2008), comunicarse de manera eficaz en una lengua “no consiste sólo en conocer y manejar bien su gramática, sino que implica también hacerse con un dominio adecuado de un complejo conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical” (Escandell Vidal, 1996b: 98). En palabras de Robles Garrote (2017: 83), “es importante que, además de conocer los mecanismos que componen una petición, los estudiantes de L2 tengan en cuenta las diferentes estrategias de atenuación de la fuerza ilocutiva necesarias para evitar emitir enunciados de petición descorteses”. Según la misma autora (*ibid.*), “en un contexto de asimetría jerárquica, una petición formulada mediante el imperativo o sin atenuadores de la imposición muy probablemente proyectará una imagen negativa del emisor, más aun si hay una diferencia de rango en la que la posición del emisor es inferior al del receptor de la misma”, como es el caso de nuestro corpus. La atenuación supone, por ello, un recurso útil a la hora de matizar nuestros propósitos. Uno de los aspectos en los que se perciben variaciones sociolingüísticas reside en el uso de la cortesía por hablantes no nativos. Dewaele (2003) sostiene que en caso de duda, más vale usar un *ustedeo* de manera inapropiada que un *tuteo*:

Comme pour d'autres variables sociolinguistiques, les non-natifs tendent à être trop formels. Cela reflète probablement la maxime qui leur a été inculquée, notamment que dans le doute il vaut mieux être trop poli, et donc que l'ami pardonnera plus facilement un « vous » inapproprié qu'un « tu » inapproprié. (Dewaele 2003: 6)¹⁰

Estos malentendidos o fallos comunicativos se deben a la transferencia de los modelos pragmalingüísticos y sociopragmáticos de una lengua y una cultura ya conocidas (la materna y/u otra) hacia la lengua y la cultura metas. Cabe precisar que, de acuerdo con Thomas (1983: 94) y Blum-Kulka y Olshtain (1986), usamos el término 'fracaso pragmático' (*pragmatic failure*) en vez de 'error pragmático'. Mientras es legítimo hablar de error gramatical por el hecho de que la gramaticalidad se basa en el respeto de reglas prescriptivas de la lengua, la pragmática no sigue la misma línea. La pragmática, como observa Candlin (1976: 238), implica reglas probables en vez de categóricas. Thomas añade: "the nature of pragmatic ambivalence is such that it is not possible to say that the pragmatic force of an utterance is 'wrong'. All we can say is that it failed to achieve the speaker's goal" (Thomas, 1983: 94). Esta es también una de las razones por las cuales, en este estudio, se analiza el habla de aprendientes de español en niveles de lengua más avanzados. Así, evitamos (o reducimos la probabilidad al mínimo) que el dominio imperfecto de la gramática de bajo nivel (*low-level grammar*, según Thomas (1983)) sea la esencia de la interpretación de los fracasos en los intercambios comunicativos.

Para resumir las ideas expuestas en este primer capítulo, remitimos a las palabras de Barros García (2009) en cuanto a la necesidad de enseñar el componente pragmático en la clase de ELE:

Un nativo conoce, como parte de su competencia comunicativa e intercultural, qué actos de habla se pueden o deben realizar de manera más directa o indirecta, cuáles son las reglas sociopragmáticas que regulan la elección de las fórmulas lingüísticas apropiadas a un contexto determinado, qué medios existen para mitigar o acentuar un enunciado, con qué instrumentos se cuenta para reformular las intervenciones si la función comunicativa que se perseguía no es alcanzada correctamente, etc. Todos estos recursos conforman el conocimiento cultural del individuo y, pensamos, necesitan una mayor atención en el aula de Español Lengua Extranjera (E/LE)". (Barros García: 2009: 13).

En los capítulos teóricos que siguen exponemos las principales teorías sobre el acto de habla de la petición (capítulo 3), la cortesía (capítulo 4) y, en particular, la atenuación (cf. 4.2.1) y el uso de las formas de tratamiento *tú* y *usted* (cf. 4.2.2).

¹⁰ Como para otras variables sociolingüísticas, los no-nativos tienden a ser demasiado formales. Esto refleja probablemente la máxima que se les ha inculcado, sobre todo que en caso de duda más vale ser demasiado cortés y, por ello, que el amigo perdonará más fácilmente un « usted » inapropiado que un « tú » inapropiado. (nuestra traducción).

Desarrollamos estos parámetros relativos al campo de la pragmática y la pragmática de la interlengua con vistas al análisis contrastivo de nuestros datos.

Capítulo 3

La petición

Capítulo 3. La petición

*“The reason for concentrating
in the study of speech acts is simply this:
all linguistic communication involves linguistic acts.”*

(Searle, 1969: 16)

El marco de referencia dentro del cual se realiza esta investigación reúne las aportaciones de las principales teorías pragmalingüísticas y sociopragmáticas. Estas aportaciones contienen desde las obras seminales, entre las que figuran las de los actos de habla desarrolladas por Austin (1962) y Searle (1969, 1975, 1976, 1979), así como el estudio de los actos de habla desarrollado por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), hasta las más recientes, como Van Mulken (1996), Carduner (1998), Hassall (2003), Pinto (2005), Félix-Brasdefer (2007), Schauer (2009), Bataller (2010) y Jary (2020). Este capítulo ofrece una síntesis de las teorías que servirán para la interpretación de los datos. El primer apartado agrupa la teoría de los actos de habla (3.1) en general y de la petición en particular (3.2). Luego exponemos un panorama de los estudios contrastivos que se han llevado a cabo en el campo de la pragmática de la petición (3.3) antes de centrarnos en la taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y en el *Cross-Cultural Speech Act Realization Project*, o CCSARP (1989), proyecto que sirvió de base para definir las pautas de nuestra propia taxonomía de las peticiones, que presentaremos en 3.4.

3.1. La teoría de los actos de habla

La petición ha sido objeto de numerosos estudios, entre los cuales destacamos el trabajo sobre la teoría de los actos de habla de Austin, la subdivisión de los actos de habla en actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos de Searle y las definiciones de Blum-Kulka, House y Kasper, entre otros. La idea directriz de la teoría de los actos de habla es que decir algo significa hacer algo (Austin, 1962). El acto de habla se ha definido tradicionalmente como la unidad básica o mínima de la comunicación verbal (Searle, 1969: 16). En el campo de la pragmática esta idea juega un papel esencial. Por lo tanto y a fin de llevar a buen término el análisis de la petición en los capítulos analíticos, definiremos a continuación las teorías pragmáticas que constituyen la base de los conceptos de los actos de habla.

3.1.1. Austin y los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos

Austin ha sido el precursor del estudio de los actos de habla, junto con su discípulo Searle. El filósofo desarrolló la teoría de los actos de habla en conferencias

en las universidades de Oxford y Harvard. A título póstumo se publicó el conjunto de sus conferencias en la obra *How to do things with words* (1962). Austin establece una primera distinción muy importante para la pragmática, a saber, la diferencia entre enunciados constatativos y realizativos (del inglés *performatives* y que también encontramos bajo *performativos* en español). Los primeros sirven para describir la realidad mientras que los realizativos funcionan como una acción en sí. Austin destaca esta idea de que, en numerosas ocasiones, al decir algo hacemos algo:

Propongo denominarla oración realizativa o expresión realizativa o para abreviar, “un realizativo”. La palabra “realizativo” será usada en muchas formas y construcciones conectadas entre sí [...]. Deriva, por supuesto, de “realizar”, que es el verbo usual que se antepone al sustantivo “acción”. Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que esta no se concibe normalmente como el mero decir algo. (Austin, 1962 [1981]¹¹: 47)

En otras palabras, el lenguaje está relacionado con la interacción social: al decir o no decir algo, estamos, en cierta medida, actuando. Más allá de describir el mundo, actuamos en él. Nos comprometemos en la interacción, entendida como inter-acción: la acción entre personas (Drew y Couper-Kuhlen: 2014: 3). Los hablantes enuncian oraciones para crear cambios en sus contactos con otras personas. Llevamos a cabo actos mediante la lengua, como cuando prometemos algo (p.ej. *Te prometo devolverte el dinero mañana*). Estas manifestaciones se llaman actos de habla o *speech acts*. Además de la definición básica ofrecida en 2.1, Gallardo (1996: 15) define el acto de habla como “la unidad prototípica del estudio pragmático, especialmente en su dimensión ilocucional. Surge cuando la enunciación se enfrenta a los diferentes enunciados, de manera que cada tipo de acto de habla destaca en realidad un nivel de organización lingüística”. De acuerdo con Sampedro Mella (2019), estos actos de habla se establecen a partir de sus características y de sus propósitos comunicativos. El término *actos de habla* fue introducido por Searle (1969) quien se basó en las obras de Austin para clasificarlos, como veremos más adelante (cf. 3.4).

Más allá de los realizativos¹², Austin introdujo los tres tipos de actos propios a cualquier enunciado: los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios, también conocidos como actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Austin explica la diferencia como sigue:

¹¹ Para referir a las palabras de Austin (1962), utilizamos la versión traducida de su obra, para mayor legibilidad del conjunto del párrafo. Se trata de Austin, J. L. (1962 [1981]): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona: Paidós. La traducción proviene de G. R. Carrió y E. A. Rabossi.

¹² Austin (1962) distinguió entre realizativos (o performativos) explícitos e implícitos (o cuasi-performativos). Esta diferenciación sale del ámbito de nuestra tesis.

En primer lugar distinguimos un grupo de cosas que hacemos al decir algo. Las agrupamos expresando que realizamos un acto locucionario, acto que en forma aproximada equivale a expresar cierta oración con un sentido y referencia, lo que a su vez es aproximadamente equivalente al “significado” en el sentido tradicional. En segundo lugar, dijimos que también realizamos actos ilocucionarios, tales como informar, ordenar, advertir, comprometernos, etc., esto es, actos que tienen una cierta fuerza (convencional). En tercer lugar, también realizamos actos perlocucionarios; los que producimos o logramos porque decimos algo, tales como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos, sorprender o confundir. (Austin, 1962 [1981]: 153).

Para exponer más claramente las definiciones, tomemos el siguiente ejemplo de petición (2):

(2) Le pido leer este trabajo para mañana.

El acto *locutivo* remite al acto de utilizar el lenguaje y, con ello, a la forma y al sentido explícito del enunciado utilizado. Concretamente en (2), el acto locutivo está compuesto por cada una de las palabras que componen la oración *–Le pido leer este trabajo para mañana–* que, a su vez, remiten a ciertos aspectos de la realidad. El acto *ilocutivo* da cuenta de la manera en que el acto locucionario se utiliza y relaciona con la fuerza ilocutiva. Este acto especifica el uso del lenguaje utilizado en el acto locutivo y es el centro de atención de la teoría de los actos de habla, los cuales agrupan tipos de enunciados según su fuerza ilocutiva (*pedir, prometer, dar una orden*, etc., que son todos tipos de actos ilocutivos). Austin, a pesar de no definir enteramente el concepto de ilocución¹³, ofrece tres características del acto. Un acto ilocutivo tiene un carácter convencional, da cuenta de una realidad psíquica y depende de su aprobación. Según Barros García (2009: 43), el acto *perlocutivo* “no nace por la simple emisión de un enunciado sino que depende de las circunstancias concretas de la enunciación. Se trata de los efectos, deseados o no, que cualquier enunciado puede producir en un contexto determinado”.¹⁴ Por tanto, el acto *perlocutivo* tiene que ver con el efecto que los actos locucionario e ilocucionario producen en la conducta del interlocutor. Austin precisa que mientras el acto ilocutivo es convencional y corresponde a la intención comunicativa del hablante (aquí, pedir que se lea el trabajo), el acto perlocucionario no es convencional y dependerá de la reacción y de la interpretación que el oyente efectúe de las palabras del emisor. En el caso de (2), se trata de si el oyente acepta o no leer el trabajo para el día siguiente. Este acto perlocutivo provoca repercusiones sociales, como

¹³ Austin (1962) no define el término de acto ilocutivo. Es Searle quien se basará en las obras de Austin para proponer una definición que incluye la intención del hablante de formular una petición, dimensión que faltaba en la definición de Austin. Véase Leloup (2011: 8-9) para un comentario más detallado.

¹⁴ Como precisa Barros García (2009: 43), el acto perlocucionario se sitúa fuera de la lingüística porque no forma parte del lenguaje en sí mismo, sino que se trata de respuestas al acto locucionario.

manifiesta Austin. Por tanto y de acuerdo con Leloup (2011: 9), los actos perlocucionarios constituyen el nexo entre petición y atenuación. En efecto, como la formulación de una petición tiene repercusiones, es importante suavizar el impacto de la reacción. Recogemos las propias palabras (bastante vagas) de Austin sobre el acto perlocutivo:

Saying something will often, or even normally, produce certain consequential effects upon the feelings, thoughts, or actions of the audience, or of the speaker, or of other persons: it may be done with the design, intention, or purpose of producing them. (Austin, 1962: 101)

Detallamos el uso de la atenuación en el capítulo 4. En cuanto a las peticiones, en un principio, Austin denomina a estos verbos como *pedir* en (2), verbos performativos. No obstante, luego llega a constatar que también se pueden formular peticiones sin usar estos verbos, como en el ejemplo (3).

(3) Lee este artículo para mañana.

En el ámbito de esta investigación, se estudia el acto de la petición, el cual pertenece a los actos ilocutivos y se define extensamente en el apartado 3.2. Según las diferentes clasificaciones¹⁵ de los actos de habla, el acto de la petición pertenece a los denominados ‘actos directivos’ (Searle, 1969; 1976) o ‘ejercitativos’ (Austin, 1962). Nótese que, según la forma en que se expresan los enunciados, los actos de habla pueden ser directos o indirectos. Estas distinciones entre actos directos e indirectos, así como la clasificación de los actos de habla, son aportaciones de Searle, que presentamos en la sección siguiente.

3.1.2. Searle y su clasificación de los actos de habla

A partir de los trabajos de Austin, Searle (1969, 1976) desarrolla el concepto de actos de habla (*speech acts*). El filósofo clasifica estos actos de habla en cinco categorías basadas en la diferenciación de la fuerza ilocutiva de la enunciación y de su contenido proposicional: los asertivos (a), comisivos (b), directivos (c), expresivos (d) y declarativos (e). Los actos de habla asertivos (a), también llamados representativos, explican y representan el estado de cosas, por ejemplo, *informar*, *debatir*, etc. Su objetivo es señalar la realidad del evento y la veracidad de la proposición expresada. Los comisivos (b) son actos que comprometen al hablante a alguna futura línea de acción. Los directivos (c) se caracterizan por Searle como sigue:

The illocutionary point of these consists in the fact that they are attempts (of varying degrees, [...]) by the speaker to get the hearer to do something. They may be very

¹⁵ Austin distingue cinco tipos de acto ilocutivo: judicativos, ejercitativos, compromisivos, comportativos y expositivos. Searle, otros tantos: representativos o asertivos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos.

modest ‘attempts’ as when I invite you to do it or suggest that you do it, or they may be very fierce attempts as when I insist that you do it. (Searle, 1976: 11).

En la definición aparece el objetivo del acto ilocutivo, i.e. “to get the hearer to do something”. En este sentido, en una petición, el hablante intenta que el oyente haga algo en beneficio del propio hablante. Por lo tanto, la categoría de los directivos es la más importante en el ámbito de esta tesis. En esta categoría se encuentran peticiones, mandatos, preguntas¹⁶, órdenes, instrucciones y recomendaciones, entre otros. Los expresivos (d) son actos que dan cuenta del estado psicológico especificado en las condiciones de sinceridad, acerca de un estado de cosas representado en el contenido proposicional (Searle, 1979: 12). Incluyen verbos como *agradecer*, *felicitar*, *disculparse*, etc. En palabras de Searle (1969: 66): “a directive speech act which counts as an attempt to get H [hearer] to do an act which S [speaker] wants H to do, and which S believes that H is able to do; and which is not obvious that H will do in the normal course of events or of H’s own accord”. Searle precisa su idea en otra obra, que ya se ha citado: “[t]hey may be very modest ‘attempts’ as when I invite you to do it or suggest that you do it, or they may be very fierce attempts as when I insist that you do it” (Searle, 1979: 11).

Por último, los declarativos (e) como *declarar*, *nombrar* o *bendecir*, persiguen modificar la realidad. La realización exitosa de este acto depende de la correspondencia entre el contenido proposicional y la realidad, como en el ejemplo típico de performativo de Austin (1962: 5) *I name this ship the Queen Elizabeth*, pronunciado en la inauguración de un barco, al romper una botella de champán contra la proa. Kerbrat-Orecchioni (2001) resume las aportaciones de Searle concluyendo que cualquier enunciado cuenta con una carga pragmática. El contenido proposicional depende, por lo tanto, de su valor ilocucionario.

Además de esta clasificación de los actos de habla, que nos permitirá delimitar y definir el concepto de petición (en 3.2 y 4.3), Searle (1979) estableció asimismo una distinción entre actos de habla directos e indirectos. Nos ceñimos en esta sección a su definición, aunque volveremos más en detalle a esta noción en la presentación de nuestra taxonomía (3.5). Los actos de habla directos son actos cuya fuerza ilocutiva hace que el oyente lleve a cabo la acción precisada o sugerida por el contenido proposicional. Los actos de habla indirectos, en cambio, son actos en los cuales un acto ilocucionario se produce de manera indirecta mediante otro acto ilocucionario (Searle, 1979: 31) porque el sentido de la enunciación (*utterance meaning*) difiere del sentido de la proposición (*sentence meaning*). Dicho de otro modo, los actos indirectos sirven para que el hablante comunique al oyente más de lo que realmente ha dicho (Lorenzo Díaz, 2016: 16). Es el caso, por ejemplo, de las

¹⁶ Visto que una misma estructura interrogativa puede tener objetivos discursivos diferentes, Escandell Vidal (1995: 4) recomienda denominar *oración interrogativa* a las construcciones cuando solo hacen referencia a los aspectos estrictamente gramaticales y reservar el término de *pregunta* para los enunciados interrogativos producidos para obtener una información del destinatario.

alusiones, las insinuaciones, la ironía y las metáforas. En la oración dada como ejemplo en Searle (1979: 30) *Quiero que lo hagas*, el sentido de la enunciación (una declaración) difiere en cierta manera del sentido de la proposición (una petición), dado que el hablante enuncia una oración que expresa algo más que lo enunciado. Es decir, otro acto ilocucionario se comunica además del acto declarativo inicial. Otro ejemplo típico que ya hemos abordado (cf. 2.2.2) es *¿Puedes pasarme la sal?* en el que el hablante no formula tanto una mera pregunta sobre la capacidad del interlocutor de pasar la sal, sino que expresa una petición para conseguir la sal (Escandell Vidal, 1995). Estos actos ilocucionarios, que pertenecen a los actos de habla indirectos, se pueden interpretar adecuadamente gracias tanto a condiciones que Searle llama *felicity conditions*, o sea, a la información contextual (conocimientos lingüísticos y no lingüísticos) compartida por los interlocutores, como a la habilidad por parte del oyente de hacer inferencias.¹⁷ Searle (1969) precisa que la información contextual compartida son reglas que posibilitan la realización de los actos de habla. Así, existen cuatro condiciones en el caso de las peticiones: (i) condición preparatoria (el oyente es capaz de llevar a cabo una acción); (ii) condición de sinceridad (el hablante desea que el oyente realice una acción); (iii) condición de contenido proposicional (el hablante declara un acto futuro para el oyente); y (iv) condición esencial (intento por parte del hablante de que el oyente realice una acción) (Searle, 1969: 66). De estas condiciones generales derivan una amplia serie de reglas que permiten, entre otros, interpretar una oración indirecta como petición.

Por su parte, Clark y Lucy (1975: 58) destacan cinco condiciones para la petición. Dos de ellas se orientan hacia el hablante (“the person making [the request] (...) must want the request act carried out and believe that it has not yet been carried out”) y tres hacia el oyente (the addressee is able to carry out the act, is willing to do so, and would not necessarily do so otherwise”). Teniendo en cuenta a ambos autores, las condiciones de petición relevantes para nuestro estudio incluyen las aportaciones de Searle, con las aportaciones específicas de Clark y Lucy en lo que concierne a las perspectivas hablante/oyente. Estos rasgos se ilustran en la Tabla 1.

¹⁷ Según dice Searle (1979: 31-32):

In indirect speech acts the speaker communicates to the hearer more than he actually says by ways of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer. To be more specific, the apparatus necessary to explain the indirect part of indirect speech acts includes a theory of speech acts, certain general principles of cooperative conversation (some of which have been discussed by Grice (1975)), and mutually shared factual background information of the speaker and the hearer, together with an ability on part of the hearer to make inferences.

Habla	Condición de sinceridad	El hablante desea que el oyente realice la acción
	Condición de contenido proposicional	El hablante declara un acto futuro para el oyente El hablante cree que aún no se ha llevado a cabo la acción
	Condición esencial	El hablante intenta que el oyente realice la acción
Oyente	Condición preparatoria	El oyente es capaz de realizar el acto El oyente es voluntario para realizar el acto El oyente no habría realizado la acción sin haber sido solicitado

Tabla 1. Condiciones para la realización de una petición, según Searle (1969) y Clark y Lucy (1975).

Dos condiciones se encuentran tanto en Searle como en Clark y Lucy, a saber, el deseo que el oyente realice el acto solicitado (condición de sinceridad) y la creencia que el oyente tiene la capacidad de realizar el acto (condición preparatoria). Otra condición de Clark y Lucy se asemeja a la condición de contenido proposicional de Searle. Efectivamente, si el hablante declara un acto futuro para el oyente (Searle), sobreentendiendo que aún no se ha llevado a cabo la acción. Asimismo, la condición preparatoria de Searle (el oyente es capaz de realizar el acto) implica, en nuestra opinión, que el oyente es voluntario y que no habría realizado la acción sin solicitud (Clark y Lucy, 1975). Por lo tanto, juntamos estas tres condiciones bajo la condición preparatoria. Una vez especificadas las condiciones para la realización de las peticiones, pasamos a la definición misma de la petición en la sección 3.2.

3.2. El acto de habla de la petición

En esta sección, abordamos más específicamente la definición de la petición¹⁸. Este acto de habla ha recibido una atención especial por parte de numerosos autores que nos lleva a proponer una distinción entre tres aspectos que corresponde a la clasificación de Austin: los elementos gramaticales con los que se estructura una petición (locutivo), su impacto comunicativo (illocutivo) y sus efectos (perlocutivo). De estos tres aspectos, el illocutivo es la parte central de la teoría de los actos de habla. La idea de llevar a cabo una acción por parte del interlocutor y de cambiar el

¹⁸ Placencia (2019) utiliza el término *pedido* para referir a pedidos de servicio y pedidos de la vida cotidiana. Esta aceptación se emplea en algunas variedades de América latina. La autora precisa que, en el español peninsular, se utiliza el término *petición* para estos pedidos, razón por la cual se usa *petición* en este trabajo.

transcurso de la situación, son dos puntos esenciales para caracterizar una petición. Para llegar a nuestra propia definición del acto de la petición (véase capítulo 5), partimos de los estudios más clásicos sobre el tema.

Un buen punto de arranque lo constituye la obra de Searle (1979) (cf. 3.1.2). Como hemos señalado, este filósofo presenta la petición como un acto ilocucionario que pertenece a la categoría de los directivos, que define como intenciones por parte del hablante para llevarle a hacer algo al oyente.

Tucker ofrece la siguiente definición de la petición: “[r]equests serve to change a current state of affairs to the advantage of the speaker, whether by having another act to this effect or by seeking permission to act oneself” (Tucker, 1988: 155). Ballesteros Martín (1999) resume las aportaciones de Searle (1969) y de Haverkate (1979) bajo esta explicación: “los actos exhortativos son aquellos cuyo objeto ilocutivo consiste en influir en el comportamiento intencional del oyente de tal forma que éste realice la acción especificada por el contenido proposicional de la locución emitida por el hablante” (1999: 120). Kerbrat-Orecchioni (1999; 2001), al igual que Searle, clasifica la petición como un acto de habla de la categoría de los directivos, pero va más allá. Debido a la etimología francesa *–demander* significa tanto *preguntar* como *pedir*–, distingue las preguntas, que son “des demandes d’un dire”, de las peticiones, que son “des demandes d’un faire” (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 84). Por lo tanto, la petición supone que un interlocutor realice un acto no verbal. Sin embargo, determinar si una oración es una pregunta o una petición resulta a veces difícil.

(4) ¿Puede repetir?

(5) Cuéntame lo que pasó.

En (4) aunque la oración se presenta como pregunta, se considera más bien como una petición porque “la demande porte sur l’ensemble d’une tâche langagière et non sur une information particulière” (Kerbrat-Orecchioni, 2001: 85). Siguiendo esta explicación, el ejemplo (5) también se ha de analizar como una petición. El enunciado *¿Qué pasó?* sí se considera una petición de información. Béal (2010) da cuenta asimismo de esta problemática. Según la autora, las solicitudes de traducción, de explicación y de repetición se asocian a la categoría de las peticiones por las mismas razones que Kerbrat-Orecchioni (2008): se trata de solicitudes que conciernen el conjunto de una tarea lingüística y no el hecho de dar una información particular. En el ámbito de nuestro estudio, nos centramos en peticiones de acción, tal como define Kerbrat-Orecchioni (2001), es decir, peticiones que refieren a bienes y servicios no verbales. No estudiamos las peticiones de información (las preguntas), o sea, las que refieren a bienes y servicios verbales. Sin embargo, como hemos observado con los ejemplos (4) y (5), sí incluimos servicios verbales cuando incluyen el conjunto del acto de hablar y no la información en sí, como es el caso de solicitar que se repita una información.

En la clasificación de Searle (cf. 3.1.2), existen numerosos actos dentro de la categoría de los actos directivos (además de las peticiones). Otros actos suponen ordenar, solicitar, desafiar, invitar, aconsejar, mendigar y suplicar. El límite entre una petición y otro acto ilocutivo como el mandato, la sugerencia, el consejo¹⁹ o la invitación²⁰ es todo salvo nítido (Trosborg, 1995; Díaz Pérez, 2005). Según Trosborg (1995), en todos estos actos el hablante trata de ejercer su influencia o autoridad sobre el oyente. Por lo tanto, para distinguir estos actos ilocutivos, cabe destacar que la acción de una petición supone un beneficio para el hablante y un coste para el oyente. En palabras de Díaz Pérez (2005), concordamos con la explicación de Trosborg:

Trosborg ([1995:]188) afirma que (...) mientras que en una sugerencia la acción resultará beneficiosa para ambos interlocutores, en un consejo, aviso o instrucción, redundará en beneficio del oyente exclusivamente. En las amenazas, el hablante indica que a menos que el oyente acceda a sus deseos, él mismo o alguna otra persona le infligirá una sanción. La línea divisoria entre estos actos ilocutivos dista, sin embargo, de ser definida. Así, una petición podrá presentarse como una sugerencia, consejo, aviso o amenaza. (Díaz Pérez, 2005: 281)

Otra particularidad de la petición es que siempre ocurre antes de la acción. La petición (oral) representa un acto de “pre-evento” (Blum-Kulka: 1996: 180), es decir, el hablante la realiza para comprometer al oyente en una futura línea de acción que coincide con el objetivo del hablante (Safont Jordà, 2008). Se le denomina acto de pre-evento (*pre-event act*), visto que anticipa la acción deseada o esperada. La acción tiene lugar, en toda lógica, después de la expresión de petición, frente a las disculpas, que constituyen *post-event acts*.

A nivel sintáctico cada petición se elabora, por un lado, mediante un acto central o *head act* (Blum-Kulka y House, 1989), es decir, con la unidad mínima que constituye el acto de habla (Pinto y Raschio, 2007: 136) y que realiza y transmite la petición. Por otro lado, a una petición también se le pueden agregar elementos externos al acto central, que atenúan o intensifican la fuerza de la petición. La taxonomía de las peticiones se basa en el acto central (cf. 3.4 y 5.3). Los demás recursos externos al núcleo de la petición son movimientos de apoyo –*supportive moves*, de Blum-Kulka y House (1989)– y los presentamos como estrategia de atenuación en el apartado 4.2.

Las taxonomías de las peticiones se centran en el acto central para distinguir las estrategias directas de las indirectas (no)convencionales. Antes de revisar estos

¹⁹ Para la diferenciación entre consejo y recomendación, véase Gras Manzano y García Asensio (2010).

²⁰ Para consideraciones sobre la relación entre invitación y petición, véase Kendrick y Drew (2014) y Clayman y Heritage (2014).

conceptos (3.4), nos adentramos en el estudio de la petición a través de un repaso de la literatura sobre la cuestión.

3.3. Aproximaciones empíricas a la petición

A fin de delimitar el marco empírico de nuestra investigación y ofrecer las características principales sobre el tema, esta sección propone un resumen de la bibliografía existente sobre el acto de habla de la petición en la interacción oral española.

De los estudios contrastivos sobre el acto de habla de la petición en lengua materna y en lengua extranjera, la mayoría concierne al inglés y al español (véase Carduner, 1998; Márquez Reiter, 2000; Pinto, 2005; Pinto y Raschio, 2007; Schauer, 2009; Flores Salgado, 2011; entre otros, para estudios previos sobre peticiones). Asimismo, se han estudiado extensamente las diferentes variedades del español (Curcó, 1998; Placencia, 1998; Márquez Reiter, 2002a; Márquez Reiter y Placencia, 2005; Félix-Brasdefer, 2005; Nicholls, 2009; López Cordero, 2009, Orozco, 2009; López Díaz, 2012; Placencia y García, 2012; Toledo Vega, 2012; César Vera, 2013; González Cruz, 2014; Toledo y Toledo, 2014; Aronsson, 2015, por citar solo algunos y, más recientemente, Placencia y Powell, 2020). Pocos estudios se han centrado en confrontar el español (LM o LE) con el francés (Pinto, 2005; Marsily, 2018a, 2018b). A nuestro conocimiento, escasean estudios empíricos que comparen el español nativo con el español hablado por informantes francófonos, aún más en relación con la variedad de Bélgica. Lo mismo cabría añadir de estudios sobre la interacción estudiante-profesor. Sí se encuentran estudios de actos directivos en contextos académicos orales en los trabajos de García (2004, 2007) y García McAllister (2015) o por escrito en Betti (2013)²¹ y Robles Garrote (2013, 2017). Aunque atañen al habla inglesa en García (2004, 2007) y García McAllister (2015), los resultados relacionados con actos directivos formulados en horas de tutoría en el despacho de un profesor señalan que un 71% consiste en sugerencias, mientras que las peticiones (9% de los directivos) se producen en su totalidad por los estudiantes. En cuanto a Betti (2013) y Robles Garrote (2013, 2017), las autoras analizan respectivamente correos electrónicos auténticos o mediante tareas de simulación.

Si bien nuestro estudio se centra en las peticiones en la comunicación oral (sincrónica), nos parece relevante revisar también los escasos trabajos de este acto de habla en la comunicación asíncrona, dada la posibilidad de aplicar, siempre que sea factible, ciertas características de sus modelos de análisis en la interacción oral o, al menos, en comparación con nuestro DCT. Es más, en nuestras entrevistas algunos estudiantes comentan un uso diferente del tratamiento pronominal según interactúan oralmente o por escrito con su profesor. Los trabajos mencionados

²¹ Aunque sea un estudio contrastivo con el italiano, nos interesa la parte del corpus de correos electrónicos entre estudiantes universitarios españoles y su profesor.

anteriormente se incluyen, por tanto, con el fin de obtener un mayor número de referencias para comparar sus resultados en el capítulo dedicado a la discusión de los resultados (cf. capítulo 11).

Como se expondrá en las hipótesis (cf. 5.5), la falta de estudios contrastivos entre español nativo y no nativo hablado por aprendices francófonos de Bélgica, así como la carencia de escenarios vinculados con la relación estudiante-profesor, implican el tener que realizar interpretaciones indirectas a través de estudios elaborados en relación con otras lenguas o en contextos de habla diferentes. Además, las variables consideradas no siempre son idénticas. Por consiguiente, no se cuenta con investigaciones ni sobre el habla en contextos académicos, ni sobre el español hablado por locutores francófonos belgas. La presente investigación pretende contribuir a paliar dicha situación.

Entre las aportaciones en el campo de las peticiones figuran mayoritariamente investigaciones cuyo corpus recopila interacciones realizadas con personas socialmente próximas (Hernández Flores, 2009) o con entornos familiares y cotidianos. De esta realidad aparece que los resultados no son todos comparables con los de la presente investigación. Por estos motivos, en las páginas que siguen no se profundiza en los resultados, sino que se quiere ofrecer un panorama de las investigaciones existentes sobre la formulación de peticiones, centradas en el caso de la lengua española. Con esto en mente, se proporcionan las tendencias generales en las expresiones de peticiones, las cuales permiten caracterizar la cultura española. Para una visión de conjunto, remitimos a autores como Leloup (2011), Robles Garrote (2017) y Holttinen (2020), quienes destacan un número considerable de obras sobre el tema, tanto en lo que se refiere a la producción de peticiones en lengua materna como en lengua extranjera, en la interacción oral y escrita. Leloup (2011) ya llegó a la conclusión de que faltaba investigación sobre las peticiones en el francés de Bélgica (y el neerlandés de Bélgica). Una década más tarde, esta constatación sigue vigente.

Blum-Kulka y House (1989) comparan cuestionarios para completar el discurso (DCT) en francés canadiense y en español argentino, además de otras lenguas como el hebreo, el inglés australiano y el alemán. Concluyen, por un lado, que el español utiliza más el modo imperativo que el francés (Gráfico 1) y, por otro, que el francés usa estrategias de peticiones más indirectas que el español (Gráfico 2).

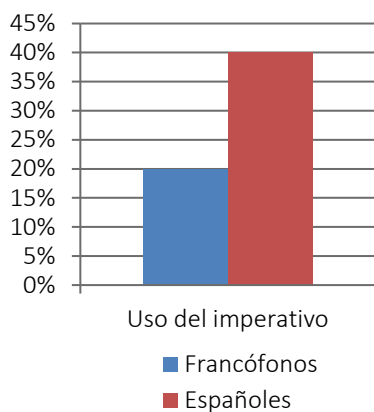


Gráfico 2. Frecuencia de uso del imperativo en francés canadiense y en español argentino (Blum-Kulka y House, 1989).

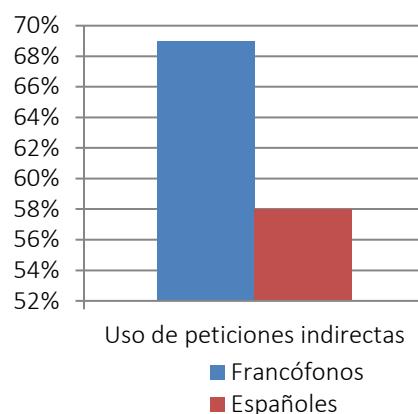


Gráfico 1. Frecuencia de uso de peticiones indirectas en francés canadiense y en español argentino (Blum-Kulka y House, 1989).

De la bibliografía sobre las peticiones orales en español (nativo) surgen varios resultados. En estudios sobre prestaciones de un servicio en Madrid (Placencia, 2005) y en Sevilla (Placencia y Mancera Rueda, 2011a, 2011b), las autoras concluyen que las peticiones se realizan mediante una estrategia directa y con muy pocos mitigadores (Bataller, 2010, 2013). Estos estudios confirman lo destacado por estudios anteriores, a saber, que, en español peninsular, no se usan muy frecuentemente peticiones indirectas. Autores como Curcó (1998) y Bataller (2010, 2013) también señalan que el español es una lengua directa. Haverkate (1994) y Siebold (2006) correlacionan la sociedad española con el uso de peticiones mediante el imperativo, por su conexión con las culturas de acercamiento, o sea, culturas caracterizadas por un uso más limitado de la atenuación (véase 4.1.3).

Sin embargo, el imperativo no es la única estrategia que se suele utilizar en contextos de peticiones españolas y tampoco es la estrategia de predilección en todas las investigaciones sobre el español peninsular. Así, Carduner (1998), mediante DCT y cuestionarios de respuestas múltiples, y Pinto (2002), resaltan la preferencia de los españoles nativos por usar preguntas preparatorias y el interrogativo simple (cf. 3.4.3.2 y 5.3.2). Bataller (2010) afirma la preferencia en español por utilizar estrategias indirectas convencionales como son las preguntas preparatorias de voluntad, de habilidad y los interrogativos simples (véase la taxonomía en 3.4). Asimismo, Sampedro Mella (2019) indica que tanto los hablantes de español peninsular como los portugueses recurren notablemente más a procedimientos indirectos para formular sus peticiones, incluso cuando se trata de peticiones con un bajo nivel impositivo, como pedir un bolígrafo en una entrevista laboral (Sampedro Mella, 2019: 62). Estos resultados coinciden con los del estudio centrado en la petición en español de Lorenzo Díaz (2016), donde relaciona el uso del imperativo con el bajo coste de las peticiones y con una relación muy próxima

entre los interlocutores (de amistad o de familiaridad). En Hernández Flores (2002) ya aparecía la misma tendencia en su estudio sobre la petición.

Otros estudios muestran que tanto las peticiones orientadas hacia el oyente como las estrategias elípticas son herramientas utilizadas de manera frecuente por los hablantes nativos de la variedad peninsular en contextos transaccionales (Mir, 1993; Placencia, 1998; Pinto, 2010). Robles Garrote (2017) confirma este resultado y añade que cuando la distancia social es corta es frecuente utilizar el imperativo. Asimismo, mientras en francés, inglés e italiano (por citar solo algunas lenguas comparadas al español) las peticiones suelen orientarse habitualmente hacia el propio emisor, el castellano prefiere las estrategias de petición orientadas hacia el receptor.²² Díaz Pérez (2001, 2005) analiza las peticiones de hablantes nativos de la variedad peninsular y de hablantes nativos y no nativos de inglés (británico). En las cinco situaciones de DCT que utilizó para su análisis, las estrategias más frecuentes son las indirectas convencionales. Mediante estas peticiones, el oyente “puede negarse a llevar a cabo la acción sin que el riesgo de pérdida de su imagen negativa sea excesivamente alto y, por otro lado, reducirá las posibilidades de una mala interpretación por parte del oyente, hasta el punto de que éstas sean prácticamente inexistentes” (Díaz Pérez, 2005: 288). Otro dato que apunta el autor es que los españoles utilizan con mayor frecuencia estrategias directas que los hablantes (no) nativos de inglés. La razón sugerida es que los españoles podrían considerar que el uso del imperativo se interpreta como una muestra de confianza en vez de una “injerencia en la autonomía del interlocutor” (Díaz Pérez, 2005: 289). Por lo tanto, el autor asocia el uso de estrategias de petición indirectas convencionales con situaciones donde la distancia interpersonal y/o el grado de imposición de la petición son elevados (Díaz Pérez, 2001; 2005).

Ballesteros Martín (1999) estudia las mismas lenguas que Díaz Pérez (2001, 2005) en un estudio comparativo del acto de habla de ruegos y mandatos tanto en cuestionarios DCT como en lenguaje natural. Llega a la conclusión de que se hallan más imperativos en el lenguaje natural español, mientras que se encuentran más estrategias indirectas en los cuestionarios en español. El autor sugiere mediante su investigación que se da una tendencia a utilizar estrategias convencionales indirectas en los DCT sobre todo en situaciones en las cuales “existe distancia interpersonal y el hablante tiene menos o el mismo poder que el oyente”, pero también en las situaciones donde “la distancia interpersonal es baja y el hablante tiene menos poder que el oyente” (Ballesteros Martín, 1999: 175 y 181, en Lorenzo Díaz, 2016: 275).

²² En inglés, para pedir un café en un bar es frecuente utilizar *Can I have a coffee, please?* del mismo modo que en francés (*Pourrais-je avoir un café, s’il vous plaît*) y en italiano (*Posso avere un caffè, per favore?*). En español, a pesar de que gramaticalmente se podría reproducir el mismo tipo de enunciado, su reproducción resultaría forzada y artificial. (Robles Garrote, 2017: 72).

La influencia del tipo de método utilizado es una constatación que también aparece en Lorenzo Díaz (2016). En el DCT utilizado en su estudio resulta que se facilitan respuestas en las que las peticiones se formulan mayoritariamente mediante estrategias convencionales indirectas. A la inversa, los datos recogidos mediante observaciones proporcionan estrategias directas, entre las cuales esencialmente imperativos y enunciados nominales. Matiza sus propósitos mediante la precisión de que en los cuestionarios de tipo DCT se presenta un panorama de situaciones mayor que en las observaciones, por lo que los resultados obtenidos se ven condicionados por la propia situación comunicativa.

En su estudio sobre peticiones, Le Pair (1996), por su parte, contrasta el español de locutores peninsulares con el de informantes con un idioma germánico que no es el inglés, concretamente el neerlandés de los Países Bajos. Sin embargo, en lo que se refiere a los resultados, aparecen las mismas tendencias que en Ballesteros Martín (1999, 2001) y Díaz Pérez (2001, 2005). El español peninsular prefiere las estrategias directas (dos veces más) como el imperativo, la expresión de obligación y de deseo, aunque en ambos grupos, se registra un uso preponderante de estrategias convencionales indirectas mediante una referencia a una condición de preparación (o *query preparatory*, cf. taxonomía en la sección 3.4). Le Pair también destaca diferencias pragmalingüísticas que resultan de faltas de equivalencias entre el español y el neerlandés: por ejemplo, la expresión *a ver si* no existe como tal en neerlandés, al menos no para expresar una petición. La segunda, *por qué no*, sí existe en neerlandés, pero a menudo implica irritación y se podría interpretar más bien como una queja (Le Pair, 1996: 662). Las diferencias pragmáticas e interculturales subrayadas por el autor nos parecen fundamentales de tener en cuenta para nuestro propio análisis de las peticiones.

Sobre los estudios mencionados (Díaz Pérez, Ballesteros Martín, Lorenzo Díaz y Le Pair), Lorenzo Díaz (2016) concluye que “se aprecian tanto las estrategias indirectas convencionales, como las directas, estando estas últimas vinculadas a situaciones en las que se da baja distancia interpersonal o el hablante tiene más poder que el oyente” (Lorenzo Díaz, 2016: 276).

En cuanto a la lengua escrita, también contamos con algunos estudios que analizan la petición en correos electrónicos. Robles Garrote (2013) realiza un estudio exploratorio de análisis de estrategias de cortesía y de petición en un corpus de 100 correos electrónicos académicos en italiano, español e inglés L1 y L2. Los datos fueron recogidos mediante tareas de simulación de correos electrónicos entre interlocutores de diferente grado de poder social (estudiante-profesor y estudiante-estudiante). Centrándonos únicamente en los datos españoles, las características pragmáticas en español L1 en los correos electrónicos a un profesor revela un uso equitativo de estrategias valorizantes (49%) y mitigadoras (51%) y un predominio de peticiones directas mediante fórmulas estandarizadas del registro formal. Asimismo, destaca un mayor índice de transferencia pragmática de la L1 en las situaciones en las cuales el interlocutor tiene un grado mayor de poder social. A título comparativo,

“cuando ambos interlocutores pertenecen a la misma escala académica, se presenta el mismo índice de transferencia en todos los niveles de competencia” (Robles Garrote, 2017: 124). Tanto en el estudio piloto como en su tesis doctoral, se detecta transferencia pragmática (cf. capítulo 2) en las peticiones analizadas en LE.

En su tesis doctoral, Robles Garrote (2017) analiza de manera descriptiva las características pragmáticas de correos electrónicos de petición tanto en italiano como en español L1 y L2²³. Se centra en la macroestructura de las estrategias, el tipo de petición y el uso de la cortesía verbal – un conjunto de recursos lingüísticos que sirven para fines sociales (Hernández Flores y Bernal, 2019). Aunque las muestras en L2 presentan algunos errores pragmáticos, el análisis revela que los que presentan mayores muestras de descortesía proceden de correos en la L1, “mientras que la mayor parte de las inadecuaciones de los @EL2 [los correos electrónicos en segunda lengua] no reflejan la brusquedad latente en algunas muestras de los nativos” (Robles Garrote, 2017: 304). En palabras de Robles Garrote:

[p]osiblemente esto podría deberse a que, a diferencia del aprendiente de L2, a la hora de redactar un correo electrónico el hablante nativo tan solo ha de pensar en el objetivo de su escrito, en este caso la petición, y quizás no es consciente de los recursos que utiliza para lograrlo en un contexto de interacción escrita. El estudiante de L2, en cambio, no solo ha de enfocar su atención en la finalidad comunicativa de su correo electrónico, sino que además pone en marcha un proceso de introspección en el que valora la eficacia de los recursos lingüísticos que necesita para obtener una producción final exitosa. (Robles Garrote, 2017: 304).

En otro estudio contrastivo basado en las mismas lenguas que Robles Garrote (2013, 2017), Betti (2013) realiza una comparación de estrategias de cortesía en italiano y en español peninsular en un corpus de correos electrónicos auténticos escritos por estudiantes universitarios españoles e italianos a su docente. Los resultados del análisis exponen una preponderancia de las estrategias de cortesía positiva (cf. capítulo 4) mezcladas con estrategias de cortesía negativa. Se distingue un registro muy informal, incluyendo un uso muy extendido del tuteo, formas de apertura (como los saludos) y un nivel estilístico bastante informales, omisión de los signos de puntuación, cierres de correos generalmente informales (2013: 82-83).

Asimismo, se estudia otro par de lenguas en el análisis de correos electrónicos de Suárez Lasierra (2015), a saber, el español peninsular y el alemán. La investigación se centra en la cortesía lingüística en correos electrónicos de cuatro estudiantes participantes en un proyecto de eTándem de simulación global entre una Universidad alemana y una Escuela Oficial de Idiomas española. Los datos obtenidos conciernen el intercambio entre dos parejas en las cuales un miembro tiene el

²³ Aquí retomamos las elecciones terminológicas de la propia autora, pero en el caso de nuestra tesis, ya precisamos en la introducción y en el capítulo 2 que las conceptualizamos como lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE).

español como lengua materna y el otro el alemán. Se escribieron de modo bilingüe durante dos semanas con el fin de organizar un proyecto conjunto y comprenden una cuarentena de peticiones. El estudio sugiere que “la cortesía lingüística asociada a los actos de petición que se realizan en entornos virtuales es diferente de la empleada en entornos presenciales tal y como señalan otros estudios previos (Morand y Ocker, 2003; Vinagre, 2008; Li, 2012)” (Suárez Lasierra, 2015, s.p.). La autora indica, además, que los estudiantes suelen emplear las estrategias utilizadas previamente por el otro miembro de la pareja. Dicho de otro modo, “los participantes optan por modelar la producción lingüística conforme a la del compañero” (ibid.). Esto implica que se adecúen con el tipo de cortesía convencionalmente asociado a la cultura propia del compañero. Otro dato destacado del análisis se formula por Suárez Lasierra en los siguientes términos:

Los resultados apoyan lo mencionado en Vinagre (2008) quien señala que en los intercambios virtuales, los participantes emplean sobre todo estrategias de cortesía positiva independientemente de la lengua materna y la cultura para establecer vínculos de solidaridad, amistad y cercanía con la pareja que faciliten la creación de un entorno de aprendizaje relajado y seguro. (Suárez Lasierra, 2015, s.p.)

Otro estudio que presenta resultados de un análisis contrastivo sobre las estrategias de cortesía es Sampedro Mella (2019). Se abordan los procedimientos de cortesía utilizados en la formulación de peticiones en español peninsular y en portugués europeo en un DCT. Los resultados de la expresión de la petición coinciden en gran medida a nivel cuantitativo en ambos grupos de informantes. Los datos confirman los hallazgos de la literatura en lo relativo a la cultura de distanciamiento (la portuguesa) y de acercamiento (la española), conceptos que exponemos en el capítulo 4.1.3.2. Sin embargo, como señala Sampedro Mella (2019: 69), “los datos muestran que los españoles utilizan mayoritariamente estrategias de modalización y de cortesía negativa propias de las culturas de distanciamiento en la expresión de este acto de habla, como también se ha constatado en otras investigaciones previas”. Asimismo, se ve en ambos grupos de sujetos una voluntad de proteger la imagen negativa del destinatario (cf. 4.1.2), lo cual se refleja en la preferencia por estrategias indirectas para formular la petición. Al igual que en otros estudios mencionados anteriormente, Sampedro Mella confirma la importancia de tener en mente la variación situacional, que en sus resultados prima sobre el principio de cultura. Concluye el estudio con una diferencia más cualitativa en la utilización de estrategias de distanciamiento. Tanto los españoles como los portugueses tienen una estimación diferente del nivel de confianza, la cual se registra más entre los informantes españoles de la muestra.

Sampedro Mella (2020) amplía el repertorio de las lenguas del estudio de 2019 y analiza la formulación del acto de habla de la petición en español, portugués y francés a través de un cuestionario DCT completado por estudiantes universitarios nativos de las lenguas mencionadas. La autora ofrece nuevo material, que posibilita llevar a cabo una variedad de investigaciones. Asimismo, la compilación se propone

como soporte didáctico, en el sentido de que “el docente encontrará en estas muestras un conjunto de enunciados con características comunes, formulados con la misma finalidad comunicativa y que pueden funcionar como modelos de la lengua en uso” (Sampedro Mella, 2020: 4). En cuanto a la metodología, el DCT cuenta con ocho situaciones, que combinan tanto diferentes escenarios y variables sociales y contextuales como variaciones en el objeto de la petición, en el grado de imposición, en el coste-beneficio que supone su realización y en la posible amenaza a la imagen del emisor y/o del destinatario (Sampedro Mella, 2020: 5). La investigadora presenta los criterios de transcripción, así como la disposición de los materiales. Todo está dispuesto para facilitar el análisis de los datos, que se recopilan al final de la presentación.

Nótese, como señalamos en las secciones siguientes, que las formas elípticas se han asociado tradicionalmente a la categoría de las peticiones directas, lo cual no goza de nuestra aceptación (cf. 5.3.3). En la taxonomía de las peticiones de nuestro estudio, las estrategias elípticas se encuentran más bien en las peticiones indirectas no convencionales. Una de las mayores consecuencias, por lo tanto, es que las conclusiones de los estudios mencionados tienen que considerarse con precauciones. Efectivamente, en algunas investigaciones, los autores concluyen que las peticiones directas son frecuentes en el español peninsular (Mir, 1993; Placencia, 1998). Sin embargo, es imprescindible no detenerse en este resultado, sino indagar en las estrategias específicas comprendidas en esta gran categoría.

3.4. La taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989)

En 1989, Blum-Kulka, House y Kasper presentaron el proyecto internacional llamado *Proyecto Intercultural de Realización de Actos de habla* (*Cross-Cultural Speech Act Realization Project*, o CCSARP). En este trabajo cooperaron numerosos autores²⁴ a fin de recopilar datos en ocho lenguas o variedades diferentes, a saber, el inglés australiano, americano y británico, el francés canadiense, el danés, el alemán, el hebreo y el ruso. Para cada una de esas lenguas o variedades, se recogió habla nativa y no nativa. El proyecto se centra en la realización de dos actos de habla (las peticiones y las disculpas). Esta investigación revela que todas las lenguas estudiadas presentan recursos lingüísticos específicos para realizar una función pragmática determinada. Además, estas lenguas muestran preferencias en cuanto a las estrategias usadas para formular dichos actos de habla.

Aunque la propuesta de Blum-Kulka, House, Kasper (1989) ha sido modificada por numerosos autores (entre los cuales Van Mulken, 1996; Carduner, 1998; Hassall,

²⁴ Los autores que participaron en este proyecto son: Claus Faerch y Gabriele Kasper para el danés, Shoshana Blum-Kulka y Elite Olshtain para el hebreo, Ellen Rintell y Nessa Wolfson para el inglés americano, Jenny Thomas para el inglés británico y el ruso, Elda Weizman para el francés canadiense, Eija Ventola para el inglés australiano, Helmut Vollmer y Juliane House para el alemán.

2003; Pinto, 2005; Félix-Brasdefer, 2007; Schauer, 2009 y Bataller, 2010), su clasificación sigue siendo la referencia para el estudio del acto nuclear de las peticiones, así como para el análisis de la perspectiva y de las estrategias de mitigación. Al igual que los autores mencionados, aportamos modificaciones a la taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) para que se ajuste a los resultados del análisis de nuestro corpus. La taxonomía vigente para este estudio se presenta en el capítulo 5.

Inicialmente, Blum-Kulka, House y Kasper (1989) dividieron las peticiones en tres categorías principales: las directas, las indirectas convencionales y las indirectas no convencionales. Cada una se subdivide en otras subclases. La Tabla 2 expone los nueve tipos identificados por Blum-Kulka et al. (1989). Los ejemplos asociados son suyos. Estas nueve estrategias varían de directo a convencional indirecto, lo cual está relacionado con el nivel de inferencia requerido por parte del interlocutor para interpretar la petición como tal. Las formas directas se asocian a un proceso inferencial corto, mientras las formas indirectas necesitan un proceso inferencial (más) largo. En palabras de Ballesteros Martín (1999):

El orden [...] responde a una escala en la que el tiempo del proceso de inferencia necesario para interpretar la intención exhortativa de la proposición aumenta según nos vamos desplazando desde la primera [modo imperativo, elipsis o infinitivo] a la última [indicio suave]. (Ballesteros Martín, 1999: 158).

Estrategia	Ejemplo (en inglés)
Mood derivable	<i>Leave me alone. / The menu please.</i>
Explicit performative	<i>I am asking you to move your car.</i>
Hedged performative	<i>I must/have to ask you to clean the kitchen.</i>
Locution derivable	<i>Madam you'll have to/should/must/ought to move your car.</i>
Want statement	<i>I'd like to borrow your notes for a little while.</i>
Suggestory formula	<i>How about cleaning up the kitchen.</i>
Preparatory	<i>Can I borrow your notes?</i>
Strong hint	(Intent: getting a lift home) <i>Will you be going home now?</i>
Mild hint	(Intent: getting hearer to clean the kitchen) <i>You've been busy here, haven't you?</i>

Tabla 2. Clasificación de las peticiones según Blum-Kulka et al. (1989).

La repartición representa una escala de tipos de estrategias que se excluyen mutuamente, es decir que un núcleo solo se puede realizar mediante una sola estrategia de petición (Blum-Kulka, 1987). La noción de nivel de indirección²⁵ — que hace referencia al grado en que se produce un determinado acto de habla (aquí una petición) de un modo directo o indirecto—, según la misma autora, “is taken to equal the relative length of the inferential path needed to arrive at an utterance’s illocutionary point” (1989: 133). Eso significa que cuanto más indirecto sea su modo de realización, más elevada resultará la carga interpretativa para el oyente. Esto conlleva a distinguir entre diferentes niveles de indirección.²⁶

A continuación, profundizamos en el concepto de nivel de indirección (3.4.1), vinculado con el de convencionalidad de una petición (3.4.2).

3.4.1. Estrategias directas e indirectas

En comparación con las estrategias más directas, tradicionalmente las oraciones indirectas se han correlacionado con una mayor cortesía (Lakoff, 1973; Leech, 1983; Brown y Levinson, 1978, por citar los más conocidos). En otros términos, una estrategia indirecta es sinónima de cortesía, mientras una estrategia directa es vista como menos cortés. Estos propósitos no gozan de la total aceptación de los lingüistas del campo y, por consiguiente, autores como Blum-Kulka (1987), Haverkate (1993), Kerbrat-Orecchioni (1992, 2004), Terkourafi (2009, 2015), entre otros, han matizado estos argumentos. En la presente sección se caracterizan los conceptos de petición directa e indirecta. A este respecto, se remite a las definiciones formuladas por Blum-Kulka y Olshtain (1984) y Blum-Kulka (1987). Luego se abordará el debate de la relación no lineal entre nivel de indirección y cortesía.

Blum-Kulka y Olshtain destacan tres niveles de indirección que, según afirman las autoras, se puede esperar que se manifiesten de manera universal²⁷ mediante las estrategias de petición. Existen estrategias de peticiones directas, indirectas convencionales e indirectas no convencionales. Blum-Kulka y Olshtain (1984: 201) definen la primera gran categoría, el nivel directo, como el nivel más explícito, realizado por medio de peticiones marcadas sintácticamente, como los imperativos,

²⁵ Otros términos equivalentes para referir al nivel de indirección son *indirectez* (Hidalgo Downing 2017) o *nivel de oblicuidad*, que procede de Alcaraz (2000) y (Díaz Pérez, 2005), como traducción del término inglés *indirectness*:

Se llama oblicuidad, “indirectness” en inglés, a la estrategia comunicativa, propia del lenguaje aproximativo, que consiste en expresar los mensajes indirectamente, a saber, insinuando, dando a entender, sugiriendo, esto es, por medio de formas lingüísticas que socialmente son más aceptadas que la exposición lisa y llana de los deseos, sentimientos o pensamientos. (Alcaraz: 2000: 167)

²⁶ Para un análisis más detallado de esta escala de indirección, véase Blum-Kulka (1987: 134).

²⁷ La universalidad de la cortesía es un tema del que también se ha discrepado (cf. capítulo 4).

o por otro medio verbal que denomina el acto como petición, tal como los performativos explícitos (Austin, 1962) o los performativos modalizados (Fraser, 1975). En términos de Clark y Lucy (1975), una estrategia directa se interpreta en el sentido literal. Ofrecemos una explicación más detallada de esta categoría directa en la sección sobre el conjunto de estrategias que cabe en la categoría de las peticiones directas (cf. 5.3.1).

En cuanto a las peticiones indirectas, se distinguen por el criterio de convencionalidad (Blum-Kulka, 1987: 141), es decir, el comportamiento esperado y aceptable (cf. 3.4.2). El segundo grupo mencionado, las peticiones indirectas convencionales, recopila enunciados que realizan el acto con referencia sistemática a las precondiciones contextuales necesarias para llevarlas a cabo (*ibid.*). Clark y Lucy (1975) refieren a las peticiones indirectas mediante el término *conveyed requests*²⁸. Para estos autores, cualquier estrategia indirecta se interpreta según tres factores: (1) el sentido literal de la frase, (2) el contexto percibido y (3) un postulado conversacional. En el caso de las peticiones indirectas el oyente tiene que ir más allá del sentido literal para descubrir el sentido conversacional transmitido (*the conversationally conveyed meaning*). A fin de poder hacer eso, el oyente debe asumir que el hablante ha proferido su oración (por ejemplo, una pregunta) siguiendo convenciones para transmitir un sentido diferente (por ejemplo, una petición) y, asimismo, el oyente tiene que hacer uso de estas convenciones para comprender tales oraciones (Clark y Lucy, 1975: 57). Los autores propusieron un modelo del proceso mediante el cual el oyente llega al significado deseado de una frase (véase Clark y Lucy, 1975: 58). En el contexto que aquí nos ocupa, este modelo es un conjunto de etapas que permiten inferir el sentido de una petición²⁹. Un

²⁸ Según Clark y Lucy (1975) y Morgan (1978), algunas formulaciones indirectas convencionales de tipo *Can you passe me the salt?* se pueden calificar de *idioms*. No goza del acuerdo de todos los lingüistas, pero no abrimos el debate en el presente trabajo. No obstante, sí es de interés mencionar que, según los autores, se reconoce un *idiom* de las demás estrategias por la posibilidad de añadir *por favor* a la frase: *Can you open the door, please? Can you please open the door?*, lo cual no es posible en estructuras que no son *idioms* (véase también Asher y Lascarides, 2001; Lakoff, 1973). A nuestro modo de ver, la presencia gramaticalmente aceptable de *por favor* depende del criterio de convencionalidad. Compárese *¿Podría cerrar la puerta, por favor?* y *Hace frío aquí, por favor*. Véase también Kerbrat-Orecchioni (2001: 39-41).

²⁹ En palabras de Clark y Lucy (1975):

The model goes as follows. First, the listener derives and represents the literal interpretation of the sentence. Second, he then tests this interpretation against the context to see whether it is plausible or not. If it seems appropriate to the context, then it is taken to be the intended meaning. If, however, it does not seem appropriate, either because it contradicts some obvious fact or because it violates a rule of conversation, it is rejected as the intended interpretation. Third, in the case of such a rejection, the literal interpretation is combined with an appropriate rule of conversation, and this leads, by deduction, to the appropriate intended meaning. In this process, then, the listener is assumed to go through the literal meaning of a sentence (...) and is forced to some other interpretation only when the literal meaning is judged to be implausible or inappropriate in that context. (Clark y Lucy, 1975: 58)

ejemplo típico de petición de esta categoría, lo constituyen las peticiones con verbos modales (*¿Podría abrir la ventana?*). Siguiendo la teoría de los actos de habla de Searle (cf. 3.1.2), Blum-Kulka (1987: 141) añade que las peticiones indirectas convencionales comparten, en cada lengua, la propiedad de potencial ambigüedad pragmática entre sentido literal y sentido propio a la petición. Haverkate (1993) decía sobre los actos de habla indirectos (AHI) que el hablante ejecuta dos actos simultáneamente al realizar un AHI: un acto ilocutivo (no-literal) que es realizado por un acto literal. Ambos, señala Haverkate (1993, 188-189), “—siendo el acto no-literal el primero, y el acto literal el secundario — siempre se realizan, lo cual queda demostrado, según Searle, por el hecho de que una respuesta a un AHI puede ir dirigida a la ilocución literal”. Kerbrat-Orecchioni (1992: 269) señala, además, que la convencionalidad viene, en algún sentido, a compensar la indirección y permite aligerar la labor de interpretación de la petición. La oración indirecta convencional constituye, de esta manera, “una especie de compromiso entre dos exigencias opuestas: no parecer demasiado coercitivo, y no ser demasiado opaco” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 269). En otros términos, las fórmulas indirectas convencionales constituyen una solución para conciliar claridad y cortesía, lo cual, según Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*), no consiguen ni las peticiones directas (claras pero no corteses), ni las alusiones (menos impositivas pero opacas, con lo que también descortes³⁰).

La tercera categoría, el nivel no convencional indirecto, es, según Blum-Kulka y Olshtain (1984: 201), un grupo abierto donde se hallan estrategias indirectas (alusiones) que realizan la petición por referencia parcial al objeto o al elemento necesitado para la implementación del acto (*¿Por qué está abierta la ventana?*), o bien por dependencia de indicios contextuales (*Hace frío aquí*). Siguiendo a Blum-Kulka (1987: 141), este grupo es abierto (*open-ended*) tanto en su contenido proposicional como en su forma lingüística y su fuerza pragmática. En este sentido, no existen límites formales ni en cuanto a las alusiones que uno puede usar para formular una petición, ni en cuanto a la escala de fuerzas pragmáticas que puede tener cualquier enunciado indirecto no convencional. El nivel de indirección en las peticiones está relacionado con el carácter indirecto encontrado en el discurso. Se trata entonces de peticiones que transmiten algo más o diferente del sentido literal (Blum-Kulka: 1987). En este ámbito el contexto pragmático es esencial.

La diferencia de nivel de indirección en las peticiones convencionales y no convencionales se explica por un cambio en el equilibrio entre factores lingüísticos

³⁰ Aunque se haya pensado hasta hace poco que la escala de nivel de indirección de la taxonomía de peticiones del CCSARP era proporcional al grado de cortesía de esas peticiones (cuanto más indirecta la petición, más cortés), este asunto ha sido desmontado por numerosos estudios (Terkourafi, 2015). Efectivamente, no se consideraba el carácter convencional de esta escala, lo cual parece ser preponderante a la hora de evaluar la cortesía de una petición. Así, el grado de cortesía disminuye al hacerse una petición cada vez más indirecta. No obstante, las peticiones no convencionales indirectas no se consideran muy corteses, debido al mayor proceso de inferencia necesario para su interpretación como petición (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

y contextuales. Según Blum-Kulka (1987: 142), “in conventional indirectness, properties of the utterance play the more dominant role, while in non-conventional indirectness pragmatic context is probably as, if not more, important”. El proceso de interpretación de las alusiones, por tanto, es mucho más amplio porque no incluye la presencia de convencionalidad de sentido (*conventionality of means*) ni de forma (*conventionality of form*) – que desarrollamos a continuación –, de las que sí gozan las peticiones indirectas convencionales.

3.4.2. Estrategias convencionales y no convencionales

La convencionalidad es un concepto que se ha intentado definir en numerosos trabajos (Clark y Lucy, 1975; Morgan, 1978; Blum-Kulka, 1987, 1989; Escandell Vidal, 1998; Asher y Lascarides, 2001; Terkourafi, 2015; por citar solo algunos). Además, se ha estudiado desde muchas perspectivas, desde una aproximación conversacional (Grice, Clark y Lucy, Terkourafi) hasta la pragmática, pasando por la semántica y la semiótica. Para empezar, Searle (1975) apunta a una convencionalidad relativa al lenguaje, la convencionalidad de uso (*conventions of usage*). En términos de Clark (1979), las convenciones de uso se dividen en dos tipos de convenciones pragmalingüísticas: *conventions of means* – “choice of semantic content referred to” (Clark, 1979: pp) –, que determinan los tipos de enunciados que se usan de manera estándar para peticiones indirectas (como cuestionar la capacidad del oyente) y *conventions of form* – “linguistic devices used” (*ibid.*) –, que especifican las palabras exactas usadas, como el verbo modal *poder* en *¿Puedes ayudarme?* en vez de su equivalente sintáctico en *¿Eres capaz de ayudarme?* (en Blum-Kulka, 1989: 41). Retomamos las palabras de Searle (1975):

It is by now, I hope, uncontroversial that there is a distinction to be made between meaning and use, but what is less generally recognized is that there can be conventions of usage that are not meaning conventions. (Searle, 1975: 76)

Para comprender esta cita, se precisa entender la diferencia entre convencionalidad del lenguaje (*conventions of language* o *meaning conventions*) y convencionalidad acerca del lenguaje (*conventions about language*), que Morgan (1978) y Searle (1975) consideran convenciones culturales que utiliza el lenguaje y que no son propias del lenguaje mismo. Morgan (1978) ofrece un ejemplo concreto en el ámbito de nuestra manera de saludar. En la cultura anglosajona (aplicable a la cultura occidental), es convencional saludar a alguien preguntando acerca de la salud de la persona. En otras culturas (no mencionadas en Morgan pero que pertenecerían a países orientales), se suele saludar preguntando por el bienestar gástrico del interlocutor, es decir, *¿Has comido?* como equivalente a *Te saludo*. La convencionalidad implicada en este ejemplo es de tipo cultural, relacionado con el uso del lenguaje, sin formar parte del lenguaje como tal. Por lo tanto, Morgan concluye que existen dos tipos de convenciones: convenciones de lenguaje y las que conciernen su uso. Las primeras constituyen el lenguaje, las últimas son propias de la cultura (Morgan, 1978: 15).

Esta distinción, aplicada al caso de las peticiones, se puede explicar desde un ejemplo. El caso destacado en la literatura es *¿Puedes pasarme la sal?* (o, en su formulación inicial inglesa, *Can you pass me the salt?*). En efecto, la convencionalidad del lenguaje (*conventions of language*) se relaciona al sentido literal, es decir, la capacidad del oyente de pasar la sal. La convencionalidad acerca del uso (*conventions about language*), en cambio, refiere al conocimiento del hablante que “puedes pasarme la sal” es una manera estándar de formular una petición indirecta. Según Morgan, son necesarias ambas convenciones para entender mejor la intención al utilizar esta expresión. Por esa razón, de hecho, Morgan precisa que no son mutuamente excluyentes.

Sin embargo, en su trabajo Morgan reconoce que evita definir la noción de convención. En su conclusión propone *knowledge of shared habits* o *common knowledge of the way things are done*. En las líneas que siguen, nos basamos en otras autoras como Blum-Kulka (1989) y Terkourafi (2015) para aproximarnos a una definición de este concepto imprescindible para entender la noción de nivel de indirección (cf. 3.4.1).

Blum-Kulka (1989) sugiere una primera definición general de la convencionalidad basada en un acuerdo tácito de patrones de comportamiento. Lo expone en las palabras siguientes:

In the broadest sense, *conventionality* can be used to refer to all those aspects of social life where practice is based on general, often tacit consent in regard to both patterns of behavior and the meaning assigned to those patterns. (Blum-Kulka, 1989: 38).

A su vez, Terkourafi clarifica la definición de la convencionalidad como sigue: “I consider an expression to be conventionalized for some use relative to a context for a speaker if it is used frequently enough in that context to achieve a particular illocutionary goal to that speaker’s experience” (Terkourafi, 2015: 15). La autora asocia el concepto con una relación entre la expresión, el contexto y el hablante. Para un mayor entendimiento de estas nociones, véase Terkourafi (2009, 2015: 15). Terkourafi precisa que la convencionalidad varía según el hablante y se basa en la frecuencia de uso y que, en consecuencia, cualquier expresión puede llegar a convencionalizarse:

Because conventionalization is a matter of one’s experience, the degree to which an expression is conventionalized relative to a context can vary for different speakers, as well as for the same speaker over time. An expression can be conventionalized for two people, for members of a group (e.g., a sports team), for a social category (e.g., men), or for an entire language variety/culture (e.g., American English). (...) Because the current definition is frequency-based and the polite evaluation falls out from the association of the expression with the context directly (...), any expression (...) can be conventionalized and it is perfectly possible

for an expression's literal meaning (...) and its conventionalized one to coincide. (...)
(Terkourafi, 2015: 15-16)

Por lo tanto, según el contexto el oyente interpretará adecuadamente una oración como una petición y, más allá de su buena interpretación, podrá darse cuenta de que, en ese mismo contexto, la expresión utilizada es una forma apropiada de realizar una petición. La autora sugiere, además, que la convencionalidad es inherentemente evaluativa, en el sentido de que mientras aprendemos las normas de una sociedad mediante la socialización (*¿cómo se hace algo?*), lo que aprendemos implícitamente es que esta es la manera apropiada de realizar un acto de habla en particular en un contexto preciso. Mediante esta explicación no cabe duda de la importancia de este metaconocimiento de la convencionalidad para la interpretación de la cortesía verbal (Terkourafi 2015: 17). En esta línea de ideas cualquier enunciado puede pasar a ser convencional para un hablante y eso es un proceso inherentemente evaluativo (*ibid.*). Es más, Searle (1969) también enunciaba esta constatación para comprender el nexo entre un enunciado indirecto convencional y no convencional: las formulaciones no convencionales explicitan la condición de sinceridad del acto (cf. 3.1.2 y la Tabla 1). Según el autor, realizar un acto indirecto consiste generalmente en afirmar o cuestionar una de las condiciones de felicidad (*felicity conditions*) a las cuales está sometido el acto en sí mismo al desplazar el acto mismo o una de sus condiciones de felicidad.

En igualdad de condiciones en los demás aspectos, cada vez más autores (entre otros, Blum-Kulka, 1989 y Terkourafi, 2015) han demostrado que la cortesía depende más bien del grado de convencionalidad de una formulación que de su nivel de indirección. Ahora bien, esta afirmación contrasta con la premisa común que cortesía y nivel de indirección van de la mano. Blum-Kulka (1987, 1989) ha sido una de las pioneras en proponer que una petición más indirecta no garantiza más cortesía. Esta relación entre indirección y cortesía se desarrolla en el capítulo 4, al tratar de la cortesía verbal. De tal manera, se llegará a un mayor entendimiento del concepto de convencionalidad, que se acaba de caracterizar. En el capítulo 4, se partirá de los postulados de Brown y Levinson (4.1.2.2) para perfeccionar la relación supuesta entre cortesía, convencionalidad y nivel de indirección, para luego relacionarla con la taxonomía propuesta en el capítulo 5.

3.4.3. Las peticiones directas

Un acto de habla directo es “un enunciado que lleva un verbo performativo que indica explícitamente³¹ el carácter de la acción” (Mulder 1991: 196) y que se caracteriza por “una correlación uno-a-uno entre el tipo de oración y el acto de habla

³¹ Es decir que la fuerza ilocutiva como petición está marcada de manera sintáctica o está indicada explícitamente, como en los modos derivables (Blum-Kulka, 1987: 134).

correspondiente”, es decir, entre, por una parte, “el tipo de oración (nivel sintáctico) y, por otra parte, el tipo de acto de habla (nivel pragmático)” (Mulder, 1991: 197). Para mayor claridad de exposición, los ejemplos propuestos a continuación se corresponden en cuanto al contenido y, en este caso, todos conciernen la petición de cerrar una puerta³².

Modo derivable: En la categoría de los modos derivables, Blum-Kulka (1987) señala la inclusión de peticiones en las que el modo gramatical del verbo contiene la fuerza ilocutiva. Esas peticiones se forman típicamente con el modo imperativo, como en (6). Ciertas taxonomías incluyen otras formas en los modos derivables. Blum-Kulka (1987) y Kerbrat-Orecchioni (2001) integran el infinitivo prescriptivo (7) y la forma elíptica (8).

(6) Cierra la puerta.

(7) Cerrar la puerta tras de ti.

(8) La puerta.

Performativos explícito y modalizado: Las peticiones de tipo performativo explícito y modalizado (*hedged performative*) se ilustran respectivamente en los ejemplos (9) y (10). En (9), la fuerza ilocutiva de la petición está explícitamente nombrada por el hablante que usa un verbo ilocucionario adecuado (*te pido*), mientras que, en (10), la fuerza ilocutiva del verbo de la petición está nombrada de manera mitigada o modalizada mediante el uso del verbo *gustar* (*me gustaría pedirte*). Otras maneras de mitigar el verbo incluyen el uso de verbos modales (*tengo que pedirte*, *quiero pedirte*) o verbos que expresan la misma intención (*querría pedirte*).

(9) Te pido cerrar la puerta.

(10) Me gustaría pedirte que cerraras la puerta.

Kerbrat-Orecchioni (2001: 36) afirma que las formulaciones performativas son las más claras a las que puede recurrir un hablante para especificar el estatus pragmático del enunciado. La razón es la siguiente: enunciados como (9) tienen como característica denominar el acto cumplido al mismo tiempo que lo cumplen. En efecto, estos enunciados precisan explícitamente que constituyen una petición (*te pido*)³³.

En la taxonomía de Blum-Kulka (1987) se mencionan dos tipos directos más: las peticiones de declaración obligativa y de declaración volitiva.

³² Salvo para el ejemplo (8) en francés, por falta de correspondencia con el castellano.

³³ Sin embargo, Kerbrat-Orecchioni (2001) y Charaudeau (1984) reconocen que estas estructuras raras veces se usan: “on n’y recourt guère qu’en dernière extrémité, lorsque les autres procédés disponibles s’avèrent inefficaces perlocutoirement” (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 36), como es el caso de “Maintenant, sortez Monsieur!” y si el otro no ejecuta la orden, “Monsieur, je vous ordonne de sortir!” (Charaudeau, 1984: 48).

Declaración obligativa: Las peticiones de declaración obligativa también se encuentran en la literatura bajo el nombre de ‘petición derivada de la expresión’ (Suárez Lasierra, 2015) o *locution derivable* (Blum-Kulka et al., 1989). Son marcadas por el estado de obligación del oyente, como en (11) mediante *tener que*.

(11) Tienes que cerrar la puerta.

Declaración volitiva: Las peticiones de declaración volitiva (o declaración del deseo según Suárez Lasierra, 2015), marcan el deseo del hablante de que el oyente lleve a cabo el acto de habla, como en (12). En este ejemplo, *querer* indica el deseo del hablante que el oyente cierre la puerta.

(12) Quiero que cierres la puerta.

(13) Je voudrais bien avoir tes notes. (‘Me gustaría tener tus apuntes.’)

También agrupan enunciados que expresan el deseo del hablante que el evento señalado en la proposición se realice, como en (13). Nótese que el ejemplo (13) viene del francés por faltar de equivalencia en español. En otras palabras, la traducción castellana es gramaticalmente correcta, pero, pragmáticamente, son poco frecuentes las peticiones formuladas desde la perspectiva del hablante y la traducción resulta forzada y artificial, en palabras de Robles Garrote (2017: 72)³⁴.

3.4.4. Las peticiones convencionales indirectas

Las estrategias convencionales indirectas se definen por Blum-Kulka en estas palabras: “patterns that derive their relative transparency either from conventions in the wording of the speech act (...) or from conventions regarding the semantic contents which, by social convention, count as potential requests” (Blum-Kulka, 1987: 134). De acuerdo con Mulder (1993), oraciones como *¿Puedes cerrar la ventana?* son indirectas porque se realizan dos actos de habla simultáneamente al combinar un sentido literal (aquí la habilidad de cerrar la ventana) y un sentido convencional (el de pedir que se cierre la ventana). Bajo las peticiones indirectas convencionales, encontramos dos tipos en la taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989): las sugerencias y las preguntas preparatorias.

Sugerencias: En primer lugar, las fórmulas de sugerencias, como su nombre indica, son un acto de habla que contiene una sugerencia. Véase el ejemplo (14), donde el hablante sugiere a su interlocutor limpiar la cocina. La expresión *¿Por qué no x?* es una manera de sugerir la acción. Otra expresión típica de esta categoría es *¿Qué te parece x?*

(14) ¿Por qué no limpias la cocina?

³⁴ Compárense los enunciados: *Me gustaría tener tus apuntes* y *¿Podrías prestarme tus apuntes?*

Preguntas preparatorias: En segundo lugar, las preguntas preparatorias (o *query preparatories*) son “expresiones que contienen referencia a las condiciones preparatorias (la habilidad del oyente, su buena voluntad, su tiempo) que se encuentran fijadas de manera convencional en cada lengua” (Suárez Lasierra, 2015, traducido de Blum-Kulka et al., 1989). Ilustramos las diferentes opciones mediante los ejemplos (15) a (17). La oración (15) representa una petición cuestionando la habilidad (*¿puedes?*) del oyente. En (16), se hace referencia a la volición (*importar*). Otros verbos en esa misma categoría son, por ejemplo, *molestar* o *querer*. El ejemplo (17) apunta al permiso, por parte del oyente, a que el hablante llevara a cabo la acción. Nótese que ciertos autores no consideran oraciones como (17) como una petición. Para esta investigación, se cuentan las peticiones de permiso como estrategias de peticiones.

(15) ¿Puedes cerrar la puerta?

(16) ¿Te importa cerrar la puerta?

(17) ¿Puedo cerrar la puerta?

También se puede referir a la posibilidad de llevar a cabo la acción, lo que se puede hacer mediante expresiones como *¿sería posible x?*, como en (18).

(18) ¿Sería posible cerrar la puerta?

3.4.5. Las peticiones no convencionales indirectas

Las peticiones indirectas no convencionales constituyen la categoría de peticiones menos directas. Se caracterizan por faltar de fuerza ilocutiva y de transparencia. Blum-Kulka (1987) explica que la fuerza de petición (*requestive force*) no se indica mediante ningún verbo convencional y que tiene que ser inferido (Blum-Kulka, 1987: 134). En la oración *hace frío aquí*, es imprescindible poder contar con un contexto específico para conocer la intención del hablante y poder interpretarla como una petición. En otro contexto podría interpretarse literalmente como una declaración por parte del hablante de las condiciones climáticas poco clementes. Aquí, mediante esta oración se hace saber al interlocutor que debería cerrar la ventana.

Alusiones: En la categoría de las peticiones indirectas no convencionales, Blum-Kulka et al. (1989) tradicionalmente distinguen entre *mild hints* y *strong hints*, es decir alusiones leves (o débiles, según Suárez Lasierra, 2015) y fuertes. Ambos tipos de peticiones dependen del contexto. En el caso de las alusiones leves, son expresiones que no hacen propiamente referencia a la petición ni a ninguno de sus elementos, pero que pueden interpretarse como tal por el contexto, como en (19).

(19) Ayer tuviste una buena fiesta.

La petición de limpiar la cocina se entiende tan solo por el contexto, ya que, sin él no hay ningún elemento verbal formal que permita la interpretación de una petición como tal. Las alusiones fuertes, por el contrario, contienen una referencia parcial al objeto o elemento que se necesita para deducir la intención del acto encubierto, como en (20). Este ejemplo también ilustra la petición de limpiar la cocina que se puede inferir por la referencia a la cocina y a la suciedad.

(20) Has dejado la cocina muy sucia.

3.5. Conclusión intermedia

En este primer capítulo sobre los actos de habla, se ha definido el marco teórico necesario para poder llevar a cabo el análisis sobre nuestro objeto de estudio, la petición. Se han presentado las teorías de Austin y Searle, para luego desembocar en una definición provisional de la petición. Esta definición se elaborará con el enfoque de la cortesía, que constituye el tema del capítulo 4. Tras definir la petición, se han presentado en el presente capítulo las taxonomías más conocidas de la literatura sobre la petición, así como el estado de la cuestión sobre peticiones en lengua materna y en lengua extranjera, enfocando en las lenguas estudiadas en la presente investigación. Luego se han desarrollado los conceptos de nivel de indirección y de convencionalidad, los cuales están intrínsecamente relacionados con la noción de (des)cortesía. Efectivamente, Terkourafi (2015) postula que la cortesía puede depender mucho más de la convencionalidad que del nivel de indirección. Otros autores como Blum-Kulka afirman que más indirección no siempre garantiza más cortesía. En el capítulo 4 se desarrollan estos postulados.

Capítulo 4

La cortesía verbal

Capítulo 4. La cortesía verbal

*"[T]he more descriptions we acquire
about the phenomena of linguistic politeness,
the more we realise how little we know
about the range of possible expressions of politeness
in different cultures and languages."*

(Ide, 1989: 97)

La petición es un acto exhortativo que se considera principalmente en beneficio del hablante (Trosborg, 1995, cf. 3.1 y 3.2) puesto que el emisor le pide al receptor que realice una acción para el propio hablante. Por lo tanto, según Brown y Levinson ([1978] 1987), es un acto que amenaza la imagen (*face-threatening act* o *FTA*), más particularmente su imagen negativa, o sea, su necesidad de no sufrir imposiciones. De acuerdo con Pinto y Raschio (2007: 135), debido al carácter impositivo de la petición, se requiere cierto grado de 'tacto lingüístico' para que se produzca la petición de manera eficaz. Para alcanzar tal objetivo y rebajar la cara impositiva de las peticiones, el locutor puede hacer uso de la modificación periférica (véase Alcón et al. (2005) y Albelda y Cestero (2011) para un análisis detallado de los atenuantes), así como utilizar estrategias de peticiones más o menos directas, como se ha sugerido en el capítulo 3. Para entender la terminología de estas afirmaciones, merece la pena recorrer las diferentes obras que han contribuido al estudio de la cortesía verbal. Este bagaje teórico nos ayudará a la hora de estudiar y analizar las estrategias empleadas por los hablantes nativos y no nativos de español en sus producciones de peticiones.

Conviene aclarar que la cortesía se entiende, en el marco de este trabajo, como uno de los temas dentro de la pragmática y que interviene en la relación interpersonal. Por lo tanto, se quiere precisar que, en el ámbito de este estudio, no se refiere a la concepción de la cortesía propia de los buenos modales³⁵, como dejarle abierta la puerta a alguien o ceder el asiento a personas mayores y embarazadas en un autobús, etcétera. Esta concepción apunta al conjunto de actos puramente instrumentales y se conoce como la cortesía ritual o, en francés, bajo el término *courtoisie*³⁶.

³⁵ Para evitar una posible confusión entre la cortesía de los buenos modales y la cortesía comunicativa, Watts, Ide y Ehlich (2008) y Eelen (2001) denominan la primera como *first-order politeness* y la segunda, *second-order politeness*.

³⁶ Etimológicamente, el término francés *courtoisie* procede de la vida en la Corte. De allí viene también el origen de la voz alemana *Höflichkeit*. En neerlandés también existe un equivalente,

Según Hernández Flores y Bernal (2019), la cortesía incluye recursos lingüísticos que sirven para fines sociales. Según las autoras, incorpora “todas aquellas estrategias comunicativas que empleamos para conseguir propósitos que a veces son instrumentales (por ejemplo, ser cortés para conseguir algo de alguien), pero también puramente socializadores (por ejemplo, ser cortés en una conversación con amigos para simplemente reforzar la amistad)” (Hernández Flores y Bernal, 2019: 84). En la definición propuesta por Escandell Vidal destaca el carácter normativo establecido por una comunidad. Se trata, en su concepción de la cortesía, del “conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell, [1996] 2006: 136). García Vizcaíno (1998: 1) concibe la cortesía como un “fenómeno pragmático orientado a favorecer las relaciones sociales entre los interlocutores e integrado por un conjunto de estrategias verbales de entre las cuales los hablantes ‘eligen’ las más adecuadas a la situación contextual y al acto de habla en cuestión”. Finalmente, Bravo (2005: 33-34) proporciona una definición muy completa de la cortesía, incluyendo las características de los autores citados anteriormente:

[A]ctividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo. (Bravo, 2005: 33-34)

Nótese que en Bravo (2005; 2017: 55), la autora denomina a esta cortesía como la cortesía estratégica, para tomar distancia del concepto clásico de la cortesía. Se entiende como la cortesía que establece el uso de los recursos del lenguaje que preservan la imagen de los interlocutores con el objetivo de incrementar la eficacia del mensaje. Esta cortesía estratégica se confronta con la cortesía normativa (Escandell Vidal, 1996). Bravo resume sus aportaciones en las siguientes palabras: “la cortesía pertenece a la comunicación y cuando se manifiesta mediante el sistema del lenguaje, pertenece a la lingüística.” (Bravo, 2005: 29). En la misma obra, Bravo establece una lista de propiedades de la cortesía comunicativa, que se puede apreciar en Bravo (2005: 35).

La cortesía lingüística estudiada desde un punto de vista pragmático supone considerarla como una función comunicativa destinada a mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales (Albelda y Barros, 2013: 45). Nuestra intención en este estudio es tratar la cortesía comunicativa, estratégica, concebida como “uno de los aspectos sociales que constituye el discurso oral y escrito” (Barros García, 2018: 18).

hoffelijkheid, que en la actualidad tiene una connotación arcaica. En inglés prevalece el uso de *politeness* en lugar de *courtesy* que, al igual que en francés, refiere a la vida en la Corte y a la etiqueta (Haverkate, 1994: 11 y Barros García, 2011: 49).

Su objetivo es el de mantener la estabilidad y la armonía de la relación interpersonal. Esta cortesía depende de la propia voluntad del hablante, que las coloca en su discurso para “conseguir un fin argumentativo claro: antes que nada, la colaboración del interlocutor, su buena disposición a escucharle, a atenderle, y a admitir manifestaciones subjetivas o ataques a su imagen” (Fuentes Rodríguez, 2010: 9). A cada situación comunicativa le corresponden expectativas dependientes de cada cultura, que se exponen —para el caso de la cultura española— en el capítulo 4.1.3.

En suma, las diferentes definiciones de la cortesía, se refieran a la cortesía comunicativa o no, concuerdan en la importancia de reconocer que “el conjunto de normas relacionadas con la deferencia es creado y utilizado por los miembros de esa cultura” (Barros García, 2010: 53). Por esta razón, los modelos sociales que sirven para interpretar un comportamiento cortés o descortés pueden variar de unas comunidades a otras. La autora explica esta afirmación de la siguiente manera: “esto se debe a que, a pesar de que la cortesía se considera como una forma de comportamiento humano universal, existen diferencias interculturales en lo que respecta a su manifestación formal, y a la función interactiva de las normas vigentes en cada cultura específica” (*ibid.*). En otras palabras, cada sociedad posee fórmulas para expresar la cortesía (y la descortesía), pero cada una la manifiesta de manera que le es propia, puesto que, en el fondo, la cortesía no se trata de algo universal, sino que está determinada por parámetros culturales concretos, que no coinciden forzosamente con los de las demás culturas.

En el primer epígrafe de este capítulo repasamos los principales modelos teóricos sobre el estudio de la cortesía. En el segundo, nos centramos más específicamente en la cortesía en el acto de habla de la petición y sus medios para rebajar su carácter impositivo.

4.1. Modelos teóricos del estudio de la cortesía

En la literatura, abundan los estudios sobre la cortesía³⁷. No es el objetivo de este trabajo resumir lo que se ha producido en las últimas décadas³⁸ sobre el tema, pero sí se pretende dar algunas líneas centrales de perspectivas diferentes para el análisis de la cortesía. Se parte, para ello, de los trabajos más significativos y se recuerdan los puntos esenciales de sus teorías, visto que mantienen su utilidad y vigencia y

³⁷ Briz (2012) hace un repaso de los siguientes estudios sobre la teoría de la cortesía: Lakoff, 1973; Brown y Levinson, [1978]1987; Leech, 1983; Haverkate, 1994 y 2004; Briz, 1995, 1998 y 2005; Bravo, 2001, 2002; Bravo (ed.), 2005; Hernández-Flores, 2002 y 2004; Fant y Granato, 2002; Spencer-Oatey, 2003; Kerbrat-Orecchioni, 2004; Albelda, 2004; Álvarez, 2005, Álvarez y Joven Best, 2005; Bernal, 2005; Rodríguez Alfaro (ed.), 2009, entre otros.

³⁸ Véase, por ejemplo, la bibliografía publicada por DuFon, Kasper, Takahashi y Yoshinaga (1994), que recoge alrededor de mil referencias a lo largo de veinte años. Más recientemente Barros García (2018) dedica un capítulo entero a recopilar las investigaciones cortesiológicas establecidas ya tan solo para la lengua española (cf. 4.1.3).

constituyen, asimismo, anclajes permanentes para discusiones sobre la cortesía. Numerosos estudios entienden la cortesía como una estrategia conversacional (4.1.1). Se destacan en las páginas que siguen las máximas conversacionales de Grice (1975), las reglas de cortesía de Lakoff (1973, 1979), el principio de cortesía de Leech (1980, 1983) y el contrato conversacional de Fraser (1980, 1990). La cortesía también se ha abordado como fenómeno del comportamiento humano (4.1.2). A este respecto, se repasan y se desarrollan los modelos de Goffman (1967) y de Brown y Levinson ([1978] 1987). Además, la cortesía no solo es un fenómeno individual, sino también cultural (4.1.3): algunas culturas se caracterizan por el concepto de autonomía, mientras otras por la afiliación (Briz, 2007; Albelda y Briz, 2010). Proponemos un repaso de las aportaciones de Bravo (1999, 2003), Bravo y Briz (2004), Barros García (2011, 2018) y Sampedro Mella (2016).

4.1.1. La cortesía como estrategia conversacional

Los pioneros en cuanto al estudio de la cortesía como una estrategia conversacional son Lakoff (1973, 1979), Grice (1975) y Leech (1983). Estos autores fundan su teoría en la existencia de unas máximas que regulan los principios de la comunicación y la conservación de las relaciones sociales. Grice dio el impulso del estudio sobre la cortesía con su obra *Logic and conversation* (1975), en la cual propone un principio cooperativo (*Cooperative Principle*) y cuatro máximas conversacionales que sustentan el discurso transaccional. El trabajo de Grice es el punto de partida de numerosas teorías sobre la cortesía verbal, como lo son los estudios de Lakoff y Leech. De acuerdo con Kasper (2009: 157), “the common denominator of these proposals is that they view politeness in terms of maxims or rules, thus underscoring their conceptual link to the Gricean maxims”.

4.1.1.1. Las máximas conversacionales de Grice (1975)

Grice propone su conocido Principio de Cooperación (*Cooperation Principle*) y lo describe de este modo: “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975: 47). De esta manera, el Principio de Cooperación sirve para que la información transmitida en la conversación sea coherente, eficaz y continua. En este sentido, se trata de adaptar nuestras contribuciones conversacionales a la índole y al objetivo verbal en el que participamos. Este principio está pensado para regular cualquier interacción comunicativa.

Propone cuatro máximas que complementan este principio cooperativo. Son las siguientes: la máxima de cantidad, de cualidad, de relación (o relevancia) y de modo (o modalidad, *manner*, en inglés). Brevemente, la máxima de cantidad refiere a la cantidad de información proporcionada (Grice, 1989: 26) e invita a no extender la carga informativa de lo que se requiere. La máxima de cualidad, a que esta información sea verdadera. La máxima de relación apela a ser relevante. La máxima de modo se relaciona con cómo se dice la información y apela a que se sea claro y

ordenado. Estas máximas conceptualizan la conversación como una conducta racional y eficiente. Las tres primeras máximas se centran en el contenido de lo dicho, mientras que la última máxima afecta a la manera en que se dice.

Las máximas que se han presentado caracterizan intercambios comunicativos ideales. Sin embargo, no siempre se pueden emplear en la conversación. En ocasiones, se incumple una de las máximas. Cada una de las máximas se puede incumplir. Uno de los motivos de este incumplimiento es de tipo cortés. Por ejemplo, un hablante puede decidir ocultar alguna información que contiene una verdad inconveniente para la imagen del interlocutor, aunque de hacerlo, no cumpliría con la máxima de calidad. Otro ejemplo concierne esta vez la máxima de cantidad. Un locutor puede formular un enunciado que se preste a una interpretación literal y otra figurada. Barros García (2011: 93) ofrece un ejemplo pertinente:

Piénsese en la siguiente situación entre dos amigas y compañeras de piso, A y B: A prepara su propia cena y B le dice “¡Qué buena pinta!”. La intervención de B en este contexto podría interpretarse como un halago hacia las buenas cualidades culinarias de A, pero también como una petición indirecta de que A le ofrezca un poco de esa cena. (Barros García, 2011: 93).

De esta constatación sobre el incumplimiento de las máximas surge la introducción de las *Implicaturas conversacionales* de Grice. Según el autor un enunciado no siempre se sirve de las máximas conversacionales y estas implicaturas hacen referencia a la necesidad de una interpretación especial de un enunciado (*ibid.*).

A este respecto, Lauerbach (1989) resume la reflexión sobre el incumplimiento de las máximas conversacionales de esta manera: “[w]e know that when we are being polite, we tend not to be as truthful as Grice enjoins us to be, nor as brief and clear and to the point –politeness has to be paid for, with insincerity, vagueness and verbosity–” (1989: 30 en Haverkate, 1994).

4.1.1.2. Las reglas de cortesía de Lakoff (1973)

Lakoff (1973) desarrolla el postulado de considerar principios que permitan justificar, por un lado, los actos de habla indirectos y, por otro, la existencia de implicaturas que no se podían explicar por el principio de cooperación de Grice. La autora integra la teoría griceana³⁹ al adoptar sus máximas conversacionales a su postulación de reglas pragmáticas y de allí nacen principios de índole más social e interpersonal. La primera máxima que caracteriza la competencia pragmática, “Sea claro”, equivale al principio de cooperación de Grice. Por ser de naturaleza

³⁹ Grice presentó sus propuestas en 1967 en siete conferencias, cuyas copias existían entre los lingüistas y filósofos de la época. Sus principales aportaciones se encuentran en la segunda conferencia, que no se publicó hasta 1975. En 1987, se edita el contenido de su tercera conferencia (Ballesteros Martín, 1999: 16).

transaccional, esta regla intenta asegurarse de que la información sea transmitida de manera eficaz. La segunda regla, “Sea cortés”, expresa las exigencias de la relación interpersonal (Escandell Vidal, 1995: 35). A su vez, Lakoff propone tres reglas de cortesía: (i) “No se imponga” al otro, es decir, se debe evitar y, en este sentido, atenuar la imposición de obligaciones; (ii) “Ofrezca opciones” y (iii) “Refuerce los lazos de camaradería”.

4.1.1.3. El principio de cortesía de Leech (1980, 1983)

Leech parte del principio de cooperación de Grice (1975) y concibe un modelo teórico de la cortesía (*Politeness Principle*) basado en tres escalas pragmáticas: el coste-beneficio, la opcionalidad y la indirección (1983: 123-126). Este modelo se viene constituido por seis máximas de cortesía, a saber, la máxima de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de unanimidad y de simpatía (Leech, 1983: 132). Se pueden sintetizar a través de dos orientaciones: “minimizar la expresión de creencias descorteses y maximizar aquellas que implican creencias corteses sobre el otro” (Boretti y Rigatuso, 2004: 139). La atenuación juega un papel importante en tanto que estrategia para ser cortés. De allí la importancia del uso de formas indirectas, que, en su teoría, el autor equipara con cortesía. Según Leech, en las estrategias en las que aparece más indireccionalidad surge la cortesía. Sin embargo, como bien es sabido, este postulado ha sido desmentido en numerosas investigaciones, en las cuales se concluye que cortesía e indirección no se exigen mutuamente. En palabras de Sampedro Mella (2019: 55):

Esta propuesta para abordar el estudio de la cortesía ha sido cuestionada por la reducción de la cortesía a un conjunto de presupuestos y convenciones sociales. De este modo, la elección de cualquier estrategia lingüística empleada por los hablantes estaría únicamente encaminada a acatar alguna de las seis reglas. También, se ha cuestionado el alcance de estas máximas y sus pretensiones de universalidad (Thomas, 1995), a pesar de que el propio autor (sic) admite la posibilidad de incorporar otras en su modelo.

Otra crítica del modelo de Leech señala que no es adecuado considerar que existen actos inherentemente (des)corteses. Leech afirma que los ofrecimientos son corteses por naturaleza y las órdenes, descorteses. Así, la cortesía verbal es un hecho social que puede manifestarse de diferentes formas, por ejemplo, a través de la atenuación o de la intensificación del lenguaje (Albelda, 2002: 35; Albelda y Briz, 2010: 38, cf. 4.2). Asimismo, tampoco es válida su visión de cortesía relativa y de cortesía absoluta. Sin entrar en los detalles, resumimos las críticas con las palabras de Boretti y Rigatuso (2004: 140), “la (des)cortesía es una propiedad del enunciado (o del usuario/contexto), no de la oración”. En 2014 Leech propone una

actualización⁴⁰ de su teoría de la cortesía absoluta (*Treatment of Politeness*) en *Principles of Pragmatics*:

The Principle of Politeness (PP) – analogous to Grice’s CP – is a constraint observed in human communicative behavior, influencing us to avoid communicative discord or offence, and maintain or enhance communicative concord or comity (Leech, 2014: 87).

Como precisa Leech (2014), existen dos maneras de considerar la cortesía: desde la pragmalingüística y desde la sociopragmática (véase capítulo 2).

4.1.1.4. El contrato conversacional de Fraser (1990)

El concepto de contrato conversacional propuesto por Fraser (1990) parte de la idea de que, para iniciar cualquier conversación, cada interlocutor tiene en cuenta una serie de derechos y obligaciones, que se enmarcan en la interacción y que reflejan lo que cada uno de los participantes puede esperar del otro. Este conjunto de reglas implícitas y de expectativas de ambos lados permite que la conversación sea exitosa. Según Fraser, la cortesía es inherente a este contrato conversacional, porque los interlocutores esperan que sus comportamientos se ajusten a las normas interaccionales (Blas Arroyo, 1994). En palabras del propio autor: “politeness (...) is not a sometime thing. Rational participants are aware that they are to act within the negotiated constraints and generally do so. When they do not, however, they are then perceived as being impolite or rude” (Fraser, 1990: 233). En este sentido, se espera que la cortesía se produzca espontáneamente en la conversación. Además, los participantes de la interacción pueden renegociar los derechos y obligaciones establecidos en el contrato conversacional, concepto que explica Fraser como sigue:

Upon entering into a given conversation, each party brings an understanding of some initial set of rights and obligations that will determine, at least for the preliminary stages, what the participants can expect from the other(s). During the course of time, or because of a change in the context, there is always the possibility for a renegotiation of the conversational contract: the two parties may readjust just what rights and what obligations they hold towards each other (Fraser, 1990: 232).

Por lo tanto, es imprescindible que los interlocutores de una conversación tengan las mismas expectativas y el mismo entendimiento del contrato conversacional en un contexto de enunciación. De acuerdo con De Cock, Marsily, Pizarro Pedraza y Rasson (2018), la propuesta de Fraser (1990) sugiere lo siguiente:

(...) cada tipo de evento comunicativo implica expectativas en cuanto a los rasgos asociados a este tipo de interacción. El grado en el que los participantes comparten

⁴⁰ La versión actualizada del concepto evoluciona teniendo en cuenta las críticas de Thomas (1995), Brown y Levinson (1987), Huang (2007) y Spencer-Oatey (2009). Véase Leech (2014: 85-87) para la exposición de las diferentes críticas.

estas expectativas, es crucial para poder considerarlas como un contrato conversacional. El 'contrato' implica, entre otros, las expectativas en cuanto a la distancia social entre los participantes y las relaciones de dominio y poder vigentes entre ellos. La cuestión de saber si la presencia de la atenuación o de ciertos tipos de atenuación es marcada o no depende, pues, del contrato conversacional vigente sobre un tipo de actividad particular (De Cock et al., 2018: 306).

Los participantes de una interacción no suelen observar que alguien está siendo cortés, por ser esa la norma. En cambio, sí se suele notar cuando alguien está violando el contrato conversacional (Fraser, 1990: 233).

4.1.2. La cortesía como fenómeno del comportamiento humano

Además de una estrategia conversacional, la cortesía también se ha estudiado como un fenómeno propio del comportamiento humano. Goffman (1967) y Brown y Levinson (1987) introducen la noción de imagen, corresponde al término inglés *face*, y "cuyo significado literal es 'cara', como metáfora de esa faz que la persona quiere mostrar a los demás" (Barros García, 2018: 21). Tal y como señala Barros García, la imagen "se relaciona con la percepción que la gente tiene del valor, la dignidad, el respeto, el honor, la reputación, la identidad, las características propias y la capacidad personal, entre otros" (Barros García, 2018: 21). Nótese que para que una actividad sea reconocida como cortés, ha de percibirse como beneficiosa para la imagen del interlocutor. En la comunicación, tanto el emisor como el receptor tienen que cooperar para que se pueda alcanzar un equilibrio entre la imagen de ambos interlocutores. En definitiva, en cualquier contacto comunicativo que se inicia, las imágenes de ambos participantes se relacionan con un continuo social (Hernández Flores, 2015: 28). Por lo tanto, las palabras enunciadas por un hablante no solo afectan a su propia imagen sino también a la de su interlocutor. Por esta razón autores como Carrasco Santana (1999) y Hernández Flores (1999, 2004) consideran que la cortesía debe proveer no solo el beneficio de la imagen del receptor, sino también, en ocasiones, de la imagen del hablante. Watts (2005) afirma que, en vez del destinatario, es el propio hablante el que ocupa el centro de la cortesía, porque "la cortesía realza la posición del yo con respecto a la del otro, con el propósito de que los demás tengan una mejor opinión de uno mismo" (Barros García, 2018: 22). Siguiendo esta perspectiva, la cortesía se interpreta como un comportamiento dirigido al otro, pero que esconde una intención de autobeneficio (*ibid.*).

4.1.2.1. Goffman (1967)

El origen del concepto de imagen (*face*) se puede encontrar en la obra de Goffman (1967), quien lo define como "the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes" (Goffman,

1967: 5). Por lo tanto, la imagen depende de uno mismo y de la consideración que las demás personas incluidas en la interacción tienen sobre esta imagen. Los factores que influyen en la imagen de uno mismo y de la imagen de los demás, los constituyen las reglas de comunicación del grupo y la propia situación comunicativa. En este sentido, la caracterización de la imagen se concibe como una categoría de validez universal.

Goffman explica las actividades de imagen (*face work*) como aquello que se realiza teniendo en cuenta tanto su propia imagen como la del otro. Según el autor, cada persona, subcultura y sociedad parece tener su propio repertorio de prácticas con las cuales preserva la imagen (Goffman, 1967). En un intercambio, un individuo buscará salvaguardar tanto su propia imagen como la de su interlocutor, mediante las reglas del respeto a uno mismo y las de la consideración, respectivamente. Dicho esto, se trata de considerar dos orientaciones: defensiva y protectora. La primera va destinada a cuidar la imagen propia; la segunda, a cuidar la imagen del interlocutor. Se espera de los miembros de una sociedad que conozcan este trabajo de imagen y que dispongan de cierta experiencia de uso. A esta capacidad se la conoce como *savoir-faire* o tacto, diplomacia o habilidades sociales. Además, “[v]ariation in social skill pertains more to the efficacy of face-work than to the frequency of its application, for almost all acts involving others are modified, prescriptively or proscriptively, by considerations of face” (Goffman, 1967: 13).

El trabajo de Goffman sirve de base para la teoría de la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson (1987), al desarrollar dos tipos de rituales, uno positivo y otro negativo, según explica Durkheim (1979):

El tipo negativo comporta prohibiciones, evitación, distanciamiento. Es lo que estudiamos cuando examinamos las reservas del yo y al derecho a que nos dejen en paz. El ritual positivo consiste en las formas en que se puede rendir homenaje mediante ofrendas de diversos tipos, las cuales entrañan que el actor se acerque de un modo u otro al receptor. El argumento más frecuente es que estos ritos positivos afirman y apoyan la relación social entre el actor y el receptor. (Durkheim, 1979: 78-9).

4.1.2.2. Brown y Levinson (1987)

Brown y Levinson ([1978] 1987) proponen un modelo teórico de la cortesía donde predomina la noción de imagen propuesta por Goffman. Desarrollamos su teoría a continuación y, en el epígrafe siguiente, exponemos algunas de las críticas formuladas sobre su teoría.

Según Brown y Levinson (1987), cada ser humano tiene necesidades de imagen. Esta imagen se compone de dos tipos específicos de deseos (*face-wants*), que los interlocutores se atribuyen el uno al otro. Por un lado, el deseo de imagen *positiva*, que es el deseo de ser admirado, valorado y apreciado por los demás y, por otro

lado, el deseo de imagen *negativa*, o sea, el deseo de no sufrir imposiciones y de no ser coaccionado por los demás, así como que nuestro espacio personal sea respetado (Brown y Levinson, 1987: 62). La necesidad de ser consecuente y de adecuarse a estos dos aspectos de la imagen se denomina “necesidad de imagen positiva y negativa”, respectivamente. Las actuaciones realizadas para satisfacerlas forman las “actividades de imagen” (*face work*). Según el modelo de Brown y Levinson, en cualquier interacción la imagen del locutor y/o del interlocutor se ve amenazada por ciertos actos. Para no dañar la imagen ajena y salvaguardar la propia, cada hablante hace uso de diferentes estrategias. De esta manera se entablan y se mantienen buenas relaciones sociales. En palabras de Escandell Vidal (1995: 36): “[e]ste doble objetivo [no dañar la imagen ajena y salvaguardar la propia], [...], tiene a su servicio un instrumento específico: la cortesía. La necesidad de lograr una interacción fluida se convierte, pues, en un motivo racional que permite justificar racionalmente los desvíos de la norma cooperativa”.

A los actos que amenazan en cierta medida la imagen de uno de los interlocutores, Brown y Levinson los denominan *Face-Threatening Acts* (FTA) o actos de amenaza a la imagen⁴¹. Desde esta perspectiva, la mayoría de los actos realizados por los hablantes comporta en teoría el riesgo potencial de amenazar alguna de las imágenes. Estos actos se clasifican en la Tabla 3. Las peticiones, como se desprende de la tabla, constituyen una amenaza para la imagen negativa del oyente, puesto que limitan su libertad de acción. Siguiendo el planteamiento de Orozco (2012), las peticiones “predican una acción futura del oyente (...) pues lo presionan para que lleve a cabo el acto pedido; de modo que (...) la preocupación central para evitar realizar un acto directivo es evitar el daño a la imagen negativa del interlocutor” (Orozco, 2012: 158-159).

⁴¹ Las traducciones al español incluyen diversas formas, como *Acciones Contra la Imagen* (Garcés-Conejos, 1995; Luzón Marco, 1998) y *Actos Amenazadores/que Amenazan la Imagen Pública* (Escandell Vidal, 1996a; Pedroviejo Esteruelas, 2004; Barros García, 2018).

Acto amenazante	Para la imagen del locutor	Para la imagen del interlocutor
Para la imagen negativa	Actos que consisten en aceptar una deuda o a rebajarse : expresiones de agradecimientos, excusas/pretextos, aceptación de agradecimientos y ofertas, promesas forzadas...	Actos que indican una amenaza hacia la libertad de acción del interlocutor : peticiones, órdenes, consejos, amenazas...
Para la imagen positiva	Actos que funcionan en contra del deseo de tener un control sobre sí mismo y de respetarse : excusas, aceptación de cumplidos, autohumillación, confesiones...	Actos que indican que el locutor no tiene en cuenta las emociones del interlocutor : críticas, desaprobación, desacuerdo...

Tabla 3. Categoría de los actos amenazantes según el modelo de Brown y Levinson (1987).⁴²

A fin de reparar los FTA, existen diferentes tipos de cortesía según Brown y Levinson. Para saber la estrategia que conviene utilizar y el nivel de cortesía pertinente, es necesario conocer su grado o peso de amenaza a la imagen. Los aspectos que los interactuantes tienen que considerar para calcular el peso de la amenaza son el poder relativo (también llamado poder social, que depende de la situación de jerarquía entre los interlocutores), la distancia social (grado de familiaridad entre los interlocutores) y el grado de imposición del acto de habla (es decir, con respecto a la imagen pública) que existan entre los interlocutores. Así, frente a un FTA, Brown y Levinson (1987: 60-70) proponen las cinco opciones siguientes, representadas en la Imagen 2. Según los autores, cualquier locutor racional procura evitar el FTA o utiliza diferentes estrategias para mitigar la amenaza (Brown y Levinson, 1987: 62).

⁴² Nuestra traducción

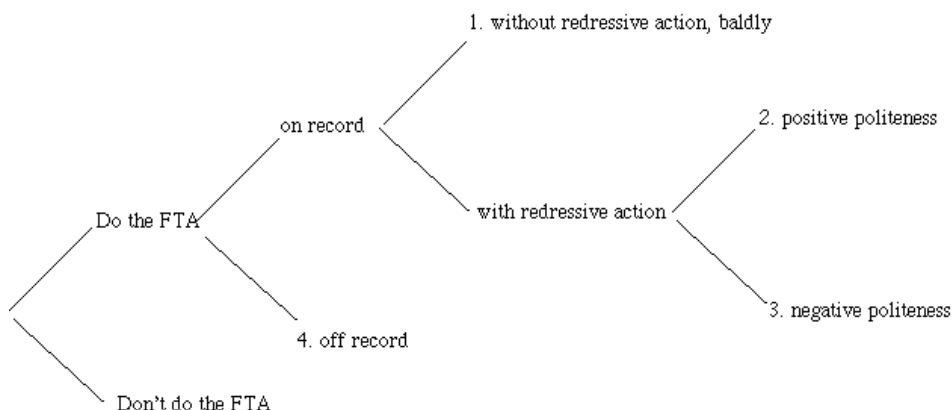


Imagen 2. "Possible strategies for doing FTAs" (Brown y Levinson, 1987: 69).

Si el riesgo de amenaza es menor, (1) la estrategia se puede realizar de manera directa ("do the act baldly, 'on record', without redress", Brown y Levinson, 1987: 69). En este primer caso, implica que el interlocutor actúe de la manera más directa, clara, inequívoca y concisa posible, como en *Cierra la puerta* (Brown y Levinson, 1987: 69). A medida que el riesgo aumenta, el interlocutor puede decidir servirse de *redressive action*, que Brown y Levinson definen como "attempts to counteract the potential face damage of the FTA by doing it in such way, or with such modifications or additions, that indicate clearly that no such face threat is intended or desired (...)" (Brown y Levinson, 1987: 69-70). Para llegar a tal meta, se recurre a (2) la cortesía positiva (*positive redressive action*) o (3) negativa (*negative redressive action*). Con la cortesía positiva, el hablante indica cierta solidaridad con el oyente. La cortesía positiva está orientada a la imagen positiva del destinatario, "con el fin de satisfacer sus deseos de proyección, hacer que se sienta bien, cómodo, positivamente valorado" (Sampedro Mella, 2019: 56). Por su parte, la cortesía negativa está asociada a satisfacer la imagen negativa del interlocutor. Las estrategias de cortesía negativa son mecanismos que se emplean para minimizar el impacto del enunciado, que dejan una salida para el interlocutor ("a face-saving line of escape", Brown y Levinson, 1987: 69) y que le permiten no sentirse forzado. En otras palabras, el locutor realiza la petición de una manera que le posibilita evitar asumir la responsabilidad de haberla realizado (Blum-Kulka 1987: 139-40). Otra estrategia es (4) utilizar actos indirectos (*off-record*), para disimular su verdadera intención. Y cuando el riesgo es muy importante, la estrategia por la que se puede optar es (5) no realizar el acto (*don't do the FTA*). En ese caso el hablante no logra alcanzar su objetivo comunicativo. Esta última opción se desarrolla en 5.4.

4.1.2.3. Críticas al modelo de Brown y Levinson

El modelo teórico de Brown y Levinson (1987) se concibió para un amplio repertorio de culturas, de allí el postulado de universalidad de su teoría. A pesar de

su repercusión notable en los estudios posteriores sobre la cortesía, este modelo ha recibido numerosas críticas que atienden a aspectos muy variados, entre los cuales destacan: el postulado de validez universal (véanse Bravo (2003, 2004) y Kerbrat-Orecchioni (1996, 2001, 2004) para discusiones sobre la validez del modelo en otras lenguas no occidentales o no anglosajonas), el pesimismo que define este modelo (Kasper, 1990), el peso preponderante de la amenaza en su teoría (Kerbrat-Orecchioni, 2004), la supuesta relación entre cortesía e indirección (Terkourafi, 2015), así como entre cortesía y atenuación (Albelda, 2002), la noción abstracta de *face* (Carrasco Santana, 1999 y Sampedro Mella, 2019) y, por ende, también se critican los ejemplos escogidos (Drew y Couper-Kuhlen, 2014). A continuación, se desarrollan cada una de las críticas enunciadas.

La primera crítica que se expone aquí se formula respecto al postulado de universalidad. Algunas voces acusan al modelo de Brown y Levinson (1987) de “etnocentrismo” o, más particularmente, de “occidentalocentrismo”. Por lo tanto, se ha argumentado que su modelo no puede aplicarse a culturas no occidentales en las que se valora la identidad del grupo por encima de la del individuo. En cambio, el concepto mismo de cortesía sí es universal. Es decir que, en cada sociedad existe la idea de cortesía, pero las manifestaciones formales de dicha cortesía son propias a cada cultura.

Otra crítica al modelo de Brown y Levinson concierne el contenido. En palabras de Albelda (2010: 242), “la cortesía no es siempre el resultado de evitar o reparar imágenes”. Es más, al considerar potencialmente amenazante cualquier intercambio comunicativo (Kerbrat-Orecchioni, 2004; Bravo, 1999), esta teoría de la cortesía se considera pesimista, y hasta “paranoide” (Kasper, 1990). Kasper reprocha a la teoría el reflejar una concepción excesivamente pesimista de la interacción: “the theory represents an overly pessimistic, rather paranoid view of human social interaction” (Kasper, 1990: 194). Efectivamente, la lista de actos amenazantes es bastante extensa, según la misma autora.

Kerbrat-Orecchioni (1997), a su vez, señala que para que el modelo de cortesía de Brown y Levinson pretenda ser de corte universal ha de pasar por algunos arreglos. El primero concierne su definición. La autora puntualiza que, si la definición de la cortesía de Brown y Levinson “tiene el mérito de ser consensual, es al precio de su carácter excesivamente general”. Para poder operacionalizarla, convendría especificarla, precisarla. Es allí, según Kerbrat-Orecchioni, donde surgen divergencias notables entre los teóricos:

¿Debe la cortesía ser tratada como un lenguaje de connotación (Pernot), o bien, en términos de *actividades de imagen* (*face works*) (Goffman, Brown y Levinson), de *costo/beneficio* (Leech), o de respeto del *contrato conversacional* (Fraser)? (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 40)

Kerbrat-Orecchioni (2004) sugiere evaluar estas diferentes propuestas teóricas sobre la base de dos criterios: el primero concierne la proximidad entre la definición

y el uso del término de la cortesía. También incluye el problema planteado a nivel intercultural, ya que no existe nunca una equivalencia perfecta entre los diferentes términos: “la *politesse* no es exactamente la misma cosa que la *cortesía*” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 41).

El segundo ajuste propuesto por Kerbrat-Orecchioni (2004), la introducción de *Actos Agradadores de Imagen* (del inglés, *Face Flattering Acts* o FFA), se relaciona con la crítica de Kasper (1990) al considerar pesimista la teoría de Brown y Levinson. Orozco (2012) tampoco considera pertinente el modelo brownlevinsoniano al asumir que la selección de una estrategia de cortesía está motivada por la necesidad de evitar dañar la imagen negativa del interlocutor. En palabras de Albelda y Briz (2010: 242):

[a]utores, como Leech (1983: 83-84), Bravo (2000: 1504-1505) o Hernández-Flores (1999: 38) plantean que hay actos que son inherentemente corteses o, al menos, que no surgen por motivos amenazantes, sino que están dedicados a la confirmación de la imagen social de los participantes, o que se originan simplemente por el deseo de estrechar las relaciones sociales.

Los FFA, que se oponen a los FTA, constituyen precisamente la esencia del trabajo de la autora al ofrecer una visión más positiva del funcionamiento de los comportamientos interaccionales. Los FFA son actos comunicativos con un comportamiento positivo y estimulante para las relaciones interpersonales. La autora justifica esa introducción explicando que, si bien un gran número de nuestros comportamientos corteses corresponden a la definición del FTA de Brown y Levinson, la cortesía también dispone de una vertiente más positiva, puesto que consiste en producir “anti-amenazas” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 43). Según las propias palabras de la autora:

Si ciertos actos de habla son potencialmente amenazadores para las imágenes de los interlocutores, otros son, por lo contrario, más bien valorizadores de esas mismas imágenes, como el agradecimiento, el augurio, o el cumplido (tratado por Brown y Levinson como un FTA puro – para la imagen negativa del destinatario –, mientras que es, ante todo y sobre todo, un acto “halagador” para la imagen positiva de ese mismo destinatario). Es, pues, indispensable prever un lugar en el modelo teórico para estos actos que, de alguna manera, son la pendiente positiva de los FTAs, actos valorizadores de la imagen del otro, que proponemos llamar *actos “agradadores” de imagen* (en adelante FFAs, por el inglés *face flattering acts*). (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 44)

Otra crítica formulada gira en torno a la asociación cortesía / estrategias indirectas que establece la teoría brownlevinsoniana. Como ahora es bien sabido, el carácter más o menos directo de un acto de habla no juega tanto un papel en la determinación de la cortesía como lo hace el carácter convencional de las formulaciones (Terkouraki, 2015: 16). Según Terkourafi, las peticiones “on record”

pueden llegar a percibirse como corteses cuando se convencionalizan en un contexto establecido.

Además, una crítica avanzada por Locher y Watts (2005) concierne el hecho de que no existe forma intermedia en la teoría de Brown y Levinson, quienes consideran que un enunciado es bien cortés, bien descortés. Según Locher y Watts, no obstante, la mayoría de las acciones en una interacción resultan no marcadas. Sugieren que una interacción puede ser neutra o apropiada (*politic*, en inglés). Su modelo se basa en el concepto de *relational work* como un trabajo interaccional en el cual los interlocutores negocian sus roles sociales en una interacción y los comportamientos verbales apropiados e inapropiados (2005: 12).

Algunos autores han criticado la noción de *face*, acuñada por Goffman, por ser demasiado abstracta para representar el conjunto de eventos de la realidad comunicativa (Carrasco Santana, 1999: 4) o por ceñirse a la relación entre *ego* y *alter*. Así, Sampedro Mella (2019: 56) añade que “esta propuesta prescinde de la conexión del individuo con la sociedad y no permite distinguir los trabajos o actividades de imagen de los que funcionan con fines meramente corteses”. Bravo (2003: 101) resume que “si bien todas las actividades de cortesía son actividades de imagen, no necesariamente todas las actividades de imagen son de cortesía”.

Relacionada con la noción de *face*, se halla la de actividad de imagen (*face work*), también criticada por Bravo (2004) por abarcar no solo la cortesía sino “todo lo que se hace para “ser consistente” con las necesidades impuestas por esa imagen social”. Brown y Levinson toman esas ideas de Goffman, pero las adaptan:

[A]l aplicarlas a la cortesía lingüística hacen prevalecer la figura del individuo frente a la del grupo social, el rol del destinatario frente al del hablante y finalmente se centran, en cuanto al concepto de imagen social, en la descripción de la “imagen negativa” con sus contenidos de deseos individuales de libertad en las acciones y de no ingerencia en la privacidad. Por otra parte, lo que Goffman describe como “actividades de imagen” se reduce al ámbito de la cortesía, expresándose sobre todo en los comportamientos de “cortesía negativa”. (Bravo: 2004: 21-22).

Otra crítica, avanzada por Albelda (2002), concierne la asociación casi automática que hacen Brown y Levinson (1987) entre lo cortés y lo atenuador. En estudios más recientes (Albelda y Briz, 2010), se ha podido comprobar que esta asociación no es válida y que el hecho de utilizar estrategias mitigadoras no conduce forzosamente a una lectura cortés. Lo contrario también ha podido comprobarse, a saber, las estrategias intensificadoras pueden utilizarse asimismo con fines corteses, como precisa la autora: “atenuación y cortesía no son fenómenos equivalentes, pues [...] se puede realizar cortesía mediante intensificación. La cortesía es un fenómeno social, la intensificación y la atenuación son fenómenos lingüísticos” (Albelda, 2002: 305). Esta conclusión se desarrolla en Albelda y Briz (2010) y la repasamos en los medios de expresión de la cortesía en la presente sección (cf. sección 4.2).

Por otra parte, Drew y Couper-Kuhlen (2014) critican la elección de los ejemplos que parecen inventados para ilustrar sus propósitos. Explican que Brown y Levinson desarrollan la noción de universalidad del uso del lenguaje mediante ejemplos que parecen carecer de base empírica. (Drew y Couper-Kuhlen, 2014: 11). Además, analizan oraciones descontextualizadas, es decir, fuera de su contexto interaccional.

Muchos estudios han demostrado las diferencias interculturales en lo que respecta a la concepción y al significado de lo que es (des)cortés en las sociedades. Por esta razón resulta imprescindible incluir los datos que se tienen no solo sobre la cortesía verbal sino también, siguiendo el presente trabajo, sobre temas como la pragmática y los actos de habla de las peticiones.

Con todo, Bravo (1999, 2003) también propone cambios mayores en el trabajo de Brown y Levinson (1987). Tras considerar los criterios ya expuestos tanto del modelo de Brown y Levinson como de sus detractores, se ofrece a continuación la crítica de Bravo, en sus propias palabras. A partir de esta crítica, se articula su modelo de cortesía en la sección siguiente (4.1.3).

no me parece que sea necesario que todos estemos preocupados por tener libertad de acción y por preservar nuestro territorio personal (“imagen negativa”) ni tampoco que lo que estos autores entienden por “imagen positiva” pueda describirse como un deseo muy general de obtener aprobación y que se compartan los propios deseos, opiniones y características personales. (Bravo, 2004: 100).

A pesar de la cantidad importante de críticas formuladas sobre la obra de Brown y Levinson, su modelo tiene el mérito de ser “la primera caracterización fundamentada sobre la cortesía comunicativa” (Albelda y Barros, 2018: 15), lo cual explica su repercusión científica. En el caso de las peticiones, sí existe esta esencia de posible impacto negativo en la imagen del otro. Sin embargo, fuera de este ámbito, nos parece que no toda interacción comunicativa supone un potencial de agresividad a la imagen de los demás y a la propia. No en toda relación social interviene la necesidad de reparar o compensar los daños causados a la imagen del interlocutor, porque depende mucho del ambiente social y de las personas afectadas (*ibid.*). Volviendo al caso de la petición, la función de la cortesía consiste en minimizar o evitar la amenaza a la imagen.

Si quiero pedir a un amigo que me ayude a hacer obras en mi casa, por ejemplo, estoy amenazando su imagen negativa, ya que al formular mi petición, estoy limitando su libertad de acción. Para ser cortés, puedo formular la petición de ayuda rebajando la imposición:

Si tienes un poco de tiempo, ¿te importaría pasarte por mi casa para echarme una manilla con las obras del salón? Pero solo si tienes tiempo. No pasa nada si no puedes. También voy a hablar con Pedro para ver si pudiera venir a ayudarme un poco.⁴³

El hecho de formular alternativas rebaja el grado de imposición para el amigo, porque le damos explícitamente la posibilidad de rechazar, puesto que también incluimos la opción de llamar a otro amigo, o de que rechace la petición por falta de tiempo. Siguiendo a Brown y Levinson, la cortesía sirve para proteger su imagen negativa y/o positiva y así hacer sentir bien al interlocutor.

Por último, en palabras de Albelda y Barros (2008), el modelo de cortesía de Brown y Levinson “no considera que la cortesía se relaciona con normas prescriptivas de comportamiento ni acuerdos conversacionales, sino que las necesidades personales de cada miembro del grupo social. El reconocimiento de las necesidades de imagen del otro y su cuidado a través de las estrategias de cortesía mantiene y refuerza los vínculos sociales entre los interlocutores”. Sin embargo, y tal como se analizará mediante los datos del corpus COPINE, nos parece que cualquier actividad cortés obedece a normas sociales, puesto que cada cultura incluye normas que le son propias. Por tanto, queremos quedarnos con la definición de Bravo (2005), quien ofrece una visión abarcadora de la cortesía. Según ella, la cortesía es una

actividad social cuya finalidad es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo. (Bravo, 2005: 33-34).

4.1.3. La cortesía como fenómeno (inter)cultural

Autores como Bravo (1996, 1999), Mao (1994), Okamoto (1999) y Hernández Flores (1999) acentúan la importancia de considerar la variación cultural y situacional de los significados cortesiológicos para abordar el estudio de la cortesía. A este respecto, ya se ha mencionado brevemente a Bravo (1999, 2003) en la sección 4.1.2.3, quien plantea una propuesta metodológica para la caracterización de la imagen en términos culturales. De allí surgen las categorías de autonomía y afiliación, relacionadas con la imagen como dos necesidades de cada individuo. Bravo trata estas categorías como “elementos vacíos sujetos a interpretaciones culturales dependientes de la ideología de la comunidad de prácticas en la que los individuos se desenvuelven” (Madfes, 2004: 329). Presentamos su modelo en 4.1.3.1.

⁴³ Ejemplo adaptado de Albelda y Barros (2008: 54).

4.1.3.1. *El modelo de Bravo (1999, 2003, 2004)*

Uno de los trabajos más destacados para el análisis de la cortesía comunicativa es el de Bravo (1999, 2003, 2004). Bravo forma parte de los numerosos autores en criticar (parte de) la teoría de la cortesía propuesta por Brown y Levinson (1987). Pero además de cuestionar la validez universal de sus planteamientos, Bravo propone una reinterpretación de los aspectos positivo y negativo de la imagen social en las culturas anglófonas. Como ha sido elaborado en la sección 4.1.2.2, Brown y Levinson (1987) consideran que la imagen se compone de dos tipos de deseos en el individuo: el deseo de imagen negativa (no verse impedido por los demás, libertad y respeto del espacio personal) y el deseo de la imagen positiva (ser valorado y aceptado por los demás). Tal como ha sido formulado por Bravo (1999), “los aspectos de la imagen social “negativo” y “positivo” se corresponden en las culturas anglófonas a la *necesidad de autonomía*, el primero, y a la *de afiliación*, el segundo, pero los comportamientos que distinguen al individuo del grupo no tienen en todas las culturas que hacer con la no imposición a la libertad de acción de los interactuantes (aspecto “negativo”)” (Bravo, 1999: 160).

Antes de definir estas imágenes, conviene precisar que Bravo entiende el concepto de imagen de Bravo (1999, 2003) como una categoría básica y vacía “por la imposibilidad de establecer de antemano el repertorio de comportamientos que las integran, que varían entre las distintas culturas” (Sampedro Mella, 2019: 57). Por tanto, esta categoría vacía se rellena a partir de la información cultural perteneciente a cada comunidad de habla, en otras palabras, se completa según las actuaciones y los valores socioculturales que cada sociedad les atribuye. El modelo distingue entre dos imágenes. Por un lado, la imagen de autonomía corresponde a la percepción que cada individuo posee de sí mismo y “le otorga personalidad e individualidad dentro del conjunto social” (Sampedro Mella, 2019: 56). Por otro, la imagen de afiliación está relacionada con el percibirse y verse percibido por los demás como un miembro integrado e identificado al grupo social (Bravo, 1999, 2008; Hernández Flores, 1999; 2006). Según este modelo, cada hablante utiliza estrategias comunicativas para poder adquirir su propio entorno dentro del grupo social y, a la vez, sentirse integrado como parte del grupo. Así se asegura el adecuado mantenimiento de las relaciones sociales (Sampedro Mella, 2019: 57).

Bravo (1999, 2004) insiste en la necesidad de estudiar la cortesía conforme la variación cultural y situacional de los significados de esta. Allí radica la diferencia esencial con la propuesta de Brown y Levinson (1987). En el modelo de Bravo, la idea central es que cada cultura concreta adapta los modelos de cortesía.

También menciona la importancia de considerar el cotexto (el contexto lingüístico⁴⁴) y el contexto para producir e interpretar expresiones comunicativas. El

⁴⁴ En palabras de Bravo (2009: 36),

primero corresponde a dar sentido a la unidad textual, mientras que el segundo equivale a lo extralingüístico (Bravo, 2004: 27). En definitiva, nos interesa el trabajo de Bravo por conceptualizar los términos de autonomía y afiliación, muy útiles a la hora de conceptualizar tanto la cultura española como la cultura de los hablantes belgas francófonos de este estudio. Barros García (2011) resume las aportaciones de los conceptos de autonomía y afiliación de Bravo de la siguiente manera:

De estas reflexiones se concluye que las diferencias que las comunidades culturales muestran con respecto a la cortesía no se explican por la tendencia que tengan a dirigirse a la imagen negativa o a la imagen positiva, ya que las características con que se describen estas imágenes no son aplicables a todas las comunidades. Mejor sería, entonces, sustituir los conceptos tradicionales de imagen positiva y negativa por los conceptos de autonomía y afiliación, como contenidos y necesidades universales de imagen. (Barros García, 2011: 122)

La autora justifica esta afirmación explicando que el hecho de optar por los conceptos de autonomía y afiliación permite explicar de manera más adecuada otros usos de la cortesía, “diferentes de los reparadores o atenuadores de las amenazas –*cortesía mitigadora*—, como los de la aparición de la cortesía para reforzar la imagen de los participantes, sin que existan posibles amenazas –*cortesía valorizadora*— (...)” (*ibid.*).

Numerosos autores destacan también la importancia del contexto en el que aparecen las estrategias comunicativas propias a la cortesía. Su valor no es inherentemente cortés, sino que depende de “qué, con quién y en qué circunstancias estamos hablando” (Hernández Flores y Bernal 2019: 84). Dependiendo de la cultura, una comunidad adjuntaría otras estrategias o fórmulas para adecuarse a sus modalidades culturales. “En definitiva, la cortesía debe entenderse como un tipo de comportamiento comunicativo que se adecúa a valores sociales aceptados y esperados en comunidades culturales específicas.” (*ibid.*). Es la razón por la cual resulta imprescindible conocer las reglas que regulan el uso de la cortesía de la cultura de la lengua que utilizamos. Haverkate (2004) y, después, Briz (2007) presentan dos conceptos, las culturas de acercamiento y de distanciamiento, que se desarrollan en la sección que sigue.

el co-texto (sic), entendido como todo aquello que dentro de la unidad textual produce un significado mutuamente dependiente. El cotexto incluye recursos comunicativos concomitantes así como condiciones relativas al intercambio; qué se dijo antes y qué se dice después de lo dicho. También las redes de significación creadas dentro de la dinámica del discurso y surgidas de la propia interlocución, son consideradas parte del co-texto.

4.1.3.2. Culturas de acercamiento y de distanciamiento

La cortesía se considera como un fenómeno universal (Brown y Levinson, 1987) pero se refleja de manera distinta en cada sociedad (Albelda y Briz, 2010: 248; Bravo, 2005) —e incluso en una misma—, lo cual da como resultado diferencias interculturales e intraculturales (Haverkate, 1994; Kerbrat-Orecchioni, 2004). En palabras de Barros García (2010):

determinadas lenguas y culturas se orientan hacia un mayor uso de la cortesía valorizadora, esto es, hacia la expresión de solidaridad, de afiliación, de interdependencia entre los interlocutores, mientras que otras lenguas y culturas se orientan hacia la cortesía mitigadora, apreciando más la autonomía y el individualismo (Barros García, 2010: 10).

A estas nociones también se añaden otras. Así, Haverkate (2004) y Briz (2004, 2007) realizan una distinción entre dos patrones culturales: la *cultura de acercamiento* y la *cultura de distanciamiento* en las que cada cultura o grupo determinado se sitúa en función del uso de “ciertos mecanismos lingüísticos que inciden en las relaciones sociales” (Albelda y Barros, 2008: 27; véase también Bravo, 2005; y Albelda y Briz, 2010). Estos patrones culturales forman un continuum, lo que significa que no tienen que entenderse como conceptos cerrados ni categorías opuestas, sino más bien como “tendencias hacia uno de estos extremos” (Albelda y Barros, 2008: 27). Para calcular si una cultura es de más acercamiento o más distanciamiento, Briz (2004) explica que se tiene que valorar la frecuencia de uso y el tipo de cortesía utilizada. Para el análisis de nuestros datos, guardamos esta idea de continuum, para evaluar si las comunidades de habla se relacionan más con los valores de la cultura de acercamiento o de distanciamiento.

Otros parámetros que entran en cuenta son la necesidad de recurrir a elementos atenuadores en función de la sensibilidad hacia las amenazas de imagen. Así, como resumen Albelda y Barros (2008):

una cultura se considerará de más distanciamiento si presenta una frecuencia alta de atenuantes verbales y de cortesía mitigadora, puesto que el uso de atenuación revela la necesidad de compensar la distancia social. La mayor presencia de cortesía valorizadora se ha visto como un dato característico de las culturas de acercamiento. En estas últimas, se tiende a acortar los espacios interpersonales, a interferir directamente en la esfera privada de los demás y a establecer puentes de relación y confianza entre los interlocutores. En las culturas de más distanciamiento, por el contrario, hay un mayor respeto al espacio personal de los demás y se muestra una mayor deferencia y precaución en las relaciones sociales. De acuerdo con todo ello, los patrones corteses varían. (Albelda y Barros, 2008: 27-28).

El español se vincula a las denominadas culturas de acercamiento o de “proximidad” (Haverkate, 2004; Briz, 2007). Repasamos a continuación las principales características que regulan las culturas de acercamiento y de

distanciamiento. Siempre que sea oportuno, relacionamos estos conceptos con las culturas de las lenguas que aquí nos ocupan, es decir, con la cultura española y con la de los hablantes belgas francófonos. Nuestra intención, al desarrollar estos conceptos, es dar cuenta de ciertas diferencias que pueden aparecer en un grupo de locutores. Es decir, estas diferencias no siempre se explican por el nivel de conocimiento de una lengua, sino más bien por normas y tendencias que definen las maneras en que la utiliza el grupo. Estas normas y tendencias pueden variar de un grupo a otro en función de sus maneras de interactuar con los demás miembros del grupo. Según el grupo, se acepta más o menos interacción (por ejemplo, en cuanto al tuteo, la perspectiva de las peticiones hacia el interlocutor, etc.).

De acuerdo con Briz (2007: 27), la Imagen 3 contiene las características que pueden contribuir a juzgar una cultura de más acercamiento o de más distanciamiento. El autor precisa que se trata de conceptos graduales (no discretos) y relativos: “[g]raduales y no discretos, porque entre ambos tipos de culturas existen grados intermedios (de mayor o de menor acercamiento o distanciamiento). Y relativos, porque seguro varían según la situación, el uso y el usuario” (*ibid.*).

<.....+ACERCAMIENTO- -DISTANCIAMIENTO+.....>

-atenuantes	+atenuantes
+cortesía valorizante	-cortesía valorizante
+intervenciones colaborativas	-intervenciones colaborativas
+habla simultánea	-habla simultánea
+cercanía física al hablar	-cercanía física al hablar
+temor al silencio interaccional	-temor al silencio interaccional

Imagen 3. Rasgos para caracterizar una cultura de acercamiento y de distanciamiento (Briz, 2007).

Briz (2007) indica que una cultura de más acercamiento se caracteriza por una presencia menor de atenuación, porque existe una percepción menor de amenaza a la imagen. En una cultura de más distanciamiento, se tiende a un mayor uso de atenuantes.

En el ámbito de nuestra investigación, no serán de utilidad todos los rasgos establecidos en la Imagen 3. Es el caso del criterio de cercanía física al hablar, que no se puede evaluar mediante la metodología utilizada. A pesar de ello, conviene exponer brevemente cada uno de los criterios para comprender los datos lingüísticos que apoyan a la distinción entre culturas de acercamiento y de distanciamiento.

En los intercambios españoles, destaca el uso de estrategias de cortesía positiva (piropos, cumplidos, felicitaciones) y de intervenciones colaborativas de apoyo a lo dicho por los demás (Albelda y Briz, 2010: 249; Sampedro Mella, 2019: 57). También

es “tolerada y aceptada” en España el habla simultánea (Albelda y Briz, 2010). Todas estas características son manifestaciones de la proximidad (tanto física como verbal) de las culturas de acercamiento. A este respecto, Albelda y Briz (2010: 250) comentan que “[...] la distancia física en la interacción, quizás, sí constituye un aspecto más fluctuante en las distintas culturas [hispanohablantes]. En las mediterráneas hay más cercanía física que en otras del norte de Europa”. Aparte de las ya citadas, otra manera de manifestar esta proximidad verbal es el uso del imperativo escueto.

Acerca del último rasgo presentado en la Imagen 3, el temor al silencio interaccional, afirman Albelda y Briz (2010: 250) que tiene que ver con “la tolerancia del silencio” durante la interacción. En España hay una tendencia a cubrir los silencios con palabras; “se hace necesario salvar los lapsos de comunicación con rellenos comunicativos” (*ibid.*). En cambio, las culturas de distanciamiento sí admiten el silencio comunicativo, es decir, “no surge la necesidad de evitarlo, y las pausas en la comunicación suelen presentar mayor duración que en otras culturas” (*ibid.*).

Frente a estos criterios, las denominadas culturas de distanciamiento se caracterizan por proteger el espacio del interlocutor, a fin de no amenazar su imagen negativa. En ese caso, se utilizan más recursos mitigadores, como modalizaciones, despersonalizaciones y disculpas.

El modelo que se acaba de presentar, junto con su concepción de la cortesía como fenómeno intercultural, no es independiente de los demás postulados que se han abordado en las secciones anteriores. De acuerdo con Vivas Márquez (2014: 287), las categorías de autonomía y de afiliación “tendrían una correlación con la imagen negativa y positiva propuestas por Brown y Levinson, pero esta correspondencia no resulta del todo válida para culturas como la española”. Sampedro Mella (2019: 57-58) precisa, además, que:

[...] ciertos valores como la autoafirmación o la confianza, que para la sociedad española forman parte de la imagen de afiliación de Bravo [1999] por el deseo de establecer relaciones sociales –por encima de ser aprobado por el grupo (Hernández Flores, 2002)– serían consideradas amenazantes contra la imagen negativa del interlocutor en las culturas de distanciamiento. (Sampedro Mella, 2019: 57-58).

Así pues, la confianza como fenómeno comunicativo – que se entiende como “el saber a qué atenerse con respecto al otro y poder hablar y actuar sin temor a ofensas” (Barros García, 2018: 14) – se percibe positivamente en las culturas de acercamiento como la española. En las culturas de distanciamiento, en cambio, la confianza se puede considerar una intrusión en el espacio personal del interlocutor o, en términos de Brown y Levinson (1987), una invasión a la imagen negativa del destinatario. Señala Sampedro Mella (2019: 58) que “[e]ste hecho nos demuestra que el contenido atribuido a las categorías que empleamos en la descripción de la

cortesía no debe ser unívoco, sino que estas deben ser flexibles y completarse o adaptarse a las convenciones que cada comunidad les atribuye”.

4.1.3.3. *Estudios contrastivos sobre las culturas de acercamiento y de distanciamiento*

Son numerosos los trabajos sobre la (des)cortesía en la lengua española. Para un listado extenso de estudios recientes sobre la cortesía desde varias perspectivas y entre múltiples variedades del español (y otras lenguas), referimos a Barros García (2018: 59-63). En las páginas mencionadas, se pueden encontrar numerosas referencias no solo a investigaciones sobre las diferentes variedades del español sino también siguiendo una de “las cuatro vías fundamentales” en el campo de la cortesología. Barros García lista cuatro vías o enfoques fundamentales. La presente investigación se dedica a la primera vía, al contrastar el español nativo con el no nativo.

La primera línea está dedicada al análisis de la cortesía en alguna de las variedades del español o al contraste entre variedades y/o lenguas (...). (...) La segunda línea de investigación cortesológica son trabajos de lingüística aplicada cuyos objetivos suelen ir encaminados hacia la pedagogía, especialmente hacia la enseñanza de español como segunda lengua o como lengua extranjera, aunque también hacia la enseñanza de la pragmática como disciplina lingüística (...). (...) La tercera línea de investigación se enfoca en la descripción de principios básicos sobre (des)cortesía (...). (...) Finalmente, la cuarta línea de investigación, y una de las más cultivadas en los últimos años, es el estudio de la (des)cortesía en discursos especializados (...). (Barros García, 2018: 60-61).

Como señala Placencia (2007: 118), el español peninsular es posiblemente la variedad más estudiada en el campo de la cortesología. Lo que destaca con frecuencia es la orientación de la cultura española hacia una cortesía positiva (Haverkate, 2008; Albelda y Briz, 2010; Barros García, 2011, 2018; Blas Arroyo, 2005; Briz, 2007; Hernández Flores, 1999, 2002; Iglesias Recuero, [2017]2007, entre otros). Uno de los valores más apreciados en la comunicación interpersonal española, es indudablemente la confianza y la proximidad (Barros García, 2018). A este respecto, afirma que en la interacción española no se considera necesario mostrar deferencia o respeto al ámbito del individuo o a su libertad de acción. Es más, Briz (2007: 20) postula lo siguiente:

el español de la península se situaría en una cultura de mayor acercamiento o de solidaridad en la interacción y, muy especialmente, en la conversación cotidiana. [...] los españoles (para bien o para mal) estrechan generalmente los espacios interpersonales, tienden a construir puentes y espacios comunes con el otro, existan previamente o no (tiende a una +relación vivencial de proximidad), nivelan las diferencias sociales y funcionales mostrando una relación +simétrica. Hay una tendencia a la solidaridad y a la coloquialidad. [...]

En cuanto a la formulación de peticiones, Briz (2007: 22) también hace referencia a la cultura de solidaridad que caracteriza al español peninsular:

La preferencia del español peninsular por el uso del imperativo sin atenuantes puede ser, como afirma Haverkate, “representativa de una cultura orientada hacia la solidaridad”. Que las peticiones, en particular, no aparezcan atenuadas, que a menudo en España no se pida por favor, o no se esté continuamente agradeciendo, a diferencia de lo que ocurre en otras partes de Europa y América, puede plantearse también en términos de acercamiento y, en absoluto, de amenaza, como se ha afirmado. (Briz 2007: 22)

Además de las peticiones, también se han estudiado otros fenómenos. Así, según Escandell Vidal (2004), en la cultura española también se tiende a excusarse mucho: “los españoles tenemos fama de excusarnos mucho, con excusas en las que lo fundamental no es la petición directa del perdón, sino un relato excusatorio tendente a eliminar la responsabilidad” (Escandell Vidal 2004: 78).

En el ámbito hispánico, Hernández Flores (2004: 100) señala que “la cortesía aparece con mucha frecuencia como atenuante en situaciones de riesgo para la imagen, es decir, una especie de ‘remedio’ de conflictos en la comunicación” (Briz 2012).

4.1.3.4. Estudios aplicados al español y al francés

A diferencia de la cultura española, la cultura francesa y francófona de Bélgica está orientada hacia la cortesía negativa y se asimila a la cultura de distanciamiento. En los pocos estudios contrastivos encontrados sobre el español y el francés, encontramos sobre todo una referencia al francés de Francia, no de Bélgica. Como ya hemos señalado en la sección 3.3, escasean los trabajos que analizan la lengua francesa de Bélgica. Pocos de los trabajos que comentamos a continuación conciernen el francés de Bélgica, sino más bien el francés de Francia. De hecho, caracterizar la cultura belga es tarea ardua y se tiende a separarla en subculturas, según la lengua hablada en las tres regiones (neerlandófono, francófono, germánico). Incluso así, la identidad belga francófona sigue siendo difícil de conceptualizar (Snyers, 2019: 48-51; Pirotte, 2002: 26-28). En esta sección, referimos a los trabajos encontrados sobre la variación entre español y francés.

Así, Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez (2019) destacan un uso mayor del tuteo en español que en francés:

el español castellano, frente a otras lenguas próximas –francés, portugués...- y variedades, emplea con mayor profusión el tuteo que el ustedeo (Matte Bon 1995: 240). La razón podría obedecer a que el español centro-norte peninsular está considerado como una *cultura de acercamiento*, frente a las de *distanciamiento* (Albelda Marco y Briz 2010, Borrego Nieto 2013, Briz 2007, Grupo CRIT 2003, 2006) que se caracterizan por el uso de estrategias de cortesía positiva, recursos valorizantes, mayor contacto físico, etc. Las culturas de distanciamiento, por su

parte, como la anglosajona o la francesa, prefieren recurrir a estrategias relacionadas con la cortesía negativa, atenuantes y otros procedimientos para marcar distancia entre otros interlocutores. (Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019: sin página)

Sin embargo, estos datos se tienen que leer con precaución. El francés de Francia y el de Bélgica comparten numerosas características, pero se alejan, entre otras, en el uso de las formas de tratamiento. La variante belga (francófona) usa más tuteo que su vecina francesa. No obstante, esta asunción es relativa a los pares de lengua escogidos. Así, frente a otras lenguas, la diferencia puede resultar más o menos importante.

Otra investigación sobre la formulación de actos de habla concierne la petición en francés por tres grupos de niños inmigrantes (en particular aprendices magrebí e hispanófonos de España y de América latina) y un grupo de locutores belgas francófonos monolingües como grupo de control, todos residentes en Bruselas (Rys, 2007). La investigadora estudia la competencia pragmática en francés a través de juegos de rol abiertos. Rys señala que los cuatro grupos de locutores comparten un comportamiento muy semejante en lo referente a la variación situacional, de la organización global de la interacciones y de la variación secuencial de la estrategia de petición. Es decir, adaptan la formulación de sus peticiones a los parámetros situaciones e interaccionales (Rys, 2007: 400-401). En cuanto a sus divergencias, la autora resalta la influencia de su cultura de origen en la realización de la petición en francés. Asimismo, destaca que los hispanohablantes son menos sensibles a proteger la cara negativa del interlocutor, en comparación con los belgas francófonos. En la práctica, esto se manifiesta, entre otros factores, por un estilo más directo y un uso más frecuente de estrategias explícitas y por un uso más frecuente del marcador de cortesía *s'il te/vous plaît*.

Kerbrat-Orecchioni (2004) indica que, de una sociedad a otra, las marcas de cortesía pueden variar tanto cuantitativa como cualitativamente. Así, en palabras de la autora, “parece ser que el uso del agradecimiento es menos frecuente en español que en francés” (2004: 48). Sin embargo, las diferencias de una sociedad a otra no “ponen en tela de juicio los fundamentos del modelo” de Brown y Levinson (1987). Es más, una ausencia de agradecimiento (como es costumbre en países como Vietnam), no se puede considerar descortés. Cada sociedad o cada cultura maneja sus propios estándares de consideración de lo cortés o lo descortés. Sería un error calificar manifestaciones extranjeras divergentes de nuestros propios usos y costumbres como descorteses, visto que no es más que una proyección de nuestras propias normas a otro sistema de cortesía. En la sección siguiente, se ofrece un panorama de los diferentes recursos posibles para hacer uso de la cortesía mitigadora.

4.2. La cortesía verbal y sus medios de expresión en el acto de petición⁴⁵

De acuerdo con Albelda y Briz (2010: 250), una manera de percibir la diferencia entre las culturas de acercamiento y de distanciamiento es el uso de atenuantes y, en consecuencia, de la cortesía mitigadora. En las secciones siguientes presentamos algunos de los medios de expresión de la cortesía en las peticiones, a saber, la atenuación lingüística en el acto de la petición (4.2.1) y el uso de las formas de tratamiento (4.2.2), que aportan información valiosa sobre el grado de confianza que se establece entre los interlocutores.

De acuerdo con Albelda y Briz (2010: 238), la atenuación y la cortesía verbal son dos conceptos que se suelen equiparar. Sin embargo, a pesar de presentar similitudes, ambos fenómenos intervienen en campos distintos. Así, la atenuación es “un hecho lingüístico, mientras que la cortesía es social. Si bien la atenuación es uno de los principales modos de formular la cortesía lingüística, no es el único. Asimismo, la atenuación puede desempeñar otras funciones, además de las cortesías” (Albelda y Briz, 2010: 238). Es más, según Albelda (2002: 305), “atenuación y cortesía no son fenómenos equivalentes, pues [...] se puede realizar cortesía mediante intensificación”. Volvemos a esta distinción en 4.2.1. En la introducción de este cuarto capítulo, se ha abordado la cortesía verbal, que Albelda y Briz definen en estos términos:

La cortesía verbal, o lingüística, constituye una actividad social relacionada con la imagen social de las personas y dirigida, por tanto, a manifestar la consideración y respeto hacia los interlocutores. La cortesía en el ámbito discursivo pretende conseguir la colaboración de los interlocutores y el desarrollo armónico o sin tensiones de la conversación. Puede tratarse de una cortesía normativa, derivada de una norma social de comportamiento (en saludos y despedidas, agradecimientos, felicitaciones, etc.) o de una cortesía estratégica, empleada por los hablantes para asegurarse el logro de algún objetivo (en la realización cortés de una petición, por ejemplo). Sea del tipo que sea, en ambos casos actúa como herramienta de relación social. (Albelda y Briz, 2010: 238).

4.2.1. La atenuación

Al decir de Briz (2012: 35) la atenuación es un ‘tema-estrella’ del Análisis del discurso, probablemente porque de su dominio “dependen muchos éxitos académicos, profesionales, sociales y también económicos”. Esta es una de las razones por las que goza de un especial interés en estudios de tipo académico. La atenuación se define comúnmente como “una categoría pragmlingüística cuya función principal consiste en minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla y el papel de los participantes de la enunciación con el fin de lograr la meta prevista, el

⁴⁵ Esta sección se basa en parte en Marsily (2018b).

acuerdo (o en aminorar en su caso el *desacuerdo*), que es el fin último o primero, según se mire, de toda conversación.” (Briz 2007: 11-12). En palabras de Albelda y Briz (2010: 238) “algunos de los valores que describen más concretamente esta operación lingüística son suavizar el mensaje, quitar relieve, mitigar, reparar o esconder la verdadera intención”.

Albelda y Briz (2010) describen la atenuación como un recurso lingüístico. Sin embargo, según Briz (2007: 37) “la atenuación es una estrategia de distancia lingüística y de acercamiento social”, lo cual sugiere que abarca más de lo meramente lingüístico y sirve de nexo entre lo lingüístico y lo social. Esta idea se desarrolla en la obra de Briz y Albelda (2013: 193): “la atenuación es un mecanismo estratégico de *distanciamiento lingüístico del mensaje* y, a la vez, de *acercamiento social*: lingüísticamente, atenuación significa distancia; socialmente, atenuación significa acercamiento”. Cualquier interacción es siempre, según Briz (2012: 38), “una negociación para lograr el acuerdo y aceptación” del oyente. Por lo tanto, al usar la atenuación, se quiere lograr el acuerdo comunicativo. Lo explicita en estos términos:

La atenuación, así entendido, es siempre, como se señalaba, un hecho pragmático y lingüístico y es preciso mantenerlo diferenciado del de cortesía, en tanto concepto estrictamente social. Lingüísticamente, los atenuantes son los instrumentos tácticos de minimización y consiguiente distanciamiento del mensaje. (Briz, 2012: 38)

En definitiva, la atenuación y la intensificación son categorías discursivas que, como se indica, provocan un efecto en el discurso, mientras que la cortesía dispone de ‘valores y efectos’ en el nivel social de la lengua (Barros García, 2011: 226), los cuales afectan a las relaciones entre seres sociales que entablan una interacción (Briz, 2004). En la literatura sobre la atenuación, se sostiene que, en el trabajo de Brown y Levinson (1987), se asocia la atenuación con la cortesía. Cuanto más se atenúa, mayor cortesía se obtiene. No obstante, varios autores han desmentido esta idea, justamente porque atenuación/intensificación y cortesía no son fenómenos del mismo nivel de la lengua. En efecto, ni todas las estrategias de mitigación se utilizan para expresar cortesía, ni las estrategias intensificadoras se valoran únicamente desde la perspectiva de la descortesía (Albelda, 2002). Al fin y al cabo, según Briz (2007: 17), “la presencia mayor o menor de atenuantes en una conversación no supone necesariamente mayor o menor cortesía”. Así, Briz (2007: 15) expone dos hipótesis que ha podido corroborar en su estudio:

- En la interacción, la no presencia de atenuación no implica necesariamente que exista menos cortesía; ni siquiera los actos codificados como amenazadores (por ejemplo, los que constituyen insulto) son siempre y necesariamente descorteses.
- Un exceso de cortesía (atenuadora o valorizante), lo que se ha denominado supercortesía (Kerbrat-Orecchioni, 2004), puede causar, incluso, el efecto contrario al que se desea lograr.

Briz (2007) profundiza en sus argumentos mediante las siguientes conclusiones. Siguiendo sus palabras, “la situación comunicativa determinaría no solo la producción cortés, sino la interpretación de la cortesía y de los mecanismos corteses por parte de los oyentes” (2007: 16), “*no siempre hay correlación entre un hecho social, como la cortesía, y un hecho lingüístico, la atenuación*”⁴⁶. Estos postulados constituyen los puntos de partida para las premisas del presente estudio. Para corroborarlos nos apoyamos en los resultados de los análisis, así como en los razonamientos por parte de los informantes nativos y no nativos de español tanto en los cuestionarios de creencias como en las preguntas realizadas al final de las Interacciones Naturalizadas. Como señalamos en la sección de preguntas de investigación, la cultura española se asocia con rasgos que pertenecen a la cultura de acercamiento (véase 4.1.3), lo cual “favorece la menor frecuencia de atenuantes, (...), pues nada ni nadie está o se siente en principio amenazado” (Briz 2007: 22). Para concluir, remitimos a las palabras de Briz, quien recuerda lo siguiente:

(...) a veces lo codificado como cortés o descortés no coincide en la interacción y (...), además, un uso excesivo de atenuantes en la conversación coloquial española se percibiría antes bien como una táctica de distanciamiento, contraria, por tanto, a la situación de inmediatez (y de coloquialidad) descrita antes y a la *cultura de acercamiento* a la que parece se adscribe el español peninsular. (Briz, 2007: 27)

Por otra parte, existen dos tipos de atenuación, a saber, la atenuación de lo dicho y la atenuación del decir (Albelda (2010), basadas en Briz (1998)). La atenuación de lo dicho “se refiere al contenido proposicional, en la que se atenúa también indirectamente el decir: es aquella por la que se minimiza la cantidad o se expresa un elemento de la proposición de forma vaga o imprecisa. Esto se consigue principalmente con recursos morfológicos o mediante la selección léxica.” (Albelda 2010: 3). La atenuación del decir se relaciona con la fuerza ilocutiva de un acto de habla. Teniendo en cuenta estas definiciones, consideramos que una petición que se expresa por medio de una estrategia indirecta constituye una manera de atenuar la petición que entra en la categoría de la atenuación del decir. Para analizar los datos, nos basamos en las obras de Briz (2007, 2008), quien estudia la atenuación en conversaciones informales y entrevistas, en la propuesta metodológica de Briz y Albelda (2013) y de Albelda y Cestero (2011).

A continuación, se presentan las diferentes estrategias que se pueden emplear para atenuar una petición, acompañadas de ejemplos explicativos de cada uno de los tipos de atenuación.

⁴⁶ Cursivas suyas.

4.2.1.1. Los movimientos de apoyo

Como ya se ha mencionado, al analizar las peticiones se distingue entre el acto central o nuclear (*head act*) y los elementos que acompañan el acto de petición, a saber, los movimientos de apoyo (*supportive moves*) (Blum-Kulka et al., 1989). Esos últimos constituyen el objeto de atención de estas páginas. Los movimientos de apoyo sirven para atenuar o intensificar la petición, comunicando al mismo tiempo bien afiliación o cercanía con el interlocutor, bien respeto y/o distancia (Placencia, 2019). Nótese que, por no ser propiedades de la atenuación, se descartan los movimientos de apoyo con efecto agravante, como ilustra el ejemplo (21) proveniente de Placencia (2008: 319). La expresión *lo más rápido de pueda* no tiene efecto atenuador, sino agravante. Al sustituirla por *por favor*, sí se conseguiría atenuar la petición porque se incrementa la fuerza ilocutiva de la petición.

(21) Un joven (comprador) en una tienda de barrio

Joven: Una poma de aceite *lo más rápido que pueda*.

La petición puede aparecer precedida por un alertador (*alerter*), típicamente un saludo, una disculpa o un vocativo. En (22), el hablante hace uso de otra estrategia más: un marcador discursivo. Además del uso de los alertadores, los movimientos de apoyo comprenden la modificación interna y externa. La primera modifica el acto nuclear de la petición mientras el segundo es externo al acto nuclear. En (22), el uso del condicional es uno de los recursos correspondiendo a la modificación interna. En cuanto a modificación externa, el acto central (*¿Podría hablar más fuerte?*) va precedido por un enunciado (*no le he entendido*), que sirve para justificar la petición que le sigue. El empleo de estas fórmulas contribuye a atenuar la petición y a establecer una relación cordial entre los interlocutores.

(22) Oiga, no le he entendido bien. ¿Podría hablar más fuerte, por favor?

Numerosos autores concuerdan en que la petición es por naturaleza un acto amenazante e impositivo. A fin de suavizar el impacto de una petición, el locutor puede valerse de diferentes modificadores, ilustrados a modo de ejemplo en (22). Nótese que, además de la modificación interna y externa, existen otros recursos para resultar menos impositivo. Un locutor puede decidir utilizar peticiones más o menos directas para dirigirse a su interlocutor. Como hemos sugerido en el capítulo 3, hacer uso de estrategias más indirectas ya supone una manera de atenuar su discurso, pese a que más indirección no significa forzosamente más cortesía. Es más, el interlocutor puede decidir no formular la petición, si estima que es demasiado impositiva (Brown y Levinson, 1987). Así mismo, tiene la posibilidad de (intentar) realizar la acción de la petición por sí mismo, para evitar tener que pedirselo al interlocutor. Estos recursos se explicitarán en el capítulo 5.

Es de suma importancia precisar de entrada que, a pesar de que los movimientos de apoyo son unidades externas al núcleo y que modifican su impacto en el interlocutor, la línea que delimita la presencia de un núcleo y de un movimiento de

apoyo es todo salvo definitiva. Si la información contextual aparece como unidad independiente, puede asumir por sí misma el estatus de núcleo de la petición (Ballesteros Martín 1999: 126). En el ejemplo (22) previamente expuesto, *no le he entendido bien* forma el movimiento de apoyo del núcleo de la petición (*¿Podría hablar más fuerte, por favor?*). Ahora bien, si el núcleo del ejemplo (22) no existiera, el movimiento de apoyo que le acompaña (*no le he entendido bien*) aparecería solo y asumiría el rol de núcleo. En tal caso, el nuevo enunciado se interpretaría como insinuación de esta misma petición, también conocida como alusión (cf. 5.3.3).

4.2.1.2.Alertadores

Siguiendo el esquema de codificación de Blum-Kulka, House y Kasper (1989: 277), un alertador (*alerter*) es un elemento que precede al núcleo de la petición y cuya función consiste en llamar la atención del interlocutor sobre el acto de habla que le sigue. También conocidos como *precursores* (Márquez Reiter, 2002a), *éléments d'ouverture* (Holtinen, 2020), *llamadas de atención* o *términos de alerta* (Robles Garrote, 2017), estos alertadores sirven para alertar al oyente de “la presencia inmediata de una exhortación que le atañe directa o indirectamente” (Ballesteros Martín, 1999: 126). Los elementos que se inscriben en esta categoría son los nombres propios, apellidos, términos afectivos, onomatopeyas, profesiones, títulos o rol social, marcadores del discurso⁴⁷ para llamar la atención (como *oye/oiga, mira/mire*) y fórmulas de disculpas, como *disculpa/disculpe, perdón, perdona/perdone*. Según los autores, también se asocian los saludos. Recopilamos cada una de las estrategias de alertadores en la Tabla 4. Blum-Kulka, House y Kasper (1989) inicialmente juntaron los saludos, disculpas y las llamadas de atención en una sola categoría (*attention getter*). Sin embargo, para nuestra investigación se optó por una separación de las estrategias, por cumplir funciones diferentes. Una disculpa, además de llamar la atención del destinatario, reduce el grado de imposición de la petición y señala una posible lástima o, al menos, intenta anticipar un eventual ataque a la imagen negativa del hablante (Brown y Levinson, 1987). Aunque es reconocido en la literatura el valor atenuante de un marcador discursivo (Crible, 2019; Uclés, 2021), en nuestra opinión se atenúa la petición de manera distinta con un marcador que con una disculpa más explícita.

⁴⁷ Estos marcadores discursivos también son llamados *verbos de atención* por Ballesteros Martín (1999).

Alertadores	
Saludos	<i>Hola, buenos días</i>
Llamada de atención (marcador discursivo, onomatopeya, interjección)	<i>Oye, mira, eh, vale, por favor</i>
Disculpa	<i>Perdona, disculpe, lo siento</i>
Vocativo (título, cargo, nombre, apellido, mote, expresión de cariño, pronombre)	<i>Profesor, Juan, guapa, cariño</i>

Tabla 4. Tipología de los alertadores.

En la petición (23), el alertador *perdona* funciona como elemento de disculpa antes de formular la petición.

(23) *Perdona*, ¿te importaría prestarme un bolígrafo?

En el ejemplo (24), el alertador consiste en un saludo informal (*hola*). Este último facilita la apertura de una interacción, apoyando la realización de una petición (Placencia, 2019: 11). Va seguido de una afirmación (*no encuentro mi bolígrafo*), la cual justifica otra vez la petición de un bolígrafo del locutor.

(24) *Hola*. No encuentro mi bolígrafo. ¿Tienes uno de sobra para mí?

4.2.1.3. Estrategias de modificación interna del acto central de petición

Los modificadores internos, que inciden en el acto central de petición, se dividen en dos categorías. Por una parte, los mitigadores morfosintácticos (*morpho-syntactic downgraders*) modifican el núcleo de la petición mediante elementos sintácticos o morfológicos que permiten mitigar la fuerza ilocutiva de la petición. Por otra parte, los mitigadores léxicos son elementos léxicos y oracionales específicos que modifican la fuerza ilocutiva de la petición al modificar el acto nuclear internamente (Díaz Pérez, 2001). Como ya hemos mencionado, en el seno de los grupos de modificación interna también existen elementos que, en vez de atenuar, intensifican o agravan la fuerza del acto central de la petición. No obstante, salen del alcance del presente estudio.

En el ejemplo (25), varios modificadores internos permiten suavizar la fuerza del acto de la petición. Por un lado, se cuentan mitigadores morfosintácticos, como el diminutivo *momentito* y el condicional (*podrías*). Por otro, el ejemplo muestra el uso

de mitigadores léxicos, mediante un minimizador (*un momento*) y un marcador de cortesía (*por favor*). Todos estos mecanismos permiten atenuar la petición.

(25) ¿Podrías prestarme un boli un momentito, por favor?

Briz (2008) establece algunos mecanismos para atenuar peticiones, órdenes y ruegos (preguntas directas, favores, instrucciones, prohibiciones, consejos). Según este autor, "básicamente se trata de convertir el imperativo en pregunta –directa o indirecta– y/o evitar cualquier fórmula directa de imposición" (2008: 190)⁴⁸. Los mecanismos enunciados por Briz son los siguientes:

1. Conjugar el verbo en condicional o en imperfecto.
2. Acudir a verbos y adverbios modales: "poder", "querer", "permitir", "¿te/le importaría?", "¿sería posible?", "¿cabría la posibilidad?", "quizá", "tal vez".
3. Se puede también negar el supuesto de lo que se quiere pedir o preguntar.
4. Incluir en la petición el posible rechazo del interlocutor, expresar la improbabilidad.
5. Se evita la imposición también cuando se piden disculpas ante una interrupción, una pregunta, un favor.
6. Acompañar la petición de construcciones sintácticas condicionales que restringen lo dicho, muchas de ellas son fórmulas estereotipadas ("si", "en caso de que"). También presentan la misma función algunas estructuras temporales ("cuando", "en el momento en que"), puesto que ofrecen libertad temporal.

Asimismo, existen recursos que modifican de manera externa el acto central de petición. Los presentamos a continuación.

4.2.1.4. Estrategias de modificación externa del acto central de petición

A diferencia de los modificadores internos, los modificadores externos son movimientos de apoyo que salen del núcleo de la petición, de ahí su nombre. A nivel sintáctico pueden situarse en posición inicial o final, es decir, pueden preceder al acto central de la petición o bien situarse detrás de él. En esta categoría también existen mitigadores e intensificadores. En el ámbito de la presente investigación, nos centramos en los movimientos de apoyo que mitigan la petición. Para una visión de

⁴⁸ Esta afirmación no se aplica a nuestra concepción de la atenuación en el sentido que, si bien una petición indirecta es una forma de atenuar el discurso, a nuestro modo de ver no entra en la lista de los atenuadores puesto que constituye una de las estrategias para formular una petición, en cuanto al núcleo o acto central de la petición (cf. la taxonomía de Blum-Kulka y sus colaboradores (3.4) y la nuestra en la sección 5.3).

conjunto, véase la sección sobre la codificación de los datos recogidos (7.2.8), donde se proporcionan ejemplos para cada una de las estrategias de modificación externa.

4.2.2. Las formas de tratamiento⁴⁹

Las formas de tratamiento se han estudiado mucho desde una perspectiva sintáctica, sociolingüística y pragmática (véase Sampedro Mella, 2016, 2019). La obra de Hummel, Kluge y Vásquez Laslop (2010) ofrece perspectivas históricas, diacrónicas, sociolingüísticas, pragmáticas y antropológicas sobre el tema, y constituye una referencia para el estudio de las formas y fórmulas de tratamiento en el ámbito del mundo hispanohablante. Mediante el análisis de peticiones, la presente investigación contribuye al estudio de las formas de tratamiento con un enfoque intercultural, en particular en la evaluación de estudiantes nativos y no nativos de español centropeninsular, para dar cuenta de la complejidad de aspectos que pueden influir en la elección de la forma de tratamiento que reservar al interlocutor (aquí, el profesorado).

Para dirigirse a su interlocutor un locutor dispone de una multitud de opciones en cuanto a la forma de tratamiento. Las formas *T/V* designan, respectivamente, las relaciones de proximidad/intimidad (del latín *tu*) y de distancia (del latín *vos*) entre dos interlocutores (Brown y Gilman, 1960). Además de las formas *T/V* conocidas, existen muchos más recursos para referir al destinatario, como el uso de *nosotros* del ejemplo (26) (De Cock, 2011), el pronombre indefinido *on*⁵⁰ en francés en el ejemplo (27) (cf. Rasson, 2017), o expresiones nominales en tercera persona, como *Monsieur* en el ejemplo (28). Los ejemplos (26)-(28) se retoman de Martiny (1996: 766).

(26) Physician to patient: And how are we feeling today?

(27) Mother to child: Alors, on a bien dormi ? ('¿Hemos dormido bien?')

(28) Servant to master: Monsieur a (-t-il) encore d'autres questions ? ('¿Señor aún tiene preguntas?')

Asimismo, en el campo de las peticiones y para evitar tener que utilizar cualquier forma de tratamiento, el hablante puede elegir fórmulas sin tratamiento, entendidas en el marco de esta investigación como una estructura en la cual no se refiere directamente al destinatario. Cabe precisar que este recurso puede aparecer con verbo (29) o sin verbo (30) para aludir a una acción que debe llevar a cabo el oyente. Igualmente, el hablante puede preferir formular la petición desde su propia

⁴⁹ Esta sección teórica es una adaptación de Marsily (2022).

⁵⁰ Pierre (2021) ha constatado que *uno* y *on* no siempre son equivalentes. La diferencia principal se halla en el registro y la frecuencia de uso.

perspectiva⁵¹ (31) y así evitar cualquier forma de tratamiento. Además de escoger una u otra estructura de las formas de tratamiento, también deberá adaptar el tipo de estrategia con la que formula la petición.

- (29) <IN_022_FF> *esto es así? está* un poco mal la fotocopia
 <PROFE> uy pero / y eso?
 <IN_022_FF> (risa) (COPINE_IN_022_FE)
- (30) <IN_026_FE> *eh a ver la franja?*
 <PROFE> (silencio) uy // qué ha pasado? ah / bueno no sé (risa)
 <IN_026_FE> (risa) (COPINE_IN_026_FE)
- (31) <IN_064_FE> *me puedo llevar esto?*
 <PROFE> claro claro están para ti eh (COPINE_IN_064_FE)

En la literatura, se suele partir de una dicotomía entre *tú* y *usted* (en español) y *tu* y *vous* en francés. Autores como Dewaele (2002: 1) señalan que *vous* expresa generalmente “distance, respect mais aussi supériorité” y que el pronombre *tu* señala “familiarité, solidarité mais aussi infériorité”. Blas Arroyo (1994) también se sirve de estas palabras para describir el uso tradicional de *tú* y *usted*. Tradicionalmente, *usted* se reserva para marcar respeto, deferencia y reverencia. En cambio, *tú* señala familiaridad, confianza y solidaridad (1994: 30-31). Ahora bien, la diferencia de uso entre *tú* y *usted* ya no puede hacerse por la mera distinción entre cortés/descortés. Muestra de ello son las variaciones entre los propios hablantes de la lengua. Matte Bon (1995: 240) precisa que “el uso de *tú/vosotros* es mucho más frecuente en el español peninsular que en la mayoría de los idiomas en los que existe esta oposición”. Los resultados de nuestro análisis abundan en este sentido (cf. Parte 3). Del mismo modo, Calderón Campos establece los criterios siguientes para caracterizar el uso de las formas de tratamiento en español:

si uno quiere ser respetuoso, lo que debe hacer es utilizar la forma de tratamiento esperable para cada situación, *tú*, cuando el contexto lo requiera, y *usted* en las circunstancias exigidas por cada comunidad de habla. Pero el uso de *usted* no puede definirse por la presencia de ‘deferencia’, puesto que eso significaría que *tú* equivale a ‘no deferencia o falta de respeto’. Es evidente que tratar de *tú* a un amigo no es irrespetuoso. Por consiguiente, en esta aproximación general al uso de los pronombres de tratamiento descartamos utilizar estas etiquetas como elementos definidores, que hemos sustituido por las de *solidaridad*, *confianza* e *intimidad*, con las que se representan tres grados de proximidad con el interlocutor: mínima

⁵¹ La perspectiva de la petición se entiende como una marca de relación social entre los participantes. De acuerdo con Safont Jordà (2008), al realizar una petición el emisor puede decidir la entidad que se destaca: el hablante, el oyente, ambos o la acción. Nótese que, en el último caso, preferimos usar *ausencia de tratamiento* en los enunciados que carecen de referencia explícita a uno de los interlocutores.

(solidaridad sin confianza ni intimidad), media (confianza) y máxima (intimidad). (Calderón Campos, 2010: 233).

En el marco de esta investigación, es interesante evidenciar los recursos que utilizan los estudiantes para dirigirse a sus profesores (tanto la estrategia de petición elegida como el trato reservado al profesorado). No obstante, más allá de su producción, es oportuno analizar su percepción de la cortesía, la cual depende de muchos factores. La elección de las formas de tratamiento apropiadas constituye uno de los recursos para adecuarse al lenguaje cortés. Para ello, Brown y Gilman (1960) distinguen entre un eje horizontal y un eje vertical en las relaciones sociales. El primero corresponde a la distancia y la cercanía entre personas. El último refiere a la relación de jerarquía entre ellas. Además, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009, NGLA a continuación) menciona los criterios siguientes para elegir el pronombre adecuado:

Intervienen en la elección de las formas pronominales de tratamiento la confianza que exista entre los interlocutores, la cercanía, la solidaridad, la intimidad, el respeto, el nivel del que recibe el trato en relación con el de quien lo otorga, la situación comunicativa y su grado de formalidad, además de otros factores similares. (NGLA, 2009: 1250)

Muchos estudios confirman el amplio repertorio de factores para seleccionar el pronombre adecuado para el interlocutor. Los exponemos a continuación. Bravo (2005: 25) prioriza “los contextos socioculturales que comparten los hablantes y que hacen que una interpretación de cortesía sea adecuada a la situación”. Enuncia factores como “las redes sociales, la clase socioeconómica, factores culturales como el conocimiento compartido, las creencias y valores”, así como “factores demográficos y sociales como la edad, el sexo, la educación, la clase social y el lugar de residencia, la identidad étnica o nacional”. Gardner-Chloros (1991) también apunta en este sentido, sugiriendo factores como la edad de los interlocutores, la relación que exista entre ellos, su aspecto físico (como índice de su clase social). Bravo añade que “[e]l conocimiento de esos aspectos, así como la conciencia de variaciones interculturales, intraculturales, situacionales y aún interpersonales, les permitiría a los participantes establecer una conexión entre enunciados y realidad social (...)” (2005: 25). Más factores tienen su importancia en la formulación de peticiones, como la perspectiva de la petición, el uso de verbos modales, de justificaciones, etc. La presencia o ausencia de estos factores cambia el grado de formalidad de las peticiones. No obstante, estos elementos salen del alcance del presente estudio.

Otros estudios sobre las formas de tratamiento en español peninsular han sido realizados por autores como Albelda y Briz (2010), Blas Arroyo (1994; 2005), Calderón Campos (2010), Moreno (2003), Escandell Vidal (1995, 2009), Kerbrat-Orecchioni (2004), Lara Bermejo (2015), Sampedro Mella (2012, 2015, 2016), Sánchez Gutiérrez (2019). Para el francés nativo y no nativo, véase Dewaele (2002,

2003) así como Dewaele y Planchenault (2006). A nivel contrastivo, Castillo Lluch (2009) estudió las formas nominales en francés y español (*señor, señora, señorita* y sus equivalentes franceses) en conversaciones telefónicas de intercambio de información con carácter comercial⁵².

Finalmente, Martiny (1996) resume la importancia de las formas de tratamiento en la realización de actos de habla:

I would like to point out that forms of address play an important role in the performance of speech acts. First, they can serve to catch the attention of the addressee, or, if there are several persons present at the place and time of speaking, to select the person to whom a particular speech act is directed. (...) Second, they may also be used to boost or to attenuate the force of a speech act, and this is true not only of such vocative expressions (...) but also of nonvocative forms (...). (Martiny, 1996: 767)

Cada uno de los puntos mencionados en esta sección tiene su importancia para ayudar al hablante a elegir el tratamiento conveniente para su interlocutor. Si bien es cierto que los estudiantes desconocen algunos aspectos de la vida de su profesor (edad relativa, el lugar de residencia), se basan en todo un conjunto de factores pertinentes, que presentamos en el apartado de los resultados.

⁵² Son llamadas realizadas para obtener información sobre los horarios y ocasionalmente también ventas de billetes de líneas de ferrocarril RENFE y SNCF.

Capítulo 5

Caracterización del objeto de estudio

Capítulo 5. Caracterización del objeto de estudio

*“Requesters need to possess
not only pragmalinguistic knowledge,
but also sociopragmatic knowledge
in order to perform an appropriate request.”*

(Alcón Soler et al., 2005: 5)

En el capítulo 3 se presentó la petición en función de la teoría de los actos de habla. En el capítulo 4, se enfocó en la perspectiva de la cortesía. Estos dos capítulos proporcionan una base para establecer y caracterizar cada uno de los conceptos que forman el objeto de nuestro estudio y que presentamos en este capítulo 5. La primera parte (5.1) define de manera operacional el acto de habla de la petición, a la luz de la cortesía y teniendo en cuenta las características encontradas mediante el análisis del estudio piloto⁵³ y de los dos corpus nativos consultados (5.2). Estas aclaraciones hechas, servirán de base no solo para la taxonomía de las peticiones (5.3) y de las estrategias alternativas (5.4) sino también para la exposición de nuestras hipótesis y, de manera más global, para la interpretación de los datos (Parte 3).

5.1. Definición operacional de la petición

Como ya hemos expuesto en el capítulo 3, la petición es un acto exhortativo que se considera principalmente en beneficio del hablante (Trosborg, 1995) puesto que el emisor le pide al receptor que realice una acción en beneficio del propio hablante (Alba de Diego, 1994: 416). Las peticiones, así como los actos de habla en general, conllevan en su realización formal fuerza ilocutiva, es decir, el nivel de fuerza con el que el hablante intenta que el interlocutor haga algo. Según Pinto y Raschio (2007: 135), debido al carácter impositivo de la petición, es necesario requerir a cierto grado de ‘tacto lingüístico’ para que se produzca la petición de manera eficaz. Para llegar a tal objetivo y para rebajar la cara impositiva de las peticiones, el locutor puede hacer uso de la modificación periférica (véase Alcón Soler et al. (2005) y Albelda y Cestero (2011) para un análisis detallado de los atenuantes), así como utilizar estrategias de petición más o menos directas, como hemos sugerido en el

⁵³ El estudio piloto es la versión original del presente estudio y la traducción del guion se encuentra en Apéndice 2. Permitió comprobar la validez del método de las Interacciones Naturalizadas y mejorar ciertas etapas en las cuales aparecieron fallos. La exposición completa del estudio piloto y de sus principales resultados se encuentran en Marsily (2018b). Asimismo, véase el capítulo 6.2 para mayores explicaciones sobre las diferentes fases que llevaron a la creación del corpus COPINE.

capítulo 3. Al ser, por definición, un acto que amenaza la imagen, formular una petición supone una intromisión en el territorio del interlocutor en su autonomía personal, visto que limita su libertad de acción⁵⁴ (Díaz Pérez, 2005: 280). Siguiendo las palabras de Trosborg (1995), en la misma línea de ideas que Brown y Levinson,

The request is per definition a face-threatening act (FTA). The speaker who makes a request attempts to exercise power or direct control over the intentional behaviour of the hearer, and in doing so threatens the requestee's negative face (his/her want to be unimpeded) by indicating that he/she does not intend to refrain from impeding the requestee's freedom of action (Trosborg, 1995: 188).

Trosborg (1995) y otros autores como Green (1975), Haverkate (1979) y Leech (1983) prefieren el término *impositivo* en vez de *directivo*. No obstante, que las peticiones constituyen una intrusión en el territorio del interlocutor y que, por lo tanto, son impositivas por naturaleza (Brown y Levinson 1987, Green 1975, Leech 1983), no es un punto de vista compartido por todos los lingüistas. Sifianou (1999) y Safont Jordà (2008) aducen que las peticiones no siempre conllevan una imposición en el oyente, aunque a menudo mandan que el oyente lleve a cabo alguna acción. En este sentido, el término *directivo (mandato)* es preferible. Cabe añadir que, además de ser una amenaza para el oyente, la petición también puede amenazar la imagen del hablante porque “el hablante corre también el riesgo de que su imagen se vea dañada, dado que el oyente puede rechazar el acceder a sus deseos” (Díaz Pérez, 2005: 281). Así, como sugieren Brown y Levinson (1987), la petición puede en ocasiones constituir una amenaza para la imagen de ambos interlocutores.

Searle (1979: 21) afirma que para un mismo acto ilocutivo, pueden existir diferentes grados de intensidad para marcar la fuerza ilocutiva. La fuerza ilocutiva de directivos, por lo tanto, puede variar de la de una orden hasta la de un ruego y, como lo subraya Koike (1988), la elección dependerá de la relación existente entre los interlocutores:

The social relationship between speaker (S) and hearer (H) in a context of communication is reflected in the language used between them. This is demonstrated clearly in directives, or the ways in which S utilizes language to express the desire that H act on the utterance (Koike, 1988: 211).

Como ya se comentó en el capítulo 3, Tucker (1988: 155) afirma lo siguiente: “[r]equests serve to change a current state of affairs to the advantage of the speaker, whether by having another act to this effect or by seeking permission to act oneself”. La noción de (intento de) cambio también aparece en la definición de Alba de Diego (1994: 416) cuya contribución es notable en este campo:

⁵⁴ Brown y Levinson (1987) dicen al respecto: “those acts that primarily threaten the addressee's (H's) negative-face want, by indicating (potentially) that the speaker (S) does not intend to avoid impeding H's freedom of action” (1987: 65).

Las peticiones (...) pertenecen a los actos directivos, es decir, se refieren a un tipo de acción donde el hablante intenta que el destinatario actúe de alguna manera. El oyente, por consiguiente, debe hacer el acto especificado por la proposición para que la interacción tenga éxito. Por esta razón este tipo de actos *están centrados en el oyente*, pero en las peticiones el hablante no hace la acción, sino que es el beneficiario de la misma.

Guardando en mente todas las peculiaridades arriba descritas, así como las desarrolladas en los capítulos precedentes, la definición de la petición, en el ámbito de este estudio, versa de la siguiente manera:

La petición es un acto ilocutivo de carácter impositivo cuyo objetivo es el de hacer que un oyente lleve a cabo una acción futura en beneficio del hablante⁵⁵, con la posibilidad de declinar el acto por parte del oyente. Puede tratarse de otro acto (verbal⁵⁶, como la repetición de lo dicho, o no verbal) o del permiso para llevarlo a cabo uno mismo. Incluye una escala de estrategias directas a (no) convencionales indirectas. Son actos de habla que afectan tanto la imagen negativa del destinatario (se imponen a su libertad de acción) como la imagen positiva del emisor (el destinatario puede rechazar la petición).

Por lo tanto, las preguntas y las peticiones de confirmación no se recogen en la definición estricta de una petición, pero sí lo constituyen las peticiones de permiso por el hecho de formar parte de las estrategias por parte del hablante para *obtener* algo del destinatario. Este último punto se precisa en las secciones que siguen. Esto no impide, claro está, que aparezcan tanto preguntas como peticiones de confirmación en el corpus COPINE.

5.2. Corpus nativos consultados para la elaboración de la taxonomía

Para llegar a la taxonomía actual, hemos pasado por varias etapas. El análisis de corpus en lenguas española y francesa nos permitió llegar a la constatación de que las tipologías propuestas en la literatura (Blum-Kulka et al. (1989), por citar solo la más conocida) no daban cuenta de la amplia selección de funciones fijadas/expuestas por las peticiones en habla natural en esas lenguas. Esa es precisamente la razón por la cual elaboramos nuestra propia taxonomía de las peticiones (véase también Marsily, 2018b).

⁵⁵ Así, las peticiones se distinguen de las sugerencias, donde la acción resulta beneficiosa para ambos interlocutores. Los consejos, avisos e instrucciones redundan en beneficio del oyente exclusivamente. Sin embargo, dependiendo del contexto, una petición sí puede presentarse como una amenaza, un consejo, un aviso o una sugerencia.

⁵⁶ Precisamos, a este respecto, que solo las peticiones de repetición de lo dicho entran en nuestra aceptación de peticiones verbales. Las demás son, como ha desarrollado extensamente Kerbrat-Orecchioni (2001, 2004), preguntas de información (véase 3.2).

Dos corpus han sido seleccionados para desarrollar nuestra taxonomía de las peticiones. Por una parte, el corpus de español peninsular, el *Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea* (CORLEC), consiste en producciones de habla oral en el área de Madrid. Solo nos hemos detenido en los subcorpus de conversaciones (CONV) y de educación (EDU), porque son los en los cuales es más probable encontrar peticiones y que se acercan más a nuestros datos COPINE. Efectivamente, en las conversaciones con amigos y familiares, es frecuente este tipo de acto de habla, al igual que en una clase, donde el profesor ritma su clase con peticiones hacia sus estudiantes. Las peticiones encontradas en CONV y EDU se extrajeron manualmente para la elaboración de la taxonomía. Un total de 56 conversaciones fueron analizadas (34 CONV y 22 EDU), lo que resultó en el análisis de 247 peticiones. Por otra parte, el corpus de habla francesa seleccionado, el *Corpus international écologique de la langue francophone* (CIEL-F), recoge diferentes variedades del francés, en diferentes géneros discursivos⁵⁷. Como el francés de Bélgica es la lengua materna del grupo de estudiantes de ELE, es la variedad que ha sido seleccionada para el análisis. Esta variedad nos ofreció 22 conversaciones orales (variando de informal a bastante formal) y un total de 424 peticiones. Los dos corpus no tienen el mismo tamaño, como se desprende de la Tabla 5.

Nombre del corpus	Género discursivo	Número de palabras analizadas
CORLEC – CONV	Conversaciones informales	71.342
CORLEC – EDU	Interacciones en clase	68.437
CIEL-F (Bélgica)	Conversaciones in/formales	ca. 103.085

Tabla 5. Corpus utilizados para la elaboración de la taxonomía.

Aun así, permiten comparar las proporciones con las cuales diferentes estrategias son usadas. De hecho, el objetivo de esta cuantificación no es ofrecer un análisis cuantitativo, sino más bien entender la variedad de estrategias de peticiones y la tendencia general de su uso, para desarrollar una taxonomía completa de la formulación de peticiones.

⁵⁷ Según la página internet del proyecto (CIEL-F, 2008): « Les enregistrements de CIEL-F relèvent de quatre catégories : interactions lors de repas (code REP), émissions de radio (RAD), interactions dans un cadre professionnel (PRO) et autres (AUT : conversations entre amis, échanges commerciaux, soutenance de mémoire universitaire, etc.). ». (“Las grabaciones del CIEL-F se dividen en cuatro categorías: interacciones durante las comidas (código REP), emisiones de radio (RAD), interacciones en un entorno profesional (PRO) y otras (AUT: conversaciones entre amigos, intercambios comerciales, defensa de tesis universitarias, etc.)”). (nuestra traducción).

5.3. Hacia la elaboración de la taxonomía de estrategias de peticiones (para realizar el FTA)

Como hemos señalado en el capítulo 3, nuestra taxonomía de las peticiones se ha basado no solo en la que presentaron Blum-Kulka (1987) y Blum-Kulka et al. (1989) en el proyecto CCSARP, sino también en el análisis de corpus nativos y en las taxonomías de otros autores como Carduner (1998), Hassall (2003), y Bataller (2010), que ya aportaron algunas modificaciones pertinentes frente a la taxonomía de Blum-Kulka et al. (1989). La razón por aportar cambios es que la clasificación de Blum-Kulka et al. (1989) no permitía dar cabida a una parte considerable de los datos de nuestra investigación.

Varios autores sugirieron modificaciones a la taxonomía presentada por Blum-Kulka et al. (1989), alejándose del esquema de codificación inicial del CCSARP. En las páginas que siguen, nos detenemos en cada una de las estrategias (in)directas (no)convencionales que forman nuestra taxonomía de las peticiones.

La primera etapa consistió en adoptar las modificaciones de la taxonomía de Blum-Kulka propuestas en la literatura. Así, Carduner (1998) introduce el interrogativo simple, la forma elíptica y diferencia cuatro estrategias de preguntas preparatorias (*query preparatories*): de habilidad, volición, posibilidad y permiso. Hassall (2003) problematiza el concepto de alusión y distingue entre alusión bajo forma de una pregunta y alusiones bajo forma de una declaración, en vez de hacer una distinción entre alusiones leves y fuertes (*mild and strong hint*). Bataller (2010) reorganiza los performativos explícitos e implícitos bajo una misma categoría (performativos). Estas características se han incluido en la elaboración de la taxonomía actual y constituyen la primera etapa de introducción de cambios.

La segunda etapa que permitió aportar cambios, es el análisis de las 718 peticiones en los corpus mencionados en 5.2. Con este análisis, se han podido redefinir y/o añadir estrategias de peticiones que no aparecían en la taxonomía de Blum-Kulka (ni en la de los autores que ya modificaron dicha tipología), a saber, la inclusión de más estrategias en los modos derivables y la estrategia elíptica.

En la última etapa y tras el estudio piloto, los datos del estudio de la presente investigación trajeron más estrategias que añadir a nuestra taxonomía: las elipsis y las peticiones no verbales. Más allá de la producción de peticiones, aparecieron otros tipos de actos y estrategias en los huecos comunicativos previstos para las peticiones, en las Interacciones Naturalizadas, que se exponen en 5.4. Con todas las peculiaridades aquí descritas, llegamos a la taxonomía de peticiones tal como se puede apreciar en la Tabla 6. Se compone de estrategias directas e indirectas (no) convencionales y de estrategias no verbales. Nos basamos en Suárez Lasierra (2015) para la traducción de los términos inicialmente encontrados en inglés en el CCSARP.

Convencional directa		
Modo derivable	Imperativo	<i>Cierra la puerta.</i>
	Infinitivo	<i>Cerrar la puerta.</i>
	Indicativo	<i>(Tú) cierras la puerta.</i>
	<i>que</i> + subjuntivo	<i>¡Que cierres la puerta!</i>
Performativo		<i>Te pido cerrar la puerta.</i>
Declaración obligativa		<i>Tienes que cerrar la puerta.</i>
Declaración volitiva		<i>Quiero que cierres la puerta.</i>
Convencional indirecta		
Fórmula de sugerencia		<i>¿Por qué no cierras la puerta?</i>
Pregunta preparatoria	Habilidad	<i>¿Puedes cerrar la puerta?</i>
	Voluntad	<i>¿Te importa/quieres cerrar la puerta?</i>
	Permiso	<i>¿Puedo cerrar la puerta?</i>
	Posibilidad	<i>¿Puedes cerrar la puerta?</i>
Interrogativo simple		<i>¿Cierras la puerta?</i>
No convencional indirecta		
Alusión	Pregunta	<i>¿No tienes frío?</i>
	Declaración	<i>Hace frío aquí.</i>
Elipsis	Vocativo	<i>¡Marta!</i>
	Sintagma nominal	<i>¡La puerta!</i>
	Interrogativos	<i>¿El qué? (para pedir repetición)</i>
No verbal		
Mirada		<i>Mirada interrogativa</i>
Gesto		<i>Dedo hacia la puerta</i>

Tabla 6. Taxonomía de las peticiones.

En los apartados que siguen, se expone el conjunto de estrategias que forma la taxonomía vigente para este estudio, con especial énfasis en las aportaciones de los diferentes autores mencionados más arriba. Para ello, se vuelve brevemente a las estrategias inicialmente elaboradas por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y guardadas en la taxonomía final. Siempre que sea oportuno, se explica cada una de las nuevas estrategias. Para describir los tipos de estrategias de peticiones ya expuestas por Blum-Kulka et al. (1989), referimos a sus propias definiciones. Las estrategias nuevas o las modificadas por otros autores se describen con las referencias adecuadas. En el análisis de las peticiones, se confrontarán las categorías de nuestra taxonomía con los resultados obtenidos. De tal manera, se quiere dar cuenta de la operacionalización efectiva de la tipología elaborada.

5.3.1. Las peticiones directas

En la sección teórica 3.4 se expusieron las diferentes estrategias de peticiones de la tipología de Blum-Kulka, House y Kasper (1989). A continuación ofrecemos la taxonomía vigente para el análisis de nuestros datos.

Modo derivable: En la categoría de los modos derivables, seguimos las pautas propuestas por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). La estrategia más asociada a esta categoría es el imperativo, como en (32). El análisis de los corpus CORLEC y CIEL-F confirma el uso del infinitivo como estrategia de petición. En (33) la maestra pide a sus alumnos que vayan haciendo una tarea, en este caso escribir algo. El infinitivo combinado con el pronombre *vosotros* deja claro que la maestra formula una petición a su grupo.

(32) *Cerrad* la puerta.

(33) <H1> Casi vamos a ir dictando los apartados, los hacemos, porque se tarda muy poquito, ¿no? <ininteligible> Bueno pues *irlo escribiendo* vosotros. [Pedu011a].

La razón por incluir el infinitivo en los modos derivables es que en español coloquial se usa también esta estrategia como variante pragmalingüística del imperativo. Si bien se encuentran más casos de infinitivo en el corpus español, también existen en el corpus francófono, aunque con una función pragmática distinta (cf. Marsily, 2018b). No obstante, la Real Academia Española (RAE) no acepta el uso del infinitivo para sustituir al imperativo, por ser reservado a situaciones coloquiales. En Marsily (2018a) ya se destacó este rasgo, al encontrarse el infinitivo en contextos familiares o de clase. En ciertos casos, sin embargo, el infinitivo aparece más bien por razones fonológicas (Gili Gaya, 1943: §41, en Gras, 2011). Es el caso del imperativo plural cuando va acompañado de un pronombre reflexivo enclítico. En español se suele realizar entonces con una forma homófona del infinitivo, como *sentaros* en vez de *sentaos* (Ballesteros Martín, 1999). La autora explica que el fenómeno “se origina al no perder el imperativo la consonante final ante el pronombre [excepto con la forma “idos”].” (Ballesteros Martín, 1999: 155). Por tanto, como el infinitivo en español surge frecuentemente como sustituto del imperativo, abrimos la categoría de los modos derivables a esta estrategia, sabiendo que, en francés, no tiene el mismo uso pragmalingüístico.

Otra aportación tanto del análisis del corpus CORLEC como del CIEL-F es la introducción de estrategias con el indicativo, como en (34). La oración es directamente interpretable como petición.

(34) <H1> Ahora lo vamos a ir leyendo, y... y eso lo *hacéis* <ininteligible>. Son cinco páginas que no tienen nada. [CORLEC, Cedu030a]

Otra estrategia directa incluye el modo subjuntivo (35). Esta última estrategia se encuentra solo en el corpus español. Todas esas formas caen bajo la denominación de modo derivable⁵⁸ en nuestra taxonomía.

(35) *Que cierres la puerta.*

Performativo: Inicialmente, Blum-Kulka, House y Kasper (1989) disciernen el performativo explícito (donde la fuerza ilocutiva se explicita mediante un verbo ilocucionario adecuado, como en (36)) del modalizado o *hedged performative* (donde se mitiga la fuerza ilocutiva, (como en (37))). Aunque tenga sentido distinguir entre estas dos estrategias, se ha decidido unirlas en una sola categoría: los performativos. La razón de esa fusión es que los performativos modalizados – llamados *casi-realizativos* por Suárez Lasierra (2015)–, pueden interpretarse como performativos explícitos atenuados (o mitigados, de allí su nombre), por lo que nos parece más relevante considerarlos como una misma estrategia de petición. Dicho de otro modo, los performativos modalizados (o casi-realizativos) son estrategias cuyo verbo ilocucionario es modificado por un verbo modal (de volición, en el caso del ejemplo 37)⁵⁹.

(36) Te pido cerrar la puerta.

(37) Me gustaría pedirte que cerraras la puerta.

Declaración obligativa: como señalado en 3.4.3.1, estas peticiones son marcadas por el estado de obligación del oyente. Blum-Kulka, House y Kasper (1989) refieren inicialmente a esta categoría como *locution derivables*. Suárez Lasierra (2015), por su parte, las llama peticiones derivadas de la expresión. En (38), el hablante obliga al oyente a realizar la acción de cerrar la puerta, mediante la perífrasis verbal *tener que*.

(38) Tienes que cerrar la puerta.

Declaración volitiva: Las peticiones de declaración volitiva o de declaración del deseo según Suárez Lasierra (2015), se caracterizan por la mención del deseo del hablante de que el oyente realice el acto de habla. En (39), se apunta el deseo mediante el verbo *querer*, es decir, el hablante le hace saber al oyente que desea que este cierre la puerta.

⁵⁸ Nótese que Kovacci (1992: 115-116) señala que en español pueden adquirir la misma fuerza exhortativa ciertas oraciones de predicado no verbal y paralelas, como los predicados verboidales de infinitivo (a), los predicados de gerundio (b), los predicados adverbiales (c), y oraciones unimembres (d). Los ejemplos proceden de su trabajo:

- (a) ¿No estabais cosiendo? ¡Pues seguir!
- (b) ¡Tú, andando!
- (c) ¡Adelante!
- (d) ¡A almorzar!

⁵⁹ Este aspecto sí se analiza en la atenuación, pero no en nuestra taxonomía (cf. 4.2.1).

(39) Quiero/me gustaría que cierres la puerta.

El mayor cambio realizado en la categoría de los modos derivables reside en suprimir las estructuras elípticas y proponerlas en la categoría de las estrategias indirectas. En una petición directa, se ponen en evidencia varios elementos que hacen que la fuerza ilocutiva del acto de la petición sea bastante transparente. En la petición *Abre la puerta*, por ejemplo, se hace explícita la acción de la petición mediante el verbo en imperativo (*abre*), el objeto de la petición (*la puerta*) y el agente (*tú*). Junto con estas estrategias, Blum-Kulka (1987) añade las construcciones elípticas en el grupo de las peticiones directas, como en (40).

(40) ¡La puerta!

En esa petición solo aparece el objeto de la petición. Aunque la fuerza ilocutiva de este enunciado como petición puede resultar inequívoca en ciertos contextos, sí hace falta algún contexto para entenderla como tal. A nuestro juicio, el criterio de contexto es precisamente lo que diferencia las elipsis de las demás peticiones cabidas en las estrategias directas. Los modos derivables, los performativos, las declaraciones obligativas y las volitivas no necesitan contexto particular para interpretarse como estrategias de petición. Por esa razón, las construcciones elípticas se acercan más bien a las peticiones indirectas no convencionales y, por lo tanto, las expondremos en el apartado correspondiente (5.3.3).

5.3.2. Las peticiones convencionales indirectas

En cuanto a las estrategias indirectas convencionales, poco se ha cambiado de la taxonomía originalmente presentada por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). A continuación, se exponen sucintamente las diferentes estrategias encontradas bajo esta categoría. En comparación con la tipología de Blum-Kulka, House y Kasper (véase 3.4.3), añadimos la estrategia de interrogativo simple (Carduner, 1998).

Sugerencias: Contienen un consejo para realizar el acto de habla. Véase el ejemplo (41), donde el hablante recomienda a su interlocutor limpiar la cocina. La expresión *¿por qué no x?* es una manera de sugerir la acción. Otra expresión típica de esta categoría es *¿qué te parece x?*

(41) ¿Por qué no cierras la puerta?

Preguntas preparatorias: Son “expresiones que contienen referencia a las condiciones preparatorias (la habilidad del oyente, su buena voluntad, su tiempo) que se encuentran fijadas de manera convencional en cada lengua” (Suárez Lasierra, 2015, traducido de Blum-Kulka et al., 1989). Los ejemplos (42) a (44) ilustran esta estrategia. En (42) la petición cuestiona la habilidad (*¿puedes?*) del oyente. En (43), se hace referencia a la volición (*importar*). Otros verbos en esa misma categoría son, por ejemplo, *molestar* o *querer*. El ejemplo (44) apunta al permiso, por parte del oyente, a que el hablante llevara a cabo la acción. Nótese que ciertos autores no cuentan oraciones como (44) como una petición (véase Leloup, 2011). Para esta

investigación, sí se integran peticiones de permiso a la definición de las peticiones (cf. 3.2).

(42) ¿Puedes cerrar la puerta?

(43) ¿Te importa cerrar la puerta?

(44) ¿Puedo cerrar la puerta?

También se puede referir a la posibilidad de llevar a cabo la acción, lo que se puede hacer mediante expresiones como *¿sería posible x?*, como en (45).

(45) ¿Sería posible cerrar la puerta?

Interrogativo simple: La categoría añadida a la tipología inicial es el interrogativo simple (*simple interrogative*, Carduner, 1998), la cual refiere a una petición que refleja “nonobviousness of compliance”, como en (44). Es decir, Carduner (1998: 137) indica que el interrogativo simple no lleva verbo auxiliar y que a menudo se usa para comprobar si el oyente está dispuesto a realizar la petición. Esta estrategia también lleva un complemento de objeto indirecto (*me* en el ejemplo (46)). Según Bataller (2013), el interrogativo simple se considera como una estrategia bastante deferente por su estructura bajo pregunta, lo cual suaviza la imposición de la petición, en comparación con su versión declarativa más directa y más impositiva (*Me llevas al aeropuerto.*). Bataller integra esta estrategia a la categoría de las peticiones directas, no obstante. No goza de nuestra total aceptación, visto que el interrogativo simple, como indica su nombre, se presenta bajo pregunta e implica un proceso inferencial más largo. Indica más bien una estrategia de petición de naturaleza indirecta convencional.

(46) ¿Me llevas al aeropuerto?

Las estrategias con el interrogativo simple funcionan de la misma manera en francés y en español⁶⁰, pero no tienen equivalente en inglés, lo que podría explicar su ausencia en la taxonomía propuesta por Blum-Kulka et al. (1989). Según las palabras de Carduner (1998: 137):

In Spanish the simple (no auxiliary verb) interrogatives can often be used to check on the hearer’s willingness to carry out a request. These also take an indirect

⁶⁰ Como ya destacábamos en Marsily (2018a: 137), existen tradicionalmente dos maneras de hacer una pregunta en francés, es decir sujeto-verbo (1) o su inversión (2).

(1) Tu allumes la lumière?

(2) Allumes-tu la lumière?

No obstante, formulada así, la segunda opción pierde su valor de petición y se transforma en pregunta/petición de información (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Una manera de distinguir entre pregunta y petición, y que permite desambiguar estos dos actos de habla, es introducir el marcador de cortesía *por favor* (Fraser, 1990). Cuando es posible insertarlo, la oración es una petición. Mientras es aceptable decir *Tu allumes la lumière, s’il te plaît*, no lo es con la inversión, como en **Allumes-tu la lumière, s’il te plaît?*

object pronoun that represents the beneficiary of the request. The main verb agrees with the subject of the sentences. The main verb may occur in the present or conditional and may also be negated.

Carduner clasifica los interrogativos simples en la categoría de las preguntas preparatorias (*query preparatory*). No obstante, reservamos esta última categoría para peticiones cuyo verbo modal expresa explícitamente posibilidad, habilidad, volición o permiso. Los interrogativos simples, al carecer de verbo modal, forman una categoría aparte en las estrategias indirectas convencionales.

5.3.3. Las peticiones no convencionales indirectas

Alusión: Blum-Kulka, House y Kasper (1989) distinguen entre alusión leve y alusión fuerte. Sin embargo, para nuestra investigación, decidimos poner de lado esta dicotomía a favor de la categoría de alusión por medio de pregunta o de declaración. La razón por la que decidimos alejarnos de la propuesta de Blum-Kulka (1987) es porque el límite entre las dos alusiones es a veces poco claro. En cambio, la diferencia entre alusiones formuladas mediante una pregunta y una declaración, nos parece más relevante para este estudio. En efecto, una alusión interrogativa necesita un proceso inferencial más complejo para su entendimiento que una alusión con declaración. A modo de ejemplo, considérense los ejemplos (47) y (48). El primero se formula con una declaración y hace un comentario sobre las temperaturas bajas. El segundo, en cambio, se realiza con una pregunta y, por lo tanto, tiene una estructura más indirecta. Siguiendo la definición estricta de Blum-Kulka et al. (1989) de la convencionalidad, estas oraciones no son directamente interpretables como peticiones porque, en función del contexto, se puede interpretarlas en su sentido literal: una constatación para (47) y una pregunta en el caso de (48). Para el análisis de los datos, nos basamos en estas definiciones y categorizaciones, pero discutimos su interpretación pragmática como petición directa en la discusión de nuestra investigación (cf. capítulo 10).

(47) Hace frío aquí.

(48) ¿Tienes un bolígrafo?

Fox y Heinemann (2021) señalan que el hecho de que las declarativas puedan consituir una petición no se da por hecho para todos los investigadores del campo. De hecho, la literatura reciente sobre la solicitud en la interacción aboga en contra de considerar los formatos declarativos como peticiones propiamente dichas, por no indagar explícitamente en las contingencias de volición, capacidad o posibilidad (Fox y Heinemann, 2021: 2). Estas últimas se pueden considerar peticiones porque son “turns at talk in which a speaker asks the recipient to perform a specific activity” (Curl y Drew, 2008: 136, véase también Zinken y Ogiermann, 2011). De acuerdo con Fox y Heinemann (2021: 2) “[t]his definition excludes all types of declaratives from the category of requesting formats, i.e., both so-called desiderative declaratives (see Couper-Kuhlen, 2014) formulated with *need/want* and the declaratives of trouble

(or factual declaratives, Rossi, 2018)”. En nuestro parecer, estas formulaciones caben en la categoría de las alusiones, puesto que se interpretan por ambos locutores como peticiones (cf. Fox y Heinemann, 2021), a pesar de constituir estrategias muy opacas.

Elipsis: De modo similar, mientras la taxonomía de Blum-Kulka et al. (1989) recoge las peticiones elípticas en la categoría de las estrategias directas, consideramos que entran en la categoría de las peticiones indirectas no convencionales, de acuerdo con la propuesta de Mulder (1993). Como lo expone este autor, los elípticos requieren más inferencia por parte del oyente: “los enunciados elípticos podrían considerarse como indirectos, puesto que su sentido literal no es suficiente para captar la intención del hablante – hace falta tener un conocimiento del contexto o de la situación” (Mulder, 1993: 184). En nuestra opinión, la presencia del contexto es esencial para interpretar la convencionalidad. Como señalamos en Marsily (2018b: 257), las elipsis se definen por la elipsis del verbo, pero se clasifican según los elementos de la petición que se mantienen. Discernimos tres tipos de elipsis: un sintagma nominal (*un poco de agua*, en (49)), un vocativo⁶¹, como en (50) (donde el profesor se dirige a Andrés para que conteste una pregunta) o un interrogativo⁶². Ese último se ilustra en (51), donde el hablante pide que se repita la información con la interrogación *¿Cómo?*

- (49) <PROFE> OK. Pero si quieres algo de beber o de comer...
 <FF017> Euh... *Un poco de agua*.
 <PROFE> Un poco de agua, sí, te lo hago.
 <FF017> No sabía que estaba por para nosotros.
 <PROFE> No es para mí, eh ¿todo eso para mí? (risas)
 (COPINE_IN_017_FF)
- (50) [analizando frases] <H1> Por favor, Andrés. (CORLEC_Pedu011b)
- (51) ¿Cómo?

Haverkate (1994: 155) ya explica que el criterio de la estructura proposicional (que permite hacer distinciones tipológicas entre tipos de frases y el objeto ilocucionario) no tiene por qué ser la única perspectiva bajo la cual se analizan las peticiones. También consta la perspectiva pragmática. Más allá de lo puramente

⁶¹ Zwicky (1974) distingue las frases nominales de vocativo (*vocative NPs*) de las frases nominales referenciales (*referential NPs*). Las primeras refieren a un vocativo que sale de la frase en la que aparece mediante una entonación especial y que no sirve como complemento argumental del verbo en la frase (1974: 787). Además, refieren necesariamente al destinatario de la frase, como en (a), mientras no es el caso de las frases nominales referenciales (b). Estas últimas sí son argumentos del verbo.

(a) María, préstame tu libro.
 (b) Le voy a pedir a María que me preste su libro.

⁶² Inicialmente, propusimos el término de ‘partícula gramaticalizada’ (Marsily, 2018a), que definimos como una expresión fija que puede encontrarse por sí sola y que, en contexto, se interpreta como una petición. No obstante, se dejó de lado ese último por faltar de claridad.

lingüístico, la pragmática también rutiniza nuestras interacciones. La convencionalidad pragmática tiene que ver, en nuestro parecer, con lo mucho que se ha rutinizado un intercambio verbal en una situación comunicativa en la que los papeles de los interlocutores están más o menos preestablecidos. Por lo tanto, más directo no significa forzosamente más descortés (ni menos cortés). Haverkate (2014) señala un ejemplo típico entre un camarero y un cliente. Así, en España las reglas normativas que determinan la interacción entre camarero y cliente no prescriben que el cliente dé las gracias al camarero cuando le sirve, mientras que, en otras culturas como la holandesa, sería visto como una señal de descortesía intencionada (1994: 83). Otro ejemplo se halla en la interacción entre vendedor y comprador en el mercado (52), donde no es descortés el uso de la oración imperativa:

(52) Póngame dos kilos de plátanos. (Haverkate, 1994: 144)

Nótese que puede haber una diferencia entre la estructura formal de la petición y la manera en que se interpreta. Por ejemplo, las peticiones elípticas que aparecen en (50) y (51) se codifican lingüísticamente como peticiones indirectas no convencionales (una elipsis), mientras que su interpretación pragmática es bastante directa. Por tanto, queremos validar la presente taxonomía a la luz de los datos obtenidos en el corpus COPINE. En cualquier caso, disentimos con Haverkate (1994) y Márquez Reiter (2002a: 138-139) respecto a la convencionalidad de estas elipsis. En vez de *convencional*, se podría considerar el término *rutinizado* (Blas Arroyo (1994: 12) como la “adaptación a las normas que regulan los usos comunicativos en contextos formales en el seno de una comunidad de habla actual” o el término *acceptable*.

5.3.4. Las peticiones no verbales

Este estudio se dedica a las realizaciones lingüísticas de las peticiones. No obstante, en el corpus COPINE, también se encuentran peticiones formuladas de manera no verbal, es decir con gestos y/o con miradas. Huelga decir que las realizaciones lingüísticas de las peticiones también pueden ir acompañadas de gestos y/o miradas. Para las peticiones verbales, no se mira de manera sistemática la postura no verbal del hablante visto que rebasa los límites del estudio. Dicho esto, sí incluimos al análisis la aparición de gestos y miradas siempre y cuando una petición no se formula de manera verbal. En otras palabras, cada vez que una petición no se formula verbalmente, se mira hacia lo no verbal. En caso de aparecer aspectos no verbales, se apunta la conducta no verbal del emisor para comprobar si se formula una petición⁶³ (por ejemplo, la manipulación de objetos, los gestos con las manos, su postura y sus miradas). Esto nos permite aproximarnos a la comunicación no verbal, esto es, en palabras de Cestero (2019: 206), “los signos y sistemas de

⁶³ Si no aparece ni petición verbal ni no verbal, también se toma en cuenta para el análisis de las estrategias alternativas, en 5.4.

comunicación no lingüísticos que comunican o se emplean para comunicar, desde la consideración de que son parte sustancial de cualquier proceso comunicativo”. Las peticiones no verbales son un tema que se ha estudiado muy poco. Rossi (2014: 306) afirma que “no research has explicitly focused on fully nonverbal forms of requesting as an alternative to verbal or composite forms”. El mismo autor considera las peticiones no verbales como un “sistema de petición” (*request system*). En su estudio, Rossi define de qué manera las peticiones no verbales difieren de las peticiones verbales:

Forms of requesting have different interactional properties. For instance, a verbal imperative like *Pass me the salt* carries an expectation that the requestee will comply. An interrogative like *Will you pass me the salt?*, on the other hand, gives the requestee the opportunity to accept or refuse (Craven & Potter: 2010; Rossi 2012). A nonverbal form differs from both imperatives and interrogatives in that it neither tells nor asks the recipient to do something, but leaves it largely to the recipient to infer what is requested from them. Also, a nonverbal form differs from a verbal one in that, in order to be perceived and responded to promptly, it requires the recipient’s visual attention. (Rossi, 2014: 306)

Siguiendo a Rossi (2014), se entiende por petición cualquier comportamiento comunicativo que causa o ‘recluta’ (según el término inglés *recruit* de Enfield, 2014) a alguien de hacer algo, de las oraciones más directas a las más indirectas hasta sin oración (por ejemplo, mostrando la ventana para que el oyente la abra). En particular, se consideran peticiones los casos donde lo que se pide es una acción física y práctica. Rossi (2014: 309) incluye únicamente los casos que comprenden una acción física y práctica que se puede realizar “aquí y ahora”. Cita a modo de ejemplo ir a buscar un objeto, realizar tareas manuales como abrir una ventana, dejar de hacer o cambiar algún movimiento corporal en curso. Además, Rossi distingue entre cuatro tipos principales de formas no verbales de llevar a cabo una petición.

La primera consiste en alargar un objeto a alguien (p.ej. una carta) para que lo tome y que realice una tarea con ello (p.ej. juntarla a una combinación de cartas). La segunda es estirar el brazo hacia un objeto controlado por alguien (p.ej. un plato vacío) a fin que esta persona se lo entregue. La tercera forma consiste en poner el objeto (p.ej. una patata) en un sitio específico, controlado por alguien (p.ej. una tabla de cortar), para que realice una acción con el objeto (p.ej. cortar la patata). Finalmente, una última forma es apuntar a algo. Haciendo eso, el que realiza la petición indica un objeto que tiene que ser transferido hacia él o el sitio donde una tarea tiene que ser realizada. (2014: 309, nuestra traducción).

Aplicamos estos principios para detectar las peticiones no verbales en el corpus COPINE. Sin embargo, en el análisis de estos recursos, no se pretende detallar tanto, porque estas estrategias surgen de manera muy limitada en los datos.

5.4. No realizar el *FTA*: las estrategias alternativas

En la sección 5.2.2 presentábamos nuestra taxonomía de peticiones. Se ha fundamentado en nociones de nivel de indirección (3.4.1) y de convencionalidad (3.4.2), es decir, en criterios semánticos, los cuales incluyen tanto la importancia del contexto como la del contenido proposicional. En las situaciones preparadas para las interacciones COPINE, algunas formulaciones que aparecen en las Interacciones Naturalizadas ya no son peticiones sino más bien respuestas a situaciones comunicativas en las cuales habría podido surgir una petición, pero en la que el emisor ha preferido no formular la petición o realizar otro tipo de estrategia. Se basan en las consideraciones de Brown y Levinson (1987) sobre el hecho de no realizar el acto de amenaza a la imagen (*FTA*). En el esquema de las estrategias que permiten realizar el *FTA* (cf. Imagen 2, sección 4.1.2.2), corresponde a lo que los autores llaman “*don’t do the FTA*”, es decir la quinta y última opción. Según los autores, bajo esta denominación, se pretende sencillamente que el hablante evita el *FTA* en particular para evitar ofender al oyente. En la explicación de Brown y Levinson (1987: 72), esto implica que el hablante no logra alcanzar su meta comunicativa. En nuestro corpus, sin embargo, aparece un conjunto de estrategias alternativas que se asimilan a esta quinta opción de Brown y Levinson (no se realiza el *FTA*) y cuyo objetivo se puede clasificar en dos categorías. Por un lado, hacer que el interlocutor haga algo sin realizar el *FTA* y, por otro, evitar involucrar al interlocutor en la acción, pero hacerle saber que va a llevar a cabo la acción el hablante. Por lo tanto, estas estrategias, que se presentan a continuación, se alejan de las peticiones propiamente dichas. En 5.3, las estrategias presentadas son recursos verbales y no verbales para realizar el acto amenazador. En la presente sección, se exponen estrategias que ocupan el mismo hueco comunicativo, es decir, ocasiones en las cuales se esperaría una petición, pero donde el hablante decidió no realizarla *stricto sensu* para evitar el acto de amenaza a la imagen o porque puede resolver la situación por sí mismo. Así, el término de *estrategia* recoge todas las opciones elegidas por el informante y que no son peticiones.⁶⁴

En un estudio previo (Marsily, 2018b), ya señalamos estrategias como advertir al interlocutor que se va a llevar a cabo la acción (en vez de hacer una petición para que el oyente realizara la acción). Luego se ha ampliado el abanico de recursos comunicativos (cf. Tabla 7).

⁶⁴ Estamos conciente de que este término es muy englobante. Efectivamente, en teoría, una estrategia corresponde a una elección de una forma (entre otras posibilidades) de alcanzar un objetivo determinado. Sin embargo, a veces, realizar una petición no será una opción considerada como pertinente para ciertos estudiantes, pero sí para otros. Así, de la Tabla 7, ciertas opciones serán consideradas como estrategias alternativas a una petición en ciertos casos, pero no en otros. Dicho esto, utilizamos este término para denominar todos los casos en los que las situaciones de petición no generan el acto de habla de la petición.

Evitar el FTA	
Llevar a cabo la acción por sí mismo	<i>(ir a buscar un bolígrafo)</i>
Avisar de que se va a realizar la acción	<i>Voy a coger un bolígrafo.</i>
Negociar el transcurso de la acción	<i>¿Es normal que no se lea la hoja?</i>
No hacer nada	-

Tabla 7. Estrategias alternativas para evitar realizar el FTA.

Junto a las estrategias de petición tradicionales aparecen otras, que, si bien pueden compartir la misma finalidad, se distinguen por su fuerza ilocutiva. Efectivamente, en numerosos casos, el hablante, en vez de pedir al oyente que realizara una acción, (a) realiza la acción por sí mismo, (b) informa al oyente que va a realizar la acción él mismo, (c) cuestiona la deseabilidad de la acción o el desarrollo del experimento o (d) decide no hacer nada (ni la petición, ni la acción). Los ejemplos siguientes (53-56) demuestran las cuatro estrategias, respectivamente.

La primera categoría, ejemplificada en (53), recopila las ocasiones en las que el hablante realiza la acción en vez de pedir al oyente que lo hiciera. Concretamente, en el corpus COPINE, puede incluir acciones como ir a buscar un bolígrafo en sus pertenencias o coger uno de los bolígrafos de la profesora, en vez de pedírselo.

- (53) <IME019> (mira el bolígrafo de <PROFE> y lo coge)
 <PROFE> sí sí cl- / eh este primer formulario
 <ME019> mh (COPINE_IN_019_ME)

La segunda categoría, ilustrada por (54), son aserciones que se centran en la acción del emisor. En otros términos, son aserciones con las que el estudiante informa de su intención de llevar a cabo alguna acción (en vez de formular la petición) (Marsily, 2018b: 260). Aquí, la persona cuya tarea es la de realizar la acción, es el emisor del mensaje y no, como es el caso para las peticiones, el destinatario.

- (54) <FF027> voy a tomar un... /- un boli
 <PROFE> ¿o quieres-| /- uno?
 <FF027> ah sí -|
 <PROFE> aquí tengo uno preparado.
 <FF027> gracias (COPINE_IN_027_FF)

Como se puede apreciar en (54), el estudiante (no nativo), al ver que no dispone de bolígrafo, se levanta para ir a coger uno en su mochila y lo hace saber a la profesora, quien le responde que tiene uno a su disposición. Al formular la aserción (*voy a coger un bolígrafo*) junto con la acción de levantarse, el hablante no realiza una petición estrictamente hablando, pero esta oración sí ocupa el mismo hueco comunicativo. De hecho, es un recurso a la vez para anunciar la razón de levantarse y para señalar que algo falta para la realización de la tarea escrita. Se aleja de una petición en forma de alusión porque el hablante no busca obtener algo del oyente. No obstante, en numerosos casos sí conlleva a que el interlocutor proponga poner a la disposición del emisor un bolígrafo que le permitiera empezar la redacción. Esto

viene a ser lo mismo que responder favorablemente a una petición. Por tanto, se podría debatir si en tal caso, nos enfrentamos a una petición encubierta. Esto depende forzosamente del contexto de enunciación, visto que, en función de la intención, un mismo enunciado puede resultar una alusión o una estrategia alternativa. La diferencia entre alusión y estrategia alternativa es el hecho de que no existe intención de obtener algo del otro en el segundo caso. Las estrategias alternativas ocupan el hueco comunicativo donde se esperaría una petición y se las ha integrado al análisis porque señalan respuestas comunicativamente relevantes.

La tercera categoría mencionada mediante el ejemplo (55) “concierne las peticiones en forma de preguntas sobre el desarrollo del experimento y que llevan a una acción por parte del estudiante” (Marsily, 2018b: 260). En esta categoría también admitimos preguntas sobre la deseabilidad de la acción.

- (55) <FF015> ¿tengo que tomar un lápiz o algo así?
 <PROFE> nada lo tengo todo yo
 <FF015> vale (COPINE_IN_015_FF)

En (55), el estudiante le pregunta a la profesora si necesita algo para escribir. Si la profesora hubiera contestado que sí, habría llevado al estudiante a tomar un instrumento para escribir. Aquí, surge una respuesta negativa puesto que la profesora lleva todo el material previsto. Este ejemplo ilustra el hecho de que la primera intervención del estudiante (*¿tengo que tomar un lápiz o algo así?*) ocupa el hueco comunicativo de la petición, visto que corresponde al lugar donde aparece la petición en las interacciones en las que el interlocutor realiza el *FTA*. Aquí también estas estrategias pueden identificarse como peticiones encubiertas (alusiones) si la intención en contexto es la de obtener un bolígrafo de la profesora.

La cuarta categoría reúne casos en los que el hablante no realiza el *FTA*, o sea, no realiza ni la petición ni la acción. En el ejemplo (56), resalta claramente la amenaza percibida por el estudiante en la situación, por lo que evita pedirle a su interlocutor que repita su frase. Como no ha entendido el asunto pero que no desea realizar el *FTA*, permanece callado (en 56) u opta por aseverar sin haber entendido (*vale vale*, en 57)). Para nuestro estudio, estas dos estrategias son equivalentes, en el sentido que no se realiza el *FTA*.

- (56) <PROFE> si necesitas cualquier cosa me dices vale?
 <FE003> vale
 <PROFE> y si quieres (incomprensible)?
 <FE003> (silencio) (COPINE_IN_003_FE)
- (57) <PROFE> quieres %%%?
 <IN_026_FE> (silencio) vale vale
 <PROFE> perdón te dije eh que si quieres algo pero no me salió el algo
 <IN_026_FE> ah (COPINE_IN_026_FE)

Queremos dejar claro que, en el ámbito de este trabajo y como consecuencia de la metodología utilizada con las Interacciones Naturalizadas, ampliamos el análisis más allá de la aceptación del término estricto de la petición, es decir que, para el análisis de nuestros datos, nos interesamos también a casos que salen de nuestra definición. Son estrategias que también funcionan como otras respuestas al mismo estímulo y que comparten el mismo hueco en la conversación. Efectivamente, para las situaciones donde no se genera una petición, sí es interesante resaltar los medios utilizados para no realizar la petición o para paliar el hueco comunicativo.

Con todo lo arriba descrito y teniendo en cuenta la caracterización de nuestro objeto de estudio, exponemos a continuación las hipótesis que nacieron del desarrollo de los capítulos anteriores.

5.5. Hipótesis

5.5.1. Variación de la lengua

Según la literatura sobre las peticiones y sobre la cultura española resulta que los españoles tienen la costumbre de utilizar estrategias bastante directas para dirigirse a su interlocutor (Curcó, 1998; Bataller, 2010; 2013). Aunque parezca imprescindible contextualizar estos propósitos, es una tendencia peninsular la de favorecer un tono más desenfadado a la hora de producir una petición. Es decir, hay una tendencia a la solidaridad y a la coloquialidad (Briz, 2007). Según el mismo autor:

[l]a preferencia del español peninsular por el uso del imperativo sin atenuantes puede ser, como afirma Haverkate [2004], “representativa de una cultura orientada hacia la solidaridad”. Que las peticiones, en particular, no aparezcan atenuadas, que a menudo en España no se pida por favor, o no se esté continuamente agradeciendo, a diferencia de lo que ocurre en otras partes de Europa y América, puede plantearse también en términos de acercamiento y, en absoluto, de amenaza, como se ha afirmado.” (Briz 2007: 22)

Por esta razón postulamos que, en nuestro corpus, los estudiantes nativos expresan sus peticiones de manera más directa que sus compañeros francófonos en español. Esperamos un mayor uso de peticiones directas convencionales, tales como el modo derivable, el performativo, las declaraciones obligativa y volitiva. Asimismo, esta primera hipótesis supone que los estudiantes francófonos de ELE formulen más peticiones indirectas que los españoles. Estas premisas se basan en los resultados de un estudio de Blum-Kulka y House (1989) en el seno del proyecto CCSARP (cf. 3.3). Las autoras concluyeron que el español argentino utiliza más el modo imperativo que el francés canadiense (40% y 25% respectivamente). Por otro lado, el francés canadiense usa peticiones más indirectas que el español (más de 70% y casi 25% respectivamente). Aunque en nuestro trabajo se analizan diferentes variedades de estas dos lenguas (el español centropeninsular y el español por hablantes belgas francófonos de ELE), el estudio de Blum-Kulka y House sí puede

indicar tendencias generales sobre el uso del español y sobre la lengua materna de los informantes no nativos.

En lo referente a la atenuación, la segunda hipótesis relacionada con la variación de la lengua materna es la siguiente: los estudiantes francófonos de ELE utilizan más el condicional y más modificación interna (*por favor*, entre otros) que los estudiantes españoles. Esta hipótesis se basa en un estudio de Blum-Kulka y House (1989), en el cual se estableció que los hablantes hispanos (argentinos) usaban más el condicional que los francófonos de su estudio (hablantes canadienses).

5.5.2. Variación del modo

La tercera hipótesis concierne el modo. En la literatura se comenta que los datos de los DCT (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) son “shorter in length, simpler in wording, less face-attentive and negotiatory in the negotiation process, and less emotionally involved than naturally-occurring speech” (Yuan, 2001: 272). Sin embargo, Yuan estudió los cumplidos y sus resultados pueden variar considerablemente en comparación con la producción de peticiones. Por lo tanto, a pesar de esta observación y debido al carácter menos espontáneo de la escritura frente al habla, esperamos encontrar peticiones más cuidadosas escritas que orales. Turnbull (1997) considera que los DCT (escritos u orales) generan datos poco representativos y simplificados en comparación con el habla espontánea.

La cuarta hipótesis, también relacionada con el modo, aborda el contraste producción/percepción. En general se evalúan las peticiones escritas de manera más cuidadosa en comparación con las que se producen al hablar (Briz y Albelda 2013: 297). Los autores precisan que, en general, “parece que se atenúa más cuando se escribe, por la menor inmediatez (en este caso también espacio-temporal), que cuando se habla (ciertamente, hay más inmediatez y actualidad entre hablante y oyente que entre escribiente y destinatario)” (*ibid.*). Aunque en nuestro caso no se trate de peticiones escritas, sino más bien peticiones que se ponen por escrito en un contexto de uso oral, pensamos que se tiende al mismo tipo de característica, a saber, que se atenuará más por escrito que oralmente.

5.5.3. Variación situacional

La variación situacional es el punto de arranque en la elaboración del método de las Interacciones Naturalizadas. Postulamos que cuanto mayor sea la necesidad de intervención del interlocutor o la dificultad percibida por los informantes, más probabilidad habrá de formular alguna petición, y viceversa. Sin embargo, a este postulado se añade otro elemento importante. De acuerdo con Brown y Levinson (1987), si el riesgo de amenaza que supone producir la petición es demasiado elevado, el hablante puede decidir no realizar el acto de habla.

5.6. Resumen

En este capítulo se ha hecho hincapié en los recursos y conceptos necesarios para llevar a cabo el análisis de las estrategias de petición. Para ello, se ha adaptado la definición de la petición en 5.1 para que sea operativa para nuestro estudio. Se ha otorgado importancia particularmente al concepto de beneficio para el hablante. Más allá de la definición, se han desarrollado todos los pasos que conllevan a la elaboración de la taxonomía de la petición (5.2). A este respecto, se ha partido de la tipología clásica de Blum-Kulka, House y Kasper (1989), y se han introducido cambios aportados no solo por otros autores, sino también por el análisis de dos corpus nativos (CORLEC y CIEL-F) y por el análisis realizado en nuestro estudio piloto. Por una parte, se ha establecido una tipología de peticiones en caso de realizar el acto de amenaza de la imagen (*FTA*, cf. Brown y Levinson, 1987). Por otra, los resultados cosechados en el estudio piloto han señalado que, además de peticiones, también se producen otras respuestas, que denominamos estrategias *alternativas*. Estas últimas cumplen el mismo hueco comunicativo (surgen en lugar de peticiones) pero evitan al hablante realizar el *FTA*. Cubren importancia en la explicación de los numerosos casos en los que no aparecen peticiones (cf. 8.1.2). Esta taxonomía se confrontará a la luz de nuestros datos, para comprobar la validez de nuestras categorías. En este sentido, tras presentar los resultados de las diferentes metodologías, queremos ofrecer una discusión teórica sobre las estrategias de petición y alternativas, en su interpretación del concepto de cortesía (cf. capítulo 11).

Este capítulo prepara el terreno para someter el corpus a un análisis que abarque tanto la perspectiva lingüística como pragmática.

PARTE II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 6

Triangulación de métodos y recolección de datos

Capítulo 6. Triangulación de métodos y recolección de datos

“Material collected by means of complementary techniques and from different sources allows triangulation, which may be necessary or desirable in order to increase the validity/credibility of a study.”

(Kasper, 1999: 98)

En los estudios de lingüística, numerosos investigadores se han focalizado en encontrar la metodología óptima para recoger los datos que les permitirían realizar su estudio. Bien es cierto que elegir la metodología que seguir “ha de estar basado, fundamentalmente, en su compatibilidad con el paradigma y posicionamiento teórico adoptados en el estudio, de manera que permita al investigador alcanzar sus objetivos” (Kasper, 2008: 301, traducción de Barros García, 2011: 181). Para ello y sin pretensiones de exhaustividad, se han visto metodologías tan diversas como los cuestionarios, los juegos de rol, las encuestas, las muestras de habla real, etcétera. Es relevante destacar que la comparación de métodos de recolección de datos en pragmática es un tema que ha recibido mucha atención en las últimas décadas, sea en el contexto de la producción y percepción del acto de habla de la petición o no (Rintell y Mitchell, 1989; Kasper y Dahl, 1991; Hartford y Bardovi-Harlig, 1992; Beebe y Cummings, 1996; Kasper, 1999, 2000; Kasper y Rose, 2002; Yuan, 2001; Félix-Brasdefer, 2003, 2007; Golato, 2003; Tran, 2006; Bou-Franch y Lorenzo-Dus, 2008; Bataller y Shively, 2011; Bataller, 2013; Hassall, 2019; Hottinen, 2020). Partiendo de la idea de que no existe ningún instrumento perfecto, habría que proponer una combinación de los instrumentos mencionados. Optamos por esta solución para crear el corpus COPINE (corpus oral de peticiones en Interacciones Naturalizadas en español) y así resolver la cuestión de cómo elegir la metodología óptima para recoger el corpus y, más particularmente, para elicitación de peticiones. Efectivamente, cada uno de los instrumentos de recogida de datos tiene sus ventajas y desventajas, que desarrollamos a continuación. Estos métodos nos hacen reflexionar sobre la mejor manera de recoger nuestro propio tipo de datos y, viceversa, la elección del tipo de método de recolección de datos se debe basar en las preguntas de investigación y en los objetivos del investigador (Yuan, 2001). De acuerdo con Hottinen (2020: 112),

Comment analyser les phénomènes pragmatiques de manière fiable et comparer les mêmes phénomènes de manière systématique entre plusieurs groupes de locuteurs ? Le paradoxe dans la collecte des données est que les méthodes qui permettent de rassembler un corpus vaste et comparable n'examinent pas le langage authentique tel qu'il est utilisé dans la vie réelle, et que les méthodes qui permettent de recueillir du langage authentique ne constituent pas des corpus

dans lesquels les phénomènes pragmatiques pourraient être comparés de façon systématique.

Guardando este cuestionamiento en mente, la recogida y el análisis de nuestros datos se han llevado a cabo siguiendo diferentes métodos y metodologías. En nuestra opinión, para tener una vista panorámica de todas las facetas que caracterizan tanto la producción como la percepción y normas de uso relativas a las formulaciones de peticiones, es interesante multiplicar los métodos de recolección de datos. Así, y como explicamos más adelante en este capítulo, se recurre a la triangulación, una combinación de diferentes métodos y fuentes de datos (Martínez Miguélez: 2006). En definitiva, en el ámbito de nuestra investigación, quisiéramos utilizar una metodología que pudiese combinar tres factores: producir habla real, obtener suficientes casos de peticiones y poder replicar el estudio un número elevado de veces. Los corpus utilizados en otros estudios no nos parecían reunir estos criterios esenciales para la producción de peticiones. Efectivamente, los corpus encontrados (como el CORLEC) sí utilizan habla real (por ejemplo, en el ámbito escolar). No obstante, la presencia de peticiones es demasiado escueta y, además, se producen por profesores hacia alumnos, pero, raras veces, por los estudiantes hacia sus profesores⁶⁵. A partir de esa observación, nuestro objetivo fue encontrar un método que permitiese aumentar la presencia de peticiones, manteniendo el contexto de habla espontánea y con la posibilidad de replicar el estudio en las mismas condiciones. Este razonamiento nos lleva a dedicar una parte importante a la reflexión metodológica en nuestra investigación y a nuestra ambición de integrar diferentes métodos para la recogida de datos. Ofrecemos primero una evaluación de los diferentes métodos de recogida de datos (6.1) antes de enfocarnos en los métodos utilizados para crear el corpus COPINE (6.2). La última parte de este capítulo se reserva a los informantes que participaron en las Interacciones Naturalizadas y en las entrevistas (6.3).

6.1. Evaluación de los métodos de recolección de datos

Para realizar nuestro estudio sobre las peticiones en español peninsular, hemos optado por una combinación de metodologías de análisis y de métodos de recolección de datos. Denzin (1970) cita cuatro tipos de triangulación, al que implican 1) diversos *datos*, 2) el *investigador* (múltiples investigadores frente a uno solo), 3) la *teoría* (una única perspectiva frente a múltiples perspectivas del mismo problema), y 4) la *metodología* (la triangulación dentro de un método y la triangulación entre métodos). En el ámbito de nuestra investigación, se utilizan las triangulaciones metodológica y de datos. Sampetro Mella (2016: 30) define la primera como el uso de varios métodos o técnicas simultáneamente para estudiar

⁶⁵ En el CORLEC, de las 157 peticiones que encontramos en el corpus educativo, 149 son producidas por los profesores y tan solo 8 por los alumnos.

un problema determinado. La segunda, es decir, la triangulación de datos, es la metodología “en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información” (Martínez Miguélez, 2006, s. p.). Además de las ventajas ya expuestas que conciernen la posibilidad de obtener una vista global de un mismo fenómeno lingüístico, la triangulación también se puede utilizar, según Kasper (1999), para aminorar el sesgo de un instrumento de recolección de datos o del investigador:

In fact, researchers in different disciplinary traditions advocate the use of multiple data collection procedures as a means to offset the instrument or observer bias that is necessarily involved in each technique. Material collected by means of complementary techniques and from different sources allows triangulation, which may be necessary or desirable in order to increase the validity/credibility of a study. (Kasper, 1999: 98).

Las diferentes metodologías que integran la triangulación metodológica conciernen tanto a los métodos de recolección de datos *naturales* (el habla real – 6.1.1–, y las notas de campo –6.1.2–), como a los métodos *experimentales*, tales como los cuestionarios de tipo *Discourse Completion Tests* (6.1.3), los cuestionarios de creencias de uso (6.1.4.), las entrevistas retroactivas o informes verbales (6.1.5), y los juegos de rol (6.1.6). La combinación de las metodologías mencionadas permite obtener diferentes tipos de datos, lo cual da lugar a su triangulación.

Cabe precisar que existen más maneras de recoger datos que las que describimos en las secciones siguientes. Para una visión de conjunto, remitimos a Kasper (1999), quien propone una revisión muy completa de los instrumentos de recolección de datos en pragmática, que resume mediante la Tabla 8. En esta investigación no tratamos, entre otros, los cuestionarios de elección múltiple, las entrevistas, los diarios y los protocolos de reflexión en voz alta (*think aloud protocols*).

	<i>Focus</i>				<i>Procedure</i>	
	Interaction	Comprehension	Production	Meta	Online/ offline	Interaction with researcher
Authentic discourse	+	+	+	-	on	-
Elicited conversation	+	+	+	-	on	+/-
Roleplay	+	+	+	-	on	-
Production questionnaire	-	-	+	-	off	-
Multiple-choice	-	+	+	+	off/on	-
Scaled response	-	-	-	+	off	-
Interview	-	-	-	+	off	+
Diary	-	-	-	+	off	-
Thinkaloud protocol	-	+	+	+	on	-

Tabla 8. "Focus and Procedure in Some Data Collection Formats" de Kasper (1999: 71).

En las palabras de Kasper (1999), las primeras columnas de la Tabla 8 informan sobre los diferentes aspectos del uso de la lengua (interacción, comprensión, producción) o el conocimiento metapragmático del participante (cf. columna 'meta'). En las columnas 'procedimiento' (*procedure*), 'online/offline' indica "whether data are collected while the participant is engaged in an activity involving language use (i.e., online) or whether the participant is prompt to recall pragmatic information from memory and report rather than use it (i.e., offline)" (Kasper, 1999: 72). La última columna estipula la interacción con el investigador. En otras palabras, refiere a si la interacción entre investigador y participante es una parte inherente al procedimiento, como es el caso de las entrevistas. Nótese que, como precisa Kasper, aún en las casillas marcadas 'menos interacción' el investigador y el participante tendrán alguna forma de interacción antes y a veces durante la recogida de datos y esta interacción podría influir de alguna forma en los datos.

En el caso de nuestra investigación, las Interacciones Naturalizadas (cf. 6.2.1) se encuentran a medio camino entre *authentic discourse* y *elicited conversations*. Son métodos productivos con interacción con el investigador, pero, al mismo tiempo, se genera el habla de manera espontánea. Como ilustra la Tabla 8, el habla real, las conversaciones elicítadas y los juegos de rol son tipos de interacción oral, mientras el cuestionario utilizado en el COPINE y los demás métodos ilustrados en la Tabla 8 son métodos de encuesta sin interacción con el investigador, con los que se obtienen datos escritos. El DCT, por ejemplo, permite generar producción mediante una tarea,

mientras el *scaled response* saca datos metadiscursivos, relacionados con el conocimiento del participante. No nos detenemos en los demás métodos porque no conciernen los datos recogidos para el presente trabajo. Para más detalle, referimos a Kasper (1999).

Esta distinción entre producción y percepción del discurso, mencionada en la Tabla 8, nos interesa particularmente.

En las páginas que siguen desarrollamos cada una de las metodologías de recogida de datos se exponen a continuación, con especial atención a sus aportaciones positivas y a sus limitaciones.

6.1.1. El habla real

Los datos naturales (*natural data* o *authentic discourse*) son datos que se producen sin la intervención del investigador. Se encuentran en situaciones de comunicación auténticas en la interacción social espontánea. Shively (2019: 249) lista algunos de los numerosos contextos en los que se puede obtener datos naturales:

las llamadas telefónicas entre empleados y clientes en una empresa (grabadas independientemente de la investigación), las entrevistas televisivas, los discursos políticos, la comunicación por escrito en Internet (p.ej. los mercados virtuales, las redes sociales y los foros digitales) y las interacciones entre clientes y empleados de una tienda o usuarios y funcionarios en ventanilla o puestos de atención al público. (Shively, 2019: 249)

Sin embargo, como señala Shively (2019), para poder utilizar estos últimos datos (por ejemplo, hacer observaciones y/o grabaciones en audio o vídeo), el investigador debe obtener el consentimiento de los participantes. En otras palabras, los informantes deben saber que están siendo grabados u observados (cf. 6.2.1.2 sobre aspectos éticos). Por lo tanto, puede ser que su comportamiento difiera de una situación no grabada. Este fenómeno, Labov (1972) lo denomina *paradoja del observador*. En caso de que la presencia del investigador altere el curso normal de la interacción (que aún se puede exacerbar por la presencia de una videocámara, Kasper (1999)), Labov concluye que estos datos ya no son naturales sino *naturalísticos*⁶⁶.

Los datos naturales constituyen la única fuente fiable a la hora de estudiar el comportamiento lingüístico en la formulación de peticiones, según Bou-Franch y Lorenzo-Dus (2008), porque son los únicos en reflejar el complejo proceso involucrado en estas formulaciones. Bataller (2013) matiza esta afirmación en su

⁶⁶ En las interacciones entre estudiante y profesor del corpus COPINE, también interfiere en cierta medida la intervención/presencia con la investigadora. Dado que no es posible afirmar que nuestros datos sean datos naturales los denominamos *naturalizados*.

estudio contrastivo entre juegos de rol y habla natural porque, a pesar de presentar diferencias notables en la estructura y la longitud de las interacciones, sí existen similitudes en los resultados. Yuan (2001) invita a la prudencia a la hora de comparar resultados de datos naturales de un estudio a otro porque los datos de estos estudios son *context-sensitive* (Yuan, 2001: 272), lo que dificulta sacar conclusiones generales. Otro punto que tener en cuenta a la hora de optar por este método es la dificultad de acceder al sitio de investigación (Kasper, 1999). Numerosas instituciones se muestran reacias a permitir cualquier forma de observación o de grabación. En países como los Estados Unidos, es obligatorio pedir (y obtener) permiso formal del *Institutional Review Board* del departamento del investigador antes de prever cualquier tipo de investigación que incluya grabación de audio o de vídeo (cf. aspectos éticos de las grabaciones, 6.2.1.2).

El método del habla real constituye uno de los dos métodos de datos naturales. El segundo, las notas de campo, se expone en la sección siguiente.

6.1.2. Las notas de campo

Cuando no es posible o no es cómodo grabar el lenguaje, otro método que se puede utilizar es observar y tomar notas. A este método se le llama *notas de campo*, del término inglés *field notes* u *observational notebook data* (Yuan, 2001). En este procedimiento, el investigador “observa una actividad en la que se utiliza la lengua y anota las formulaciones de los hablantes” (Shively, 2019: 250). La ventaja de este método es que representa datos realistas (Yuan, 2001), a pesar de que las palabras exactas pueden no ser totalmente rigurosas ni precisas. Como sugiere Kasper (1999),

(...) discourse features and strategies exhibit finely structured co-occurrences and regularities that escape even the well-trained observer and are impossible to fixate in memory. There is thus a real danger that memorization and taking fieldnotes will result in recording salient and expected (or particularly unexpected) facets of the interaction, at the expense of less salient but perhaps crucial (often indexical) material. Fieldnotes are a valuable source for providing contextual information and are indispensable in ethnographic studies, yet they cannot replace electronic recording (...). (Kasper, 1999: 73-74)⁶⁷

En el caso del enfoque de este estudio, cada vez que se escucha una petición en las Interacciones Naturalizadas grabadas se toma nota del enunciado y de la información contextual pertinente (por ejemplo, el género y la edad del informante,

⁶⁷ Sin entrar en los detalles, tras grabar las entrevistas y tomar notas de las peticiones que aparecían en ellas, hemos podido llegar a la misma conclusión que Kasper (1999, 2000). A pesar de prestar especial atención a las peticiones formuladas por los informantes, en numerosos casos no concordaron las notas escritas con las peticiones realmente producidas por los estudiantes. Esta realidad confirma la prudencia que cabe tener a la hora de utilizar los datos de las notas de campo.

el lugar de la petición). En nuestro caso, las notas de campo se utilizan en paralelo con una grabación audio y vídeo, lo que nos permite subvenir los eventuales fallos logísticos. También se anota información adicional como la hora de la cita, las situaciones de peticiones que no han generado petición y cualquier otra aclaración pertinente para su futuro análisis.

A continuación presentamos métodos experimentales o *generados*, que se obtienen mediante instrumentos que ha elaborado Shively (2019).

6.1.3. Los cuestionarios para completar el discurso (DCT)

En el ámbito de este estudio, nos centramos en el cuestionario para completar el discurso, más conocido bajo su terminología inglesa *Discourse Completion Test (DCT)* (Cohen y Olshtain, 1981; Blum-Kulka, 1982; Blum-Kulka y Olshtain, 1984; Blum-Kulka et al., 1989). Según Leech (2014), se trata de una tarea de producción basada en estímulos o, en las propias palabras de Leech (2014: 252), “a stimulus-driven production task”. Más particularmente, nos interesa el DCT escrito, que Economidou-Kogetsidis define en las siguientes palabras: “a written discourse completion task (*sic*) is a pragmatics instrument that aims to elicit a particular speech act. It requires students to read a written description of a social situation and asks them to write what they would say in that situation” (Economidou-Kogetsidis, 2013: 23). Se trata, pues, de una serie de situaciones descritas brevemente a las que se espera que los informantes contesten para así producir el acto de habla deseado (Ogiermann, 2009: 81). Nótese que, si se trata de un DCT oral, la diferencia principal con el DCT escrito reside en que la respuesta tras la lectura de la situación de comunicación se produce oralmente. Dicho de otro modo, el informante lee la situación y verbaliza el acto de habla tras la lectura. Yuan (2001) observa que los datos provenientes de DCT orales son más fiables que los DCT escritos al compararlos con habla natural. Sin embargo, la desventaja radica en que con un DCT oral tampoco se pueden generar negociaciones elaboradas como se hace en la conversación cotidiana (Yuan, 2001).

En Marsily (2018b) y tras analizar los datos del DCT y de los corpus CORLEC y CIEL-F, se hizo la observación de que, según el tipo de método elegido, se obtienen diferentes tipos de datos. Los resultados divergentes sugirieron que los DCT no recuperan el mismo tipo de formulación de peticiones que el habla natural. Mientras el habla natural representa “spontaneous natural speech as it really is” (Beebe y Cummings, 1996: 67), el DCT evalúa lo que el participante sabe, es decir, su conocimiento de la situación de comunicación y, por ende, su percepción de la interacción. A modo de ejemplo (58), véase el DCT escrito propuesto por Blum-Kulka et al. (1989: 14).

(58) *At the University*

Ann missed a lecture yesterday and would like to borrow Judith's notes:

Ann: -----

Judith: Sure, but let me have them back before the lecture next week.

Como se desprende en este ejemplo, la descripción de la situación proporciona detalles sobre las características de los interlocutores, su relación, el lugar y el objetivo de la interacción. En este caso, se espera de Ann que formule una petición para tomar prestado los apuntes de Judith, a la cual Judith ya contesta de manera favorable.

Los cuestionarios, en el término más general, pueden ser diseñados por el investigador para generar datos de producción, de percepción y de comprensión:

(...) generar datos de producción (el participante escribe o dice algo), datos de percepción (el participante indica si un enunciado o un acto es pragmáticamente apropiado o da información sobre sus expectativas de comportamiento en una determinada situación comunicativa [...]) o datos de comprensión (el participante interpreta el significado de un enunciado). (Shively, 2019: 250-251).

Como destacamos en los párrafos siguientes, muchos autores concuerdan en que la respuesta obtenida, además de aparecer bajo condiciones muy controladas, ilustra más bien el conocimiento pragmático del informante que su producción efectiva en una situación comunicativa real (Félix-Brasdefer, 2010). De acuerdo con Kasper (1999: 84), siempre que haya sido diseñado cuidadosamente, el cuestionario de producción puede recoger información muy útil sobre el conocimiento pragmalingüístico de las estrategias y formas lingüísticas con las que un acto comunicativo está implementado, pero también acerca de su conocimiento sociopragmático de los factores contextuales bajo los cuales se consideran apropiadas ciertas elecciones estratégicas y lingüísticas⁶⁸. Díaz Pérez (2005) confirma que, como apela a un saber natural del sujeto investigado, el DCT permite “analizar la conducta verbal de un individuo y su conciencia acerca de la misma. En este sentido, el cuestionario mediría, posiblemente, más que un uso, una norma de uso” (Díaz Pérez, 2005: 284). Esta idea de norma se encuentra en otros estudios. Bou-Franch y Lorenzo-Dus (2008) evidencian el término de rutina: la mayor contribución del DCT reside en el hecho de permitir una categorización tentativa de rutinas para la realización de actos de habla usados en la pragmática de la interlengua o, por ejemplo, para la evaluación del conocimiento del comportamiento lingüístico de un aprendiente de lengua (2008: 270). Blum-Kulka et al. (1989) utilizan el término de uso estereotipado de los datos obtenidos. Díaz Pérez también lo hace, además de

⁶⁸ Es el caso también en estudios de pragmática de la interlengua, en los cuales lo que consta es oponer lo que el aprendiz *sabe* y lo que *hace* bajo las mismas condiciones. Este método ya ha demostrado ser una opción muy eficiente (Kasper, 1999).

añadir que el DCT recoge el prototipo de las variantes que pueden darse en el discurso de una persona, lo cual permite una comparación transcultural (Díaz Pérez, 2005: 284). Además, el autor apunta la utilidad de investigar “qué tipo de lenguaje generan los hablantes conscientemente en su mente, cuáles son las actitudes lingüísticas de los informantes” (Bou-Franch y Lorenzo-Dus, 2008: 270). Pinto (2005) sigue en la misma línea de idea, visto que menciona que el DCT sirve como medio para practicar el uso de estructuras de destino y evaluar el progreso⁶⁹. Robles Garrote (2017: 82), a su vez, identifica el carácter canónico de los actos de habla en la mente de los hablantes. Kasper (2008: 294) clasifica las respuestas como intuitivas. Todos los autores citados realzan la forma prototípica, estereotipada, rutinaria de las respuestas generadas por los DCT, propios del conocimiento metapragmático del informante sobre el uso de los actos de habla.

Díaz Pérez entiende esta característica como una ventaja para utilizar el DCT. Comentamos su razonamiento con sus propias palabras, porque son perfectamente trasladables al contexto que aquí nos ocupa. Afirma que, ya que el DCT mide una norma de uso, representa “un objetivo razonable cuando el interés de la [...] investigación está relacionado con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. [...]” (2005: 284) y, por tanto, el DCT permite “caracterizar las diferencias observables entre las respuestas de hablantes nativos y no nativos” (*ibid.*).

Otra ventaja destacada en la literatura es el hecho de que el DCT permita asegurar una exacta igualdad de las situaciones ante las que se van a enfrentar los participantes. Este punto se relaciona estrechamente con el control de las variables sociales que puede ejercer el investigador al diseñar el cuestionario (Tran, 2006). Asimismo, permite y facilita al investigador la comparación entre las respuestas de los informantes. Además, posibilita recopilar información sobre los factores sociales y psicológicos que pueden influir en el habla (Robles Garrote, 2017).

Sin embargo, como cualquier método de recolección de datos, el DCT presenta asimismo una serie de desventajas. Si bien algunos autores consideran como una ventaja el uso más estereotipado del tipo de respuestas obtenidas, la otra cara de la moneda es que ese uso más fijado no se puede considerar al mismo nivel que el habla real. Efectivamente, no escasean los trabajos que señalan que el DCT no debería considerarse como muestra de lenguaje en uso, visto el carácter normativo del habla generado. En las palabras de Bou Franch y Lorenzo-Dus (2008: 270), “DCT data cannot be treated as language in use (i.e. what real speakers actually do in interaction). Instead, DCT responses should always be treated as the reflection of informants’ perceptions of appropriate linguistic behaviour”. Robles Garrote (2017: 80) reconoce que el DCT no proporciona “enunciados reales, interacción genuina o un rango exacto de las estrategias emitidas” y presenta “limitaciones con respecto a

⁶⁹ Este punto no se trata en el ámbito de nuestro estudio, al no tener un objetivo diacrónico.

la muestra real de lengua en cuanto a la extensión del discurso y los turnos de interacción”. También se critica la pérdida de espontaneidad y el aumento del tiempo de reflexión para realizar el cuestionario (Maggi, 2012), lo que puede modificar “las condiciones elementales de producción textual” en las que se concibe el discurso del diálogo (Robles Garrote, 2017: 80). Otro aspecto negativo del DCT, derivado del punto anterior, es que no ofrece la posibilidad de investigar los cambios de turnos de habla, ni las estrategias de negociación del discurso que puede implicar la producción de una petición en un contexto real (Díaz Pérez, 2005: 284). A este aspecto, le añadimos otro. Lo que tampoco suele permitir el DCT es que el informante guarde el silencio, que no realice el acto de habla, que lo haga mediante lenguaje no verbal o, en el caso de este estudio, que no formule la petición. Mientras los cambios de turno no constituyen un elemento problemático para nuestro estudio (nos detenemos en la formulación de la petición, no en las estrategias de negociación), las demás limitaciones sí influyen en las respuestas encontradas tanto en el cuestionario escrito como en las producciones orales⁷⁰.

Por todos los motivos arriba descritos, se sugiere siempre confrontar el DCT con datos naturales. En este sentido, tanto las producciones orales por medio de las Interacciones Naturalizadas como las producciones escritas obtenidas mediante el DCT funcionan como recursos complementarios para observar el comportamiento lingüístico del hablante. Así pues, por esta razón incluimos en el corpus COPINE el método de los cuestionarios de creencias de uso, que detallamos a continuación.

6.1.4. Cuestionarios de creencia de uso

Los cuestionarios, además de recoger datos de producción como con el DCT (cf. 6.1.3), también pueden utilizarse para analizar las habilidades *receptivas* de los informantes, para medir las creencias lingüísticas sobre el punto de estudio o para “acceder a sus percepciones de uso apropiado” (Shively, 2019: 251). Las creencias son la base de la percepción del hablante, lo cual constituye la esencia de la cognición humana (Sampedro Mella, 2016: 206). Los resultados de este test pueden servir de contraste con los resultados de los usos lingüísticos efectivos en otras metodologías más productivas. Uno de los cuestionarios más utilizados para medir las creencias y la percepción es el cuestionario de escala de valores (*rating scale*) (Kasper, 2008), que elegimos para nuestra investigación (cf. 6.2.3). El participante

⁷⁰ En las interacciones del corpus COPINE, la investigadora (y autora de estas páginas) siempre le comunica al participante la misma consigna en cuanto a la tarea de redacción (o sea, el DCT escrito). El estudiante tenía que escribir lo que diría o lo que haría en la situación de comunicación descrita. Este punto sobreentiende que, si el estudiante no expresara nada verbalmente, sería conveniente precisarlo. Puede incluir elementos como ayudarse a sí mismo, reír, optar por una petición no verbal o por no realizar la petición. Enumeramos acciones que surgen en el ámbito de las Interacciones Naturalizadas. No obstante, en el cuestionario escrito, la totalidad de las situaciones contiene peticiones verbalizadas. Volveremos más en detalle sobre este asunto en el análisis de las peticiones en las Interacciones Naturalizadas (capítulo 6.1.1) y en los DCT (capítulo 6.1.2).

está invitado a valorar oraciones de habla según los criterios descritos en él. Un ejemplo de este tipo de cuestionario (Imagen 4) se encuentra en Curcó (1998: 170):⁷¹

(1) **Al llegar a su casa un hombre descubre que el coche de su vecino está obstruyendo la entrada y le puede que lo mueva.**
Oye, mueve tu coche, por favor

natural	1	2	3	4	5	6	no natural
adecuado	1	2	3	4	5	6	no adecuado
cortés	1	2	3	4	5	6	grosero

Imagen 4. Ejemplo de situación de escala de valores (Curcó, 1998: 170).

También existen cuestionarios binarios (sí/no), donde los informantes tienen que evaluar el mismo tipo de afirmaciones en función de criterios (socio-)contextualizados. Coincidimos con Boretti (2003) en que:

(...) el test de los hábitos sociales es un instrumento valioso para la investigación de la cortesía. Por ello creemos que la elaboración de un test modelo, dejando un margen de libertad al investigador, es un buen medio para (...) revelar fenómenos comunicativos ligados a convenciones sociales vigentes en una sociedad o en grupos de esa sociedad (Boretti, 2003: 198).

Los cuestionarios de creencias, a pesar de presentarse de una forma mucho más restringida en comparación con los métodos de interacción oral, permiten obtener información muy valiosa sobre los hábitos sociales de una comunidad de habla. Aunque presentan algunos límites en comparación con el habla oral⁷², los datos de este tipo de cuestionarios son los más usados en los estudios de pragmática de interlengua (Kasper, 1999: 80).

6.1.5. Informes verbales

Los informes verbales, también conocidos como entrevistas retroactivas, permiten al participante realizar una introspección verbal y compartir sus percepciones sobre el objeto de estudio. Así, el procedimiento de los informes verbales consiste en una verbalización por parte del participante de sus pensamientos simultáneamente o inmediatamente después de la realización de una tarea (Shively, 2019). Entre muchos objetivos, los informes verbales pueden ser

⁷¹ Suponemos que se trata de un error tipográfico del autor. Interpretamos *pide* en lugar de *puede*.

⁷² Kasper (1999) señala las desventajas y límites siguientes:

Excluded from investigation are precisely those pragmatic features that are specific to oral interactive discourse –any aspect related to the dynamics of a conversation, turntaking and the conversational mechanisms related to it, sequencing of action, speaker listener coordination, features of speech production that may have pragmatic import, such as hesitation, and all paralinguistic and nonverbal elements. (Kasper, 1999: 80)

útiles para estudiar los factores que determinan la realización de fenómenos lingüísticos en una situación determinada.

No ahondamos en esta metodología porque su uso es mucho más limitado en esta investigación que el de otras como la mencionada del DCT. Particular interés presenta, por ahora, el modo en que se pasó de los tradicionales juegos de rol al juego de rol naturalizado propuesto por Tran (cf. 6.1.6) y, en el ámbito de este estudio, a las Interacciones Naturalizadas (6.2.1). En la sección siguiente, nos detenemos en la primera etapa.

6.1.6. Del juego de rol tradicional al juego de rol naturalizado

Los juegos de rol, también llamados *dramatizaciones* (Shively, 2019), constituyen otro recurso para generar datos. Mediante este método, se propone un simulacro de una interacción oral y se le asigna un rol a cada participante. Reciben una situación y tienen que proponer una conversación, improvisando con las pautas de la situación propuesta, siguiendo un guion. Existen juegos de rol abiertos y cerrados (Kasper y Dahl, 1991). En los juegos de rol cerrados y dependiendo del acto comunicativo estudiado, los participantes contestan a un primer turno de palabra estandarizado (Kasper, 1999: 77) y toman un solo turno. Por el contrario, en los juegos de rol abiertos (como el de la Imagen 5 de Márquez Reiter (2002b) a continuación), los participantes son más libres de ejercer los turnos que necesiten para completar la conversación solicitada. En ese tipo de juego de rol se especifica el rol y el papel de cada participante, pero no se predetermina el curso ni el resultado final de la interacción (Kasper 1999: 77).

Situation 2 (from the US corpus)

Informante A:

Sos empleado/a de una compañía para la cual trabajás hace ya bastante tiempo. Entre tus tareas tenés que atender el teléfono. Te acercás al escritorio de un/a aprendiz y le pedís que atienda el teléfono mientras salís a buscar unas cosas. ¿Qué le decís?

Informant A:

'You've been an employee of a company for a while now. One of your duties is to answer the phone. You walk towards the desk of an apprentice and ask him/her to answer the phone for you while you pop out to get some things. What do you say?'

Informante B:

Sos un/a nuevo/a aprendiz en una compañía. Uno/a de los/las empleados/as que está a cargo de atender el teléfono se acerca a tu escritorio y te habla. Respondele.

Informant B:

'You're a new trainee in a company. One of the employees who is in charge of answering the phone walks to your desk and talks to you. Respond'

Imagen 5. Ejemplo de juego de rol (Márquez Reiter, 2002b: 148).

Los juegos de rol tradicionales se caracterizan por constituir un buen compromiso entre el habla real (*naturally occurring data*) y el DCT (Ogiermann, 2009, 2015, 2018). Como sintetiza Ogiermann (2009: 76),

Like DCTs, [role plays] are an experimental data elicitation technique, their main advantage over DCTs being that they elicit spoken language. In contrast to authentic discourse, however, they can be designed to elicit a particular speech act and they allow for controlling and manipulating contextual variables and replicating the data in different languages. There are two main types of role plays: closed and open role plays. The former strongly resemble DCTs in that they provide one-turn responses to described situations. Therefore, they are sometimes referred to as oral DCTs.

Como precisa Shively (2019), una de las ventajas de los juegos de rol abiertos frente a los cerrados y los cuestionarios de producción es que se obtiene de los participantes “una interacción oral más extensa y más espontánea”. Según ella, a pesar de que los datos generados por los juegos de rol abiertos no son datos naturales, sí presentan “características del discurso espontáneo como la negociación del acto de habla, las pausas, la toma de turnos, los solapamientos, las risas y el lenguaje no verbal” (Shively, 2019: 252).

No obstante, como cada método expuesto en este capítulo, los juegos de rol también cuentan con sus desventajas y limitaciones. A este respecto, Stokoe (2013) y Kasper (2008) apuntan que el juego de rol presenta una posible falta de familiaridad de los informantes con el papel asignado.

El juego de rol tradicional fue modificado en cierta medida por Tran (2006), quien, a partir de los juegos de rol tradicionales, creó los juegos de rol naturalizados (JRN). Para nuestro estudio, creamos las Interacciones Naturalizadas a partir de los JRN de Tran. Son un medio innovador de recoger datos, en particular para generar primeros turnos de habla, como las peticiones, y conforman la base de nuestra base de datos. A la exposición de nuestra metodología completa dedicamos el capítulo siguiente, para centrarnos en las etapas de la creación del corpus COPINE.

6.2. El corpus COPINE

Como hemos mencionado, y siguiendo las palabras de Díaz Pérez (2005: 282-283), “una preocupación fundamental en la investigación lingüística en general y en los campos de la pragmática intercultural y de la pragmática de la interlengua en particular es el instrumento de investigación que se utiliza para recoger el material lingüístico que se habrá de analizar”. En nuestro estudio, pretendemos recopilar producciones de peticiones en dos grupos de informantes (nativos y no nativos de español), en un contexto de habla preciso, el del mundo universitario. Además, el objetivo no solo es compilar una cantidad amplia de muestras orales y escritas del acto de habla en cuestión, sino también disponer de la opción de replicar el estudio. Estas características (el deseo de recopilar una gran cantidad de datos y de poder replicar el estudio de manera comparable), combinadas a la ausencia de corpus que seguían nuestros criterios (cf. 6.1), han requerido que nos orientásemos hacia una metodología inédita: las Interacciones Naturalizadas. Este método es el primero que presentamos en esta sección (6.2.1), dado que constituye la base de nuestro corpus. También nos orientamos hacia métodos de recopilación de datos de producción escrita y de percepción. En 6.2.2 nos centramos en el DCT escrito y, en 6.2.3, en el cuestionario de creencias elaborado en LimeSurvey. Al final de este capítulo, presentamos una breve sección sobre las entrevistas retroactivas (6.2.4) y las notas

de campo (6.2.5). La Imagen 6 resume el escenario tipo de una Interacción Naturalizada.

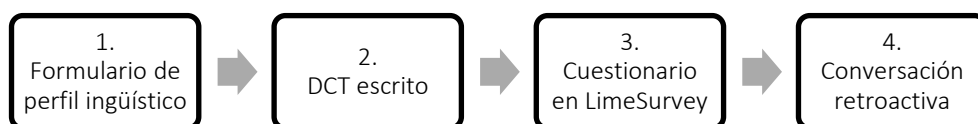


Imagen 6. Escenario de la Interacción Naturalizada.

6.2.1. Las Interacciones Naturalizadas

Mediante la metodología de los *Naturalized Role-Plays*, Tran (2006) propone juegos de rol naturalizados (JRN) como alternativa al juego de rol tradicional. Estos JRN se utilizan para segundos turnos de habla, puesto que Tran se centra en las respuestas a cumplidos. Los estudiantes siguen un guion preestablecido por la investigadora, sin ser conscientes del objetivo lingüístico del estudio. La investigadora les contesta, añadiendo cumplidos que salen de este guion. Las respuestas a los cumplidos introducidos por Tran ya no forman parte del juego de rol, sino que constituyen partes de discurso auténtico y espontáneo en el seno de este juego de rol. La innovación con respecto al juego de roles tradicional reside en que el foco de atención de los juegos de rol naturalizados se aleja de las expectativas de los participantes. Tran asegura que estas respuestas a cumplidos se producen de manera auténtica:

The NRP makes possible collection of spontaneous data in controlled settings. As demonstrated, the NRP can elicit pragmatic data in focus without informants' awareness. Its data resembles real-life data much better than data collected by means of other major methods such as questionnaires, closed and open role-plays. It also contributes to the validity of methodology in interlanguage pragmatics and second language acquisition research because it can uncover pragmatic and discourse transfer, which may remain undiscovered in other methods of data elicitation (e.g. questionnaires, closed role-plays) or not fully discovered in other methodological approaches (e.g. open role-plays). (Tran, 2006: 17)

En la conclusión de su estudio, Tran sugiere pistas para trasladar el método para primeros turnos de habla. Este punto es interesante para nuestro estudio de las peticiones, ya que estos actos de habla se encuentran en primeros turnos de habla. Tran concluye que con esta metodología se obtiene habla que se asemeja mucho al habla real.

To collect data on how a request to borrow a pen is made, for example, the researcher may ask the informant to have a conversation with them about a certain topic. At the beginning of the conversation, the researcher, who is holding a red pen on purpose, may give the informant a form to fill out his/her name and

some background information. On top of the form is a line asking the informant to write in red. Informants usually do not carry a red pen with them so they would ask the researcher if they could use the researcher's red pen. Therefore, the conversation functions as a distracting task so that informants, when making a request to borrow the pen from the researcher, are not aware that their requests are the focus of the study. (Tran, 2006: 18)

Para adoptar la metodología de Tran, el punto de partida fue pensar en alguna actividad donde los estudiantes tuviesen que realizar una actividad juntos para generar peticiones. Para guiar mejor las interacciones, el proyecto se orientó hacia la creación de un juego de rol – en forma de guion para la investigadora –, para incitar al estudiante a producir peticiones. La originalidad del método es unívoca: poner al estudiante en situaciones de dificultad o de necesidad para que produzca peticiones, por ejemplo, no prever bolígrafo para que necesite pedir uno. Por supuesto, la producción o no de dichas peticiones es la consecuencia de las propias necesidades del hablante. Por lo tanto, y para evitar que el estudiante no produjera ninguna de las peticiones previstas, fue necesario introducir dificultades que todos pudiesen percibir: la falta de bolígrafo es una de ellas, así como la entrega de una copia de mala calidad, que no permita leer las consignas. Las diferentes tareas se explican a continuación. Los estudiantes fueron grabados con vídeo y grabadora de voz durante toda la entrevista, constituyendo así un corpus oral de peticiones en Interacciones Naturalizadas en español (COPINE). La grabadora de voz se escondió para que el estudiante no se sintiera intimidado. Los informantes firmaron un documento para dar su consentimiento (cf. 6.2.1.2 aspectos éticos). Además de la grabadora de voz, se instaló una cámara de vídeo⁷³ en una lámpara de despacho cuya pantalla se perforó para que la lente saliera delante del agujero, como se aprecia en la Imagen 7.

⁷³ El vídeo sirve para entender el origen de ciertos sonidos que aparecen durante la cita, así como gestos y miradas eventuales, necesarias para el análisis de las peticiones.

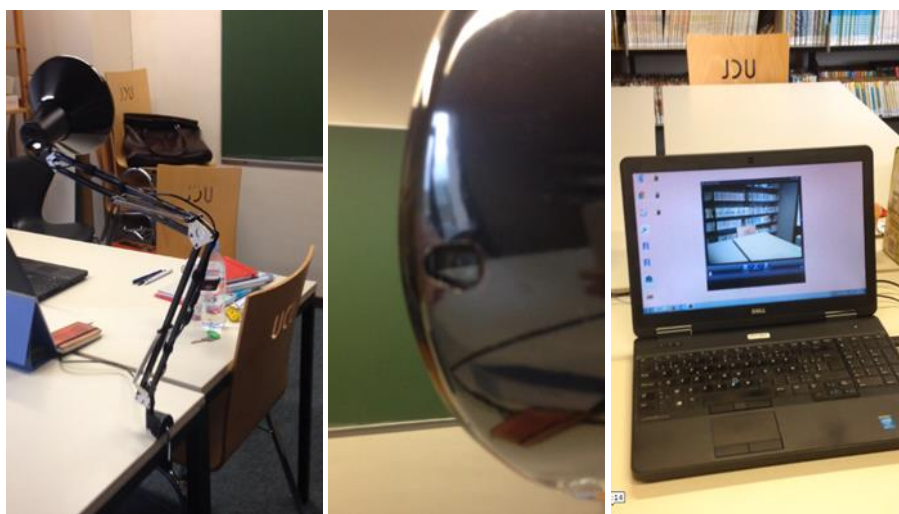


Imagen 7. Lámpara de despacho con cámara integrada.

Nótese que, además de la adaptación del método inicial de Tran, nos alejamos de la denominación de juego de rol, puesto que los estudiantes se ajustan a su propio rol y papel social de estudiante. La persona que sigue un guion es la investigadora, es decir, la autora del presente estudio. La redacción de este guion está concebida para permitir homogeneizar las entrevistas y para que aparezcan siempre las mismas situaciones de peticiones, con el mismo estímulo. Este guion, que se recoge en los Apéndices 1 (en su versión original en francés) y 2 (en español), se expone a continuación. Huelga decir que este guion se conocía a la perfección, para poder favorecer la producción de peticiones en los momentos oportunos. Cada aparición de petición es coherente en la situación comunicativa, de manera que las transiciones sean fluidas y que las intervenciones de la entrevistadora surjan de manera natural. En cuanto al guion, algunos estudiantes con los que llegamos a conversar sobre el asunto nos aseguraron que no se habían enterado del objeto de estudio ni del grado de preparación de la entrevistadora. Asimismo, queremos destacar la importancia de colocación de cada objeto en la sala, porque puede tener una influencia en la construcción de las interacciones.

Para llegar al guion definitivo, se realizó primero un estudio piloto para evaluar el desarrollo de la metodología que elaboramos. En la versión piloto, para adaptar la metodología de Tran (2006), se propone una tarea para distraer la atención del objeto real del estudio. Así, el participante tiene que redactar unas líneas sobre su situación familiar, lo que sugiere que el estudio trata de expresión escrita. Mientras está realizando la tarea, el estudiante se enfrenta con dificultades varias, que le llevan a formular peticiones hacia la entrevistadora. Aunque el estudiante tal vez no perciba todas las dificultades y no tenga necesidades en todas las etapas elaboradas, es necesario proponerles un mínimo de problemas comunes para poder analizar las

peticiones formuladas. Antes de pasar a la descripción de la entrevista, subrayamos las características más sobresalientes de nuestra metodología.

La interacción naturalizada es una metodología innovadora que presenta múltiples aspectos positivos, que listamos a continuación. Su mayor ventaja reside en que, puesto que las peticiones no forman el núcleo de las entrevistas, se producen de manera espontánea, auténtica y naturalizada. Esta es la meta que se quiere conseguir al usar las Interacciones Naturalizadas, como solución a las diversas críticas que ha recibido el juego de rol tradicional. Por otra parte, es una manera más asequible no solo para recoger peticiones en un contexto semi-controlado sino también para poder replicar el estudio. Este último punto implica que la entrevista tenga lugar en las mismas condiciones. Contrariamente a las observaciones etnográficas, no hace falta grabar períodos de discursos muy extensos para que surjan producciones de peticiones. Esto es debido a que la investigadora ‘controla’ las situaciones que favorecen la aparición de peticiones. Además, con las Interacciones Naturalizadas, tenemos una garantía de que, si se presenta una petición, se repetirá en una situación bastante similar, porque sigue un guion preestablecido. Otra ventaja es que es posible controlar las variables contextuales con este método de investigación. Este punto está estrechamente vinculado con el anterior. Por último, y esto explica también la razón por la que hemos optado por la interacción naturalizada en detrimento del juego de rol tradicional, la IN permite crear una interacción que se produce entre un informante y un interlocutor real (aquí, una profesora), en vez de un interlocutor ficticio como en los juegos de rol tradicionales.

Describimos brevemente el desarrollo de la entrevista. Incluimos las etapas del estudio piloto porque nos dio la oportunidad de mejorar considerablemente las diferentes etapas de las futuras Interacciones Naturalizadas del corpus COPINE. A raíz de esta fase piloto, se introdujeron modificaciones relativas a la duración de la redacción escrita, la calidad de las malas fotocopias, el orden de las diferentes dificultades propuestas, las consignas más o menos detalladas, hasta la fluidez de algunas etapas de la entrevista y el cambio de consigna de la tarea escrita, que permitió llegar al DCT escrito definitivo. Al presentar el guion del estudio piloto, precisamos, cada vez que sea oportuno, los puntos mejorados que nos permitieron definir el guion de la entrevista definitiva.

6.2.1.1. Operacionalización

Esta sección explicita el guion expuesto en el Apéndice 2. Antes de que el estudiante entre en la sala, la profesora enciende la grabadora y el vídeo que están escondidos. Al entrar en la sala, el estudiante está invitado a dejar sus pertenencias a un lado y a sentarse en la silla libre. Sin embargo, en la silla se encuentra el bolso de la investigadora por lo que tiene que solicitar permiso para desplazarlo. Una vez sentado, el estudiante encuentra en la mesa una serie de hojas que tiene que

completar. Se trata de un primer formulario⁷⁴ (véase el Apéndice 3.1) con algunos datos personales y su perfil lingüístico, dos ejemplares del documento para dar su consentimiento para ser grabado (en Apéndice 3.2) y, debajo de todas, una última hoja, mal fotocopiada. Esa es la tarea de redacción. La profesora se acerca al estudiante, hojea el paquete de fotocopias y le explica la utilidad de las diferentes secciones, salvo la de la tarea de redacción. Luego vuelve a su sitio. Mientras el participante está completando el formulario, la profesora le advierte que luego le dejará tiempo para leer las consignas de la redacción, una vez haya firmado la última hoja. De esta manera se evita que el estudiante mire la fotocopia de mala calidad antes de completar las demás hojas. Como el estudiante ha apartado sus pertenencias, debería encontrarse sin bolígrafo y pedirle uno a la entrevistadora. Los bolígrafos se encuentran a media distancia entre la mesa de la profesora y la del estudiante. Su situación permite que el estudiante los vea pero sin poder llegar él mismo a coger uno directamente.⁷⁵ Una vez completadas las primeras hojas viene la tarea de redacción propiamente dicha. El estudiante se da cuenta de que la última hoja no es suficientemente legible como para poder comprender o adivinar la consigna. Algunos estudiantes esperan algún tiempo antes de enterarse de la dificultad que tienen para entender la consigna. La profesora, entre sonrisas, se disculpa ante la mediocre calidad de la copia y le proporciona una buena fotocopia al estudiante. Luego le explica brevemente las consignas. Aquí queremos detenernos en la evolución de esta tarea entre el estudio piloto y en el estudio final.

Durante la redacción, la entrevistadora dice unas palabras al estudiante de manera incomprensible. Para poder reaccionar, el estudiante necesita formular una petición para que la profesora repita sus palabras. La oración que repite la profesora es en realidad una pregunta, a saber, si el estudiante desea beber o comer algo. Por lo general, el estudiante declina la propuesta, pero se insiste en que no dude en pedir una bebida a la profesora durante la entrevista. Estas situaciones (el bolso en la silla, la falta de bolígrafo, la mala fotocopia, la propuesta incomprensible y la invitación a beber o comer algo) son las principales fuentes que generan peticiones⁷⁶. Aunque a veces se produzcan más, son las cinco situaciones en las que detenemos nuestra atención para el análisis.

⁷⁴ Este formulario está escrito en francés para los estudiantes francófonos, para facilitar la comprensión. Sin embargo, se les pide completarlo en español porque son palabras que conocen. No es un formulario muy detallado, pero luego tienen que completar otro formulario en LimeSurvey, donde les solicitamos información adicional que nos permite excluir los perfiles que no cumplen con los requisitos para el estudio.

⁷⁵ Este último factor no ha sido factible en todas las sesiones con los estudiantes, por falta de espacio o por la disposición restrictiva de las mesas. Por consiguiente, existen bastantes casos en los que el estudiante sí se sirve, sin realizar la petición.

⁷⁶ Somos conscientes de que la última situación presentada (la invitación a comer o beber algo) podría clasificarse más bien como invitaciones que como peticiones. No obstante, en caso de aceptar la propuesta de comer/beber algo, el estudiante a menudo produce una petición de manera elíptica,

En la redacción inicial, el estudiante era invitado a compartir algunas informaciones sobre su familia y a compararla con la de una fotografía presente en su mesa. La fotografía estaba fuera de su alcance, por lo que necesitaba pedir permiso para que acercarla. Esta redacción inicial, que se puede apreciar en el Apéndice 4, se concibió como una actividad distractora del verdadero foco de estudio sin otra utilidad por sí misma. En etapas posteriores, la mitad de los entrevistados escribió esta tarea sobre la familia, mientras otra mitad completó algunos diálogos cuyos temas se aproximan a peticiones experimentadas previamente con la entrevistadora, como pedir un bolígrafo, pedir que se repitiera una frase, etc. El objetivo era descubrir en qué medida aparecía un cierto *priming*⁷⁷ a la hora de completar estos diálogos. Sin embargo, en la fase previa al estudio para el corpus COPINE, se eliminó la redacción sobre la familia y se mantuvieron los DCT sobre situaciones de petición para poder utilizar lo que los estudiantes producen, y evitar así que lo hicieran en vano. Es importante señalar el orden de las etapas, primero los estudiantes realizan las peticiones oralmente con la entrevistadora y después las escriben en los DCT sin que esto suponga un problema. Por lo tanto, ya no es cuestión de definir la existencia o no de *priming*, sino de comparar si usan las mismas estrategias al oral y por escrito. Esta tarea de redacción ha conocido muchas modificaciones tras el estudio piloto. Así, para la redacción final, optamos por un cuestionario para completar el discurso o *Discourse Completion Test* (DCT), que presentamos en la sección 6.2.2.

En la práctica y como presentaremos en los resultados del estudio, no todos los estudiantes realizan la totalidad de las peticiones previstas. Por ejemplo, en el caso de la petición de un bolígrafo, ocurre que el estudiante se levante (con o sin anunciar lo que pretende hacer) para coger un bolígrafo entre sus pertenencias. Otros vienen preparados, con un bolígrafo en la mano o en el bolsillo. No obstante, cuando la necesidad para poder llevar a cabo la actividad es alta, las peticiones se formulan de manera regular. Así, en el caso de la copia de mala calidad, el estudiante tiene que solicitar otra hoja para realizar la tarea de la redacción. Efectivamente, son esas necesidades y esas dificultades las que están en el origen de la formulación de peticiones.

lo cual resulta interesante para el análisis de este tipo de peticiones. En caso de rechazar la invitación, le decimos al estudiante que no dude pedir cuando lo desee. En varios casos, el estudiante realiza una petición más tarde en la entrevista.

⁷⁷ Según Bock y Griffin (2000: 177), la noción de *priming* o ‘structural priming’ es “[the] unintentional and pragmatically unmotivated tendency to repeat the general syntactic pattern of an utterance”. Por lo tanto, se mide en qué medida el participante repite la misma estrategia de petición en el DCT escrito, tras haberla pronunciado oralmente, en la parte de la IN que precede la tarea escrita. En otras palabras, la primera petición que pronuncian oralmente sirve de *priming* para la tarea escrita. No obstante, como no hemos investigado este punto – después del estudio piloto, optamos por otra tarea escrita –, no nos detenemos en este concepto.

6.2.1.2. Aspectos éticos de las grabaciones

Como se ha mencionado en la sección 6.2, al inicio de las entrevistas, se les ha pedido su consentimiento a los informantes, mediante un formulario que rellenar y firmar. El Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) es una normativa de la Unión Europea. Constituye el texto de referencia en materia de protección y tratamiento de los datos personales. Entró en aplicación en mayo de 2018, mientras que el corpus se recopiló en 2017. Por esa razón, la reflexión sobre los aspectos éticos aún no se había concretado de la misma manera que lo que se tiene que respetar desde la fecha. A pesar de ello, en el ámbito de esta tesis todos los datos se han anonimizado (cf. capítulo 7). Solo la investigadora del presente trabajo posee los datos personales de los participantes del estudio.

Los informantes son conscientes que se les graba durante la entrevista, pero no se les muestra la ubicación de la grabadora (de voz y de vídeo) para evitar que miren demasiado en esa dirección y para que la conversación parezca lo más natural posible (cf. 6.1). Nótese que, a pesar de la recomendación de explicarles a los participantes el objeto de estudio o, por lo menos, lo que se espera de ellos⁷⁸, en el ámbito de nuestro estudio no nos detenemos demasiado en esta parte, porque al proceder así perderíamos la ventaja de nuestra metodología, es decir, distraer al informante del objetivo del estudio para generar peticiones espontáneas y auténticas. Sin embargo, en la última parte de la entrevista (cf. 6.1.5 y 6.2.5, los informes verbales), se les da la oportunidad de exponer sus interrogantes en forma de evaluación o de balance final. Es también el momento indicado para explicar el tema de la investigación a los participantes interesados.

6.2.2. El DCT

Como señalamos en 6.1.3, hemos incluido el cuestionario para completar el discurso (DCT) para comparar lo que dicen los estudiantes (a través de las Interacciones Naturalizadas) y lo que piensan decir o lo que creen que deberían decir. Así, queremos contribuir a la reflexión metodológica en torno a los DCT mediante la triangulación de los datos y de los métodos que acabamos de exponer.

EL DCT de nuestro corpus COPINE consta de tres diálogos que representan situaciones entre un estudiante y un profesor. Son bastante similares, en el sentido de que todas estas situaciones ocurren en un ámbito universitario. A cada diálogo le precede una descripción muy breve de la situación, en la que se precisa el escenario. Tras leer la breve descripción de la situación comunicativa, los informantes tienen que completar el diálogo incompleto o, en caso de que no fueran a decir nada, escribir lo que harían. En efecto, aunque una de las desventajas generalmente

⁷⁸ Sí se les explica a los estudiantes que tienen que rellenar un formulario introductorio y luego realizar una tarea escrita, sin más precisiones.

descritas para el DCT es que no ofrece la posibilidad de no decir nada (cf. sección 6.1.3), en el ámbito de las entrevistas de COPINE, siempre le rogamos al estudiante que escriba las palabras o las acciones susceptibles de pronunciar o de hacer en cada situación. Así dejamos la oportunidad al estudiante de optar por no realizar la petición⁷⁹. No obstante, como destacaremos en el capítulo analítico, el porcentaje de respuestas mediante peticiones es de 100% en el DCT nativo y no nativo.

Las tres situaciones del DCT rezan como sigue:

- S1. Vas al despacho de un profesor tuyo para hablar de una propuesta de intercambio. Te dice que, para completar tu dossier, tienes que firmar el formulario que te enseña. No llevas bolígrafo.
- S2. Estás haciendo un examen, pero la copia que has recibido está manchada de café y no logras leer la mitad.
- S3. Tienes una pregunta durante un examen parcial y el profesor viene hacia ti para contestarte. Te hace una pregunta, pero como alguien estornuda a tu lado, no has entendido todo y parece importante.

Siguiendo los conceptos introducidos por Brown y Levinson (1987, cf. 4.1.2.1), las tres situaciones que enmarcan los diálogos previamente descritos se caracterizan por una relación de poder relativo entre un(a) profesor(a) y su alumno(a) en la que domina el oyente, es decir, el profesor ($H < O$). Se trata de una relación con estatus desigual, pero sin distancia social (D -), puesto que los interlocutores se conocen. En cada una de las tres situaciones, el grado de imposición es bastante elevado, aunque menor en el caso de pedir un bolígrafo. La homogeneidad de estas tres situaciones de diálogos es voluntaria. Efectivamente, el objetivo de este estudio es analizar el acto de habla entre un estudiante y un profesor. En estudios futuros sería interesante mantener el trasfondo universitario, pero variar el tipo de situación y cambiar las dimensiones de distancia, poder y rango de imposición. De tal modo, podemos completar el perfil de un estudiante universitario frente a sus compañeros de clase, por ejemplo. Asimismo, se precisaría evaluar el comportamiento del profesorado hacia su alumnado, una faceta que también sale del enfoque del presente estudio.

El DCT que acabamos de presentar suele completarse en poco tiempo y da paso a la penúltima etapa del IN, a saber, un formulario en *LimeSurvey*, que presentamos a continuación.

⁷⁹ El estudiante puede decidir no realizar la petición por numerosas razones. Orozco (2012) lista los motivos descritos por los propios participantes de su juego de rol. Las más frecuentes son evitar conflictos, resolver por sí mismo un asunto, pena, porque no le afecta/importaría/corresponde hacer la petición y por la distancia social (2012: 163).

6.2.3. El cuestionario de percepción

El cuestionario de uso y creencias elaborado en *LimeSurvey* está concebido para recoger las opiniones, las valoraciones y las percepciones de los hablantes nativos y no nativos de español en cuanto a diferentes actos de habla de peticiones. En particular, sirve para evaluar los mecanismos lingüísticos adquiridos por los estudiantes y, más precisamente, comprobar cómo perciben ciertas peticiones en español en un contexto académico. De una formulación a otra, se cambia el trato (*tú* vs. *usted*) y el nivel de indirección de las estrategias (variando de peticiones directas a indirectas no convencionales).

En el Apéndice 5 se presenta la totalidad de este cuestionario. En las tres partes que lo componen, los estudiantes se confrontan a las tres mismas situaciones que aparecen en el DCT en cuanto al contenido de la petición, pero que varían ligeramente respecto a la variación situacional, para que no se reconozca demasiado la repetición de la tarea. Estas situaciones son las del bolígrafo (situación 2), de la copia (situación 3) y de repetir (situación 4), que combinan diferentes variables lingüísticas (las estrategias de petición y las formas de tratamiento).

En el cuestionario, los estudiantes tienen que (a) graduar el nivel de formalidad y de cortesía de algunas peticiones⁸⁰ en una escala de 1 a 5, de muy desinhibido – 1 – a muy cuidadoso – 5–, (b) evaluar si las peticiones les parecen apropiadas a la situación comunicativa, es decir, si se pueden producir en los contextos en los que aparecen en el cuestionario y (c) juzgar si las peticiones sonarían adecuadas si las pronunciaran estudiantes extranjeros. A final del cuestionario, el estudiante tiene la oportunidad de exponer brevemente su opinión sobre los recursos que le parecen (in)adecuados para formular una petición. Esta fase permite a la entrevistadora empezar la última etapa de la entrevista, a saber, la conversación retroactiva sobre el cuestionario y, de manera más general, sobre cualquier punto que los informantes quieran compartir sobre el tema de la cortesía hacia sus profesores.

6.2.4. La entrevista ‘retroactiva’ o informe verbal

La entrevista retroactiva, también llamada informe verbal, sirve para poder verbalizar partes de la entrevista *a posteriori*. Es decir, al final de cada entrevista, dejamos la oportunidad a cada estudiante de compartir información que les parece pertinente. Es necesario precisar que, al inicio de la recogida de datos, no se

⁸⁰ Las peticiones formuladas en el cuestionario se presentan en orden aleatorio (*randomization*) de una parte a otra, para evitar que los estudiantes se acostumbren al orden de aparición de estas formulaciones y para que estén atentos a cada una de las peticiones que tiene que evaluar. No obstante, aun así, estamos conscientes de que pueda aparecer (Dancey y Reidy, 2016; Field, 2009: 17 y Howell, 2016).

esperaba que los participantes expresaran su opinión sobre partes de la entrevista. La única pregunta que solíamos hacer a todos los informantes era para saber si todo había salido bien en el desarrollo de la IN y del cuestionario. Esta pregunta dio paso a comentarios más o menos elaborados por los estudiantes. Cuando empezamos a observar que las respuestas contrastaban bastante de un estudiante a otro, empezamos a incluir otras preguntas de manera más sistemática. En cualquier caso, no los forzamos a responder. Por esta razón, sus respuestas sirven de apoyo, pero no se someten a un análisis cuantitativo.

6.2.5. Las notas de campo

Las notas de campo no constituyen una parte autónoma de las IN, sino que funcionan como apoyo al análisis. A lo largo de las entrevistas, la entrevistadora apunta información útil para interpretar los datos. Para cada estudiante y para cada una de las cinco peticiones expuestas anteriormente, apunta en una libreta las palabras usadas o, en caso contrario, los gestos o las miradas. También precisa el estado de ánimo del estudiante, si se percibe reservado o más bien extrovertido. Además, en esta libreta se recopila cualquier problema técnico que se hubiera producido (error al grabar la entrevista, lámpara que para de funcionar), o cualquier visita sorpresa (personal de limpieza o administrativo u otro/a compañero/a, etcétera). Este material no es utilizado para el análisis, pero puede ayudar para la interpretación de los datos. Como hemos expuesto en parte teórico-metodológica, es necesario tener prudencia a la hora de utilizar estos datos, puesto que puede haber diferencias significativas entre lo que se ha memorizado y lo que ha verbalizado realmente el participante (cf. 6.1.2).

6.2.6. Entrevistas con los profesores

Como señalamos en 5.3 y como luego compartiremos en la Parte 3, el grupo de estudiantes nativos de español no presenta una postura uniforme en cuanto al trato reservado a un profesor universitario. Esto provocó la idea de entrevistar a los profesores para tener una visión de conjunto del fenómeno de las formas de tratamiento en el ámbito universitario. Las preguntas que se les hicieron se basan en la lista que planificamos prospectivamente. No obstante, en función del giro que tomó cada conversación, nos centramos más en unas preguntas que en otras. El contenido de las entrevistas sirve más bien para ilustrar o contrarrestar la opinión de los estudiantes, pero, en todos casos, lo descartamos para un análisis cuantitativo.

1. ¿Cómo se caracteriza el trato de cortesía aquí⁸¹ entre estudiantes y profesores?
2. ¿Cómo definirías el tipo de relación que tienes con los estudiantes? ¿Hay alguna jerarquía?
3. ¿Hay más tuteo que trato de usted?
4. ¿Te parece normal esta situación?
5. ¿Han cambiado las relaciones entre profesores y estudiantes en comparación con los años anteriores?
6. Los estudiantes explican a menudo que, de entrada, hablan de usted a un profesor pero que, si el profesor les tutea, en su opinión les da permiso para tutearle también. O cuando ven que un profesor es más cercano, ven la posibilidad de tutearle. ¿Te conviene esta actitud?
7. Otros dicen que siempre hablan de usted. ¿Notas una diferencia de un estudiante a otro? ¿Qué opina de esta diferencia de trato, que algunos tuteen y otros no?
8. ¿Cambia la dinámica de la clase?
9. ¿Crees que los estudiantes te tienen menos respeto cuando te tutean?
10. ¿Habláis a veces entre colegas de cómo os tratan los estudiantes?

6.3. Los participantes

Los informantes se consiguieron a través de la red académica. Se contactó personalmente con varios profesores belgas y españoles y, una vez aprobada su colaboración, se contó con su ayuda para servir de enlace entre la entrevistadora y los estudiantes. Para este proyecto se ha contado con el apoyo de profesores de universidades españolas primero (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares) y belgas después (Université catholique de Louvain, Université Libre de Bruxelles, Université de Liège). Esta tesis no habría podido ver la luz sin su ayuda valiosa.

Como un primer contacto escrito con los estudiantes resultó con respuesta insuficiente, los compañeros aceptaron que se presentase el proyecto en sus clases y grupos, lo que permitió crear un ambiente favorable y multiplicar las participaciones. Los estudiantes participaron en las entrevistas individuales sobre base voluntaria y de manera desinteresada.

Los participantes del estudio se recogen en dos grupos: por un lado, estudiantes universitarios de grado y de máster españoles y, por otro, estudiantes universitarios de máster belgas que aprenden el español como lengua extranjera y cuya lengua

⁸¹ Aquí hace referencia al lugar físico, es decir, la universidad o la facultad en la que imparten clases los profesores entrevistados.

materna es el francés de Bélgica. Varias razones nos llevaron a elegir un grupo universitario como población para el estudio. Aparte de las facilidades prácticas de disponibilidad, queríamos asegurarnos de que los estudiantes ya tuvieron cierto nivel de dominio de la lengua. Además, de esta manera constituimos un grupo homogéneo en cuanto al nivel de estudios, clase social y espectro de edad. Ambos grupos tienen una edad media de entre 22 y 23 años. Las entrevistas se recogieron en dos etapas que corresponden con los dos grupos de estudiantes. Durante la primera etapa, de marzo a mayo de 2017 se recopiló la parte nativa durante una estancia en Madrid planificada para este fin. En la segunda etapa, de septiembre a diciembre de 2017, se pudo contar con la participación del grupo no nativo, en Bélgica.

6.3.1. Estudiantes españoles

El grupo nativo está formado por 60 estudiantes (47 mujeres y 13 hombres)⁸², de diferentes universidades de la capital española: la Universidad Complutense de Madrid (UCM) —incluyendo tanto el departamento de filología como el de didáctica del inglés y del español—, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad de Alcalá de Henares (UAH). La mayoría de los estudiantes del corpus cursan estudios españoles⁸³ y se encuentran en segundo, tercer o cuarto año de grado, o primer año de máster. Inicialmente, el grupo se componía de 104 estudiantes, de los cuales descartamos a los estudiantes mayores de 30 años, por tener una edad muy semejante a la de la investigadora, hecho que influye en el trato y en las estrategias de peticiones escogidas. También decidimos no incluir a los que tenían más de una lengua materna (el catalán, el vasco, o, en casos aislados, el hindi, el italiano y el marroquí), a fin de evitar una posible influencia lingüística. Por tanto, los estudiantes son todos hablantes de español de la variedad centropeninsular, lo cual influye sin lugar a dudas en los resultados obtenidos. La Tabla 9 presenta a estos estudiantes españoles por universidad y por sexo mencionado por los propios estudiantes.

⁸² Esta repartición poco equilibrada refleja la realidad de los estudios de filología en España y, asimismo, en Bélgica (véase sección 6.3.2). Reconocemos que este inequilibrio de género en ambos grupos de participantes puede influir de alguna manera en los resultados de nuestra investigación (véanse las limitaciones de la tesis, en 12.2).

⁸³ Algunos estudiantes vienen de la facultad de didáctica, para homogeneizar el grupo con el de Bélgica, donde los estudiantes cursan estudios españoles o de didáctica.

Universidad	Mujer	Hombre	Total
Universidad Alcalá de Henares	17	5	22
Universidad Autónoma de Madrid	2	0	2
Universidad Complutense de Madrid	28	8	36
Total	47	13	60

Tabla 9. Repartición de los informantes españoles del corpus según el género y la universidad.

Además, a fin de homogeneizar aún más al grupo y de limitar las variables del estudio, determinamos criterios en cuanto al lugar de nacimiento y de residencia. Mantuvimos tan solo a los estudiantes nacidos en Madrid o en un perímetro de unos 70-90 kilómetros de la capital española (Segovia, Toledo, Guadalajara), que habían vivido en esta zona la mayor parte de su vida y que seguían haciéndolo en el momento del estudio. Incluimos a una informante nacida en Cuenca, visto que también representa la variedad de habla centropeninsular. La Tabla 10 ilustra el año de estudio de los informantes españoles, además de su año de nacimiento.

Año de nacimiento	Grado 2	Grado 3	Grado 4	Máster 1	Máster 2	Total
1986 ⁸⁴	0	0	1	0	0	1
1989	0	0	0	1	0	1
1990	0	0	0	1	0	1
1991	0	0	0	0	0	0
1992	1	0	1	1	1	4
1993	0	2	0	6	0	8
1994	1	0	0	7	0	8
1995	1	2	6	0	0	9
1996	4	14	0	0	0	18
1997	10	0	0	0	0	10
Total	17	18	8	16	1	60

Tabla 10. Distribución de los informantes ES del corpus según su edad y el año de estudio.

6.3.2. Estudiantes francófonos

El grupo de los estudiantes francófonos (50 mujeres y 10 hombres) es similar al grupo nativo español en cuanto a clase social, nivel de estudios y edad de los informantes. Todos los participantes de este grupo hablan francés en casa como lengua materna. Los sesenta estudiantes están matriculados en diferentes

⁸⁴ En el 2017, año de recolección de los datos, esta estudiante aún no había cumplido 30 años, por lo que decidimos mantenerla en el corpus.

universidades belgas francófonas: Université catholique de Louvain (UCLouvain), Université libre de Bruxelles (ULB) y Université de Liège (ULiège). Como se desprende de la Tabla 11, la mayoría de los informantes estudian en la UCLouvain, donde la investigadora trabaja. Los demás se ubican en un perímetro semejante al grupo de nativos, es decir a unos 90 kilómetros como máximo de la UCLouvain.

Universidad	Mujer	Hombre	Total
Université catholique de Louvain	39	7	46
Université de Liège	9	2	11
Université libre de Bruxelles	2	1	3
Total	50	10	60

Tabla 11. Repartición de informantes francófonos del corpus según el género y la universidad.

Son estudiantes de Máster en lengua española⁸⁵, de traducción/interpretación al español o de didáctica del español como lengua extranjera. Cursan primer o segundo año de máster y disponen como mínimo de un nivel B1-B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER).⁸⁶ Los estudiantes no evaluaron su nivel con una prueba previa al encuentro. El nivel de lengua mencionado sirve a título representativo y es evaluado por cada estudiante, en función de su año de estudio y sobre la base de las descripciones de los umbrales de nivel que se ponían a su disposición. Cabe precisar, además, que los estudiantes están familiarizados con la variedad peninsular, aunque esto no impide que algunos de ellos hayan tenido contacto alguno con una de las variedades latinoamericanas. Sin embargo, el español enseñado en las universidades corresponde a la variedad peninsular. Los estudiantes del grado no se tuvieron en cuenta en el estudio, para asegurarnos del nivel intermedio/avanzado de los participantes. La edad media del grupo es de 22 años.

⁸⁵ Bajo esta denominación incluimos a estudiantes cuya carrera incluye diversas finalidades: *Langues et Lettres Modernes, orientation générale* o *Langues et Lettres françaises et romanes*, siempre y cuando incluya la opción en español.

⁸⁶ La carrera de filología española en la parte francófona de Bélgica está compuesta por tres años de grado y uno o dos años de máster.

Año de nacimiento	Máster 1	Máster 2	Total
1991	0	2	2
1992	0	3	3
1993	1	10	11
1994	5	10	15
1995	12	9	21
1996	8	0	8
Total	26	34	60

Tabla 12. Distribución de los informantes FR del corpus según su edad y el año de estudio.

Descartamos los estudiantes cuya lengua materna no es (únicamente) el francés y cuyo país de nacimiento no sea Bélgica, no solo porque el francés de Bélgica y el de Francia conocen diferencias lingüísticas que podrían influir en su formación lingüística en lengua extranjera, sino también (y sobre todo) para homogeneizar los perfiles del grupo no nativo. Sin embargo, no restringimos las ciudades de residencia de los participantes. Esto significa que el estudiante puede vivir en cualquier lugar de Valonia. Se justifica por tratarse de un territorio relativamente pequeño (y comparable al perímetro aplicado para los datos españoles). Aunque no sea el francés la lengua de estudio del presente análisis, permite entender los mecanismos de producción del habla española.

6.3.3. Profesores españoles

Los profesores de las diferentes universidades con las que hemos colaborado también han jugado una parte notable en la recogida de datos. A medida que íbamos avanzando en la recolección de Interacciones Naturalizadas en Madrid, nos dimos cuenta de que las respuestas de los estudiantes nativos eran bastante divergentes sobre puntos como el trato reservado por un estudiante hacia su profesor. Por ese motivo, quisimos conocer la opinión de los profesores mismos sobre el tema. Aunque sus respuestas no permiten un análisis cuantitativo, visto el carácter abierto de las entrevistas, sí aportan información cualitativa y contrastiva con respecto a las expectativas de cortesía por parte del profesorado en comparación con las del alumnado.

Los cuatro profesores entrevistados trabajan en la UCM (2) y en la UAH (2). Se trata de una profesora y tres profesores.

6.3.4. Entrevistadora

La entrevistadora con la que los estudiantes participaron en las interacciones es la autora de la presente tesis, es decir, ayudante en la UCLouvain. Preveamos una nota especial aquí para que se pudiera entender, en la parte analítica, las posibles consecuencias de la elección metodológica. Efectivamente, se habría podido optar

por una entrevistadora cuyo puesto fuera más reconocido por el grupo estudiantil como perteneciendo al cuerpo docente universitario. Aunque esta característica no debería tener muchas repercusiones en el corpus no nativo (los estudiantes hablan de usted a todo el profesorado, incluido a los doctorandos), sí podría afectar al grupo de estudiantes nativos, quienes solo ven la edad similar a la suya. Sin embargo y como se sugiere en los capítulos analíticos, las divergencias en cuanto a las formas de tratamientos reservadas por ambos grupos hacia la entrevistadora no se deben al reconocimiento de puesto, sino que reflejan la diferencia de trato en las universidades belgas y españolas.

Capítulo 7

Transcripción y codificación de los datos

Capítulo 7. Transcripción y codificación de los datos

“The transcription process is all about deciding, carefully, about what to represent and what not to represent so as to facilitate future research.”

(Tagliamonte, 2006: 54)

En este capítulo metodológico, presentamos nuestras convenciones de transcripción (7.1), la codificación de nuestros datos (7.2). Empezamos por los locutores (7.2.1) y las situaciones de petición (7.2.2), antes de centrarnos en cada uno de los elementos de análisis de la petición: la presencia y ausencia de peticiones (7.2.3) para el análisis del acto de habla, las formas de tratamiento del acto nuclear (7.2.4), la perspectiva de la estrategia de petición (7.2.5), el uso de los alertadores (7.2.7) y de la atenuación en su totalidad (7.2.8). El capítulo se cierra con secciones que preparan al análisis estadístico, a saber, la concordancia inter-observador (7.3) y las diferentes pruebas estadísticas (7.4) como la prueba de chi-cuadrado (7.4.1), el análisis de correspondencias múltiples (7.4.2) y los árboles de clasificación y de regresión (7.4.3). Si bien la prueba de chi-cuadrado se utiliza en los capítulos analíticos, en análisis de correspondencias múltiples, así como los árboles de clasificación y de regresión se explotan sobre todo en la triangulación de los métodos y de los datos (capítulo 11).

7.1. Transcripción de los datos

Los datos fueron transcritos siguiendo las convenciones de transcripción del grupo de investigación Valibel (Bachy et al., 2007). La razón por la que se eligió estas convenciones en vez de las más conocidos del grupo de investigación Val.Es.Co. (Briz, 1995; 2014: 66-67), es para permitir la incorporación futura en una base de corpus en el grupo Valibel de la UCLouvain. Como estas pautas están pensadas para conversaciones en francés, hemos adaptado ciertos criterios para que encajen con la lengua castellana (onomatopeyas, puntos de interrogación, etcétera). También hemos considerado adecuadas algunas normas de Pizarro (2013), quien recoge entrevistas para su estudio sociolingüístico, basadas en el plano semántico. Concordamos con la idea de Pizarro (2013: 175) según la cual una transcripción detallada de las entrevistas no siempre es la más adecuada. Visto que, en nuestro estudio, nos centramos en la pragmática, no necesitamos todos los símbolos que componen los métodos de Valibel, por lo que decidimos adoptar un método simplificado de las convenciones de transcripción de Valibel. Efectivamente, Tagliamonte (2006: 54) afirma que los objetivos esenciales para una transcripción

adecuada son que sea “detailed enough to retain enough information to conduct linguistic analyses in an efficient way”, pero “simple enough to be easily readable and relatively easily transcribed”. La Tabla 13 resume las normas de transcripción básicas utilizadas para transcribir las entrevistas de nuestro corpus.

Situación	Norma de transcripción
Ortografía	Convencional, minúsculas, sin comas
Mayúsculas	Nombres propios de persona, lugar, institución, etc.
Turnos de palabra	Encabezado por referencia al interlocutor, entre corchetes (p. ej. <IN_013_FE>)
Interrogaciones	Punto de interrogación final
Exclamaciones	Punto de exclamación final
Pausas	Barra lateral
Frases suspendidas	Puntos suspensivos
Palabras interrumpidas	Guion corto tras la palabra interrumpida
Frases solapadas	Entre corchete y guion corto, en cada turno de palabra
Citas	Entre comillas
Otros sonidos	Entre corchetes [risas], [tos]
Onomatopeyas, interjecciones	Convencionales: <i>ay</i> , <i>uf</i> , <i>mh</i> ,...
Palabras incomprensibles	Una equis entre paréntesis

Tabla 13. Normas de transcripción.

Al haber recogido material con grabadora de audio y de video, añadimos glosas explicativas que permitiesen entender, a nivel verbal, los sonidos y los ruidos y, a nivel no verbal, los gestos y miradas esenciales para poder interpretar la aparición y formulación de peticiones correctamente. No transcribimos las entrevistas en su totalidad sino el principio y las partes del discurso pertinentes para el estudio (peticiones y preguntas finales en la parte retroactiva de la entrevista). Para poder localizar las partes que nos interesaban, se escuchó una primera vez la entrevista entera antes de proceder a su transcripción por partes. Todos los diálogos se han transcrito manualmente mediante el programa Audacity, lo cual permite importar los archivos y manipular secciones de audio.

7.2. Codificación de los datos

Tanto las Interacciones Naturalizadas como los DCT fueron anotados de manera independiente por dos expertas. A fin de facilitar el trabajo de la persona que realizó la segunda anotación, creamos un sistema de anotación con los aspectos analizados. Para ello, nos basamos en el esquema de codificación propuesto por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y modificado por Trosborg (1995). A continuación, repasamos cada una de las categorías de análisis de los datos, recopiladas en la Tabla 14. Las primeras columnas se centran en informaciones periféricas al análisis propiamente dicho, es decir, los locutores, el tipo de situación de petición, la respuesta formulada por el informante y si se ha podido producir la petición prevista o no. Las demás columnas conciernen el análisis de las peticiones. Para ello, es imprescindible disociar el acto nuclear, es decir, la unidad mínima que contiene la petición, de aquellos otros elementos de la secuencia que no son indispensables para realizar la petición como, por ejemplo, los alertadores y los movimientos de apoyo.

Locutor	Situa ción	Respuesta	¿Funcio- nó?	Tú/ usted	Perspectiva	In/directo	Tipo 1	Tipo 2	¿Atenu- ación?	Morfosinta xis	Léxico	Modif externa
DCT_003 _FE	1	¿Tiene un bolígrafo a mano?	sí	usted	oyente	indirecto no convencional	alusión	pregunta	no	no	no	no
DCT_003 _FE	2	Por favor, ¿me podría dar otra hoja? La que tengo está manchada.	sí	usted	oyente	indirecto convencional	pregunta preparatori a	posibilidad	sí	condiciona l	marcador de cortesía	después
DCT_003 _FE	3	Perdone, ¿podría repetir? Es que no le he entendido	sí	usted	oyente	indirecto convencional	pregunta preparatori a	posibilidad	sí	condiciona l	marcador de cortesía	después

Tabla 14. Criterios de anotación del corpus en Excel.

7.2.1. Los locutores

Para hacer referencia tanto a la identidad del locutor de las peticiones como al tipo de corpus en que se encuentra la petición producida, se pensó en una combinación de letras y cifras, que exponemos a continuación. Así, en la Tabla 15, el locutor estipulado se “llama” *DCT_003_FE*.

Anotar a los locutores	
"DCT_003_FE"	
DCT	<i>Discourse Completion Test</i>
003	Número de la cinta
F/M	Femenino/Masculino
E/F	Español/Francés (lengua materna)

Tabla 15. Anotación de los locutores.

Las primeras letras dan el tipo de corpus en el que se sitúa la petición formulada. En este caso, se trata del corpus escrito, es decir el *Discourse Completion Test* (DCT). Otros tipos de fuentes son las Interacciones Naturalizadas (IN) o el cuestionario de creencias de uso, realizado a través de la plataforma *LimeSurvey* (LS). Así, cuando referimos a una petición, nos permite saber, de entrada, si proviene de una fuente oral, escrita o del cuestionario de percepciones. Las cifras señalan el número de la entrevista. Aunque puede variar de 001 a 104, el número total de entrevistados españoles no supera los 60. Como ya señalamos, es debido a que tuvimos que descartar los estudiantes que no cumplían con los criterios de selección final (véase 5.3). Las dos letras finales precisan el sexo y la lengua materna del hablante, respectivamente. Efectivamente, puede incluir a hombres (M) y mujeres (F) cuya lengua materna es el español (E) o el francés (F), según se analiza el corpus de habla nativa o no nativa.

7.2.2. Las situaciones de peticiones

Las peticiones producidas se enmarcan en cinco situaciones diferentes (cf. columna “Sit” de la Tabla 2), correspondiendo a las situaciones de dificultad o de necesidad que se elaboraron para generar peticiones por parte de los informantes (cf. capítulo 6). Estas cinco situaciones suelen aparecer en el mismo orden en las entrevistas, visto que forman parte de un guion preciso. No obstante, en función de las propias prioridades del hablante, puede variar ligeramente el orden de aparición. Nótese que, según el carácter del estudiante, sus necesidades, sus dificultades en la realización de las tareas o sus propias competencias, pueden surgir peticiones que salen del guion preestablecido por la investigadora. En tal caso las peticiones ‘extra’ se anotan mediante un cero.

- 1 Bolso (pedir que se mueva el bolso de la silla)
- 2 Bolígrafo (pedir un bolígrafo)

3	Copia (pedir una hoja de mejor calidad)
4	Repetir (pedirle al profesor que repita la información)
5	Comer/Beber (pedir algo de comer o de beber)
0	Otra petición

En cuanto a la formulación de la secuencia de petición, la reproducimos tal y como aparece tanto oralmente como por escrito. La columna 'respuesta' en la Tabla 14 corresponde a las palabras dichas o escritas por el participante.

7.2.3. La presencia o ausencia de peticiones

Para las peticiones que surgen en las Interacciones Naturalizadas⁸⁷, añadimos otra columna para notificar si se produjeron o no y, en caso positivo, si se realizaron en buenas condiciones. Detallamos en la Tabla 16 siguiente las diferentes opciones que se presentan en las Interacciones Naturalizadas.

Anotación	Explicación
sí	el estudiante ha percibido la situación de petición y la ha formulado (verbalmente o no)
no	el estudiante no ha percibido la necesidad de formular una petición
n.a.	la petición no se ha podido introducir en la entrevista (olvido del profesor, malas disposiciones de la sala, llegada temprana del estudiante, etc.)
realizar la acción uno mismo	en vez de realizar la petición, el estudiante realiza la acción por sí mismo
rechazo	cuando, en la petición 5, el estudiante no desea nada y, por lo tanto, rechaza la propuesta de la profesora
pregunta	
evitar realizar la acción	

Tabla 16. Anotación de la presencia y ausencia de peticiones.

Cuando las condiciones son favorables, que el participante percibe la petición y la realiza mediante el lenguaje verbal o el corporal, se puede marcar la petición como

⁸⁷ El primer documento de análisis de las peticiones escritas en el marco del DCT no contaba con esta columna '¿funcionó?', visto que, en teoría, el estudiante formula cada una de las peticiones de las situaciones presentes en el test. No obstante, en la práctica, un estudiante realizó las peticiones bajo preguntas indirectas (*le pediría al profesor que repitiera la información*), por lo que añadimos la columna a posteriori, para evidenciar la realización de las peticiones en el estilo indirecto.

presente ('sí'). En caso contrario, es decir, si el estudiante no percibe la situación de petición, se codifica como 'no'. Luego, surgen otros casos como cuando la situación de petición no se ha podido introducir en el transcurso de la entrevista (por malas disposiciones de la sala, por la temprana llegada del estudiante, por olvido de la profesora, etcétera). En esas ocasiones, apuntamos la no-realización de petición como 'n.a.'. No hay que confundir las marcas 'no' y 'n.a.'. Es diferente un estudiante que no formula una petición en una situación que podría requerir una, frente a una realidad que no pide ninguna petición, por falta de estímulo.

En otros casos, el estudiante, en vez de realizar una petición, prefiere realizar la acción por sí solo. Así, la realización de las peticiones no solo depende de sus propias necesidades o dificultades, sino también del carácter de los estudiantes. En algunas situaciones, los estudiantes resuelven el problema ellos mismos y así evitan la petición. Típicamente, frente a una ausencia de bolígrafo para realizar la tarea escrita, varios estudiantes eligen ir a buscar uno en sus pertenencias, en vez de pedirle a la profesora el bolígrafo que está en la mesa.

La última situación de petición que se suele introducir durante la entrevista es ofrecerles algo de beber o de comer a los estudiantes, y avisarles de que pueden pedir algo más adelante en la entrevista. En el caso donde los estudiantes rechazan la invitación, lo señalamos adecuadamente en el corpus ('rechazo').

En las columnas que siguen las que acabamos de explicitar viene el análisis del acto nuclear y, al final, de los movimientos de apoyo al acto nuclear. Detallamos, en este mismo orden, los cuatro criterios fundamentales del acto de la petición, a saber: las formas de tratamiento (el tuteo y el ustededeo), la perspectiva de la petición, el tipo de estrategia utilizado para realizarla, los alertadores que introducen el acto y, para terminar, los modificadores internos, compuestos por mitigadores morfosintácticos y léxicos. Por último, expondremos los modificadores externos al núcleo de la petición.

7.2.4. Las formas de tratamiento

El primer criterio de análisis versa sobre la presencia o ausencia del tuteo y del ustededeo en el corpus. Cabe señalar que, para determinar las formas de tratamiento utilizadas, nos centramos en el núcleo de la petición, no en las demás partes de su discurso. Así, un estudiante podría tutearle a un profesor, pero usar una estructura sin tratamiento a la hora de formular su petición, como en (59).

(59) ¿Es normal que la hoja sea cortada?

Para analizar el tipo de forma de tratamiento usado, seguimos los pasos de la Imagen 8. El primer criterio que nos permite clasificar las respuestas es comprobar que la petición se verbalice. En los casos en que se ha realizado una petición no verbal, la codificación se para en la primera etapa.

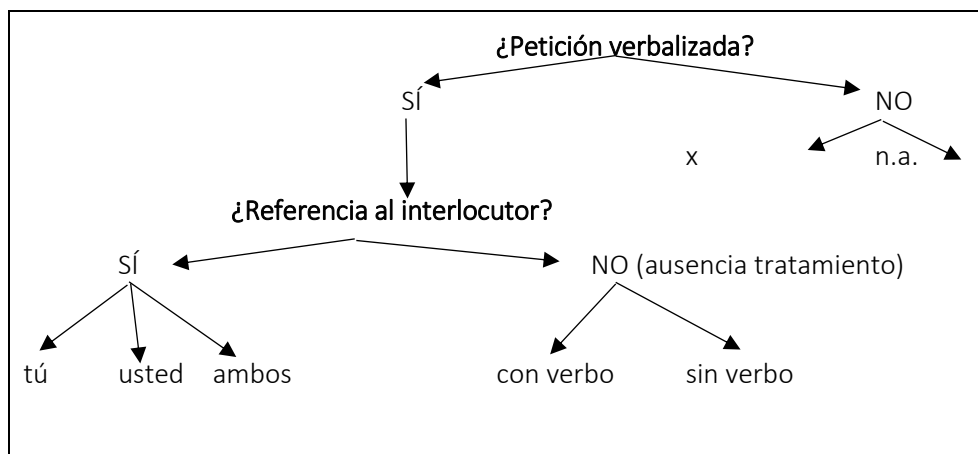


Imagen 8. Criterios de clasificación del tuteo y del ustedeo en las peticiones.

Para cada petición verbalizada, se comprueba que haya una referencia al interlocutor en el núcleo de la petición. En caso contrario, la petición se expresa sin referencia al interlocutor, con verbo o sin verbo. Cuando la referencia al interlocutor es explícita, existen tres casos posibles. El estudiante tutea a su interlocutor, como en (60), le habla de *usted* (61), o usa una combinación de tuteo y de ustedeo (62). Nótese que esta variación entre *tú* y *usted* por parte de un estudiante (incluso nativo), se combina frecuentemente con un verbo inicial en segunda persona del singular y luego el resto de la frase en tercera persona del singular, como en el ejemplo 62.

(60) ¿El bolso este es tuyo?

(61) ¿El bolso es suyo?

(62) Perdona, ¿le importaría repetir?

Esta variación, según Sampedro Mella (2016: 272) “parece revelar una posible falta de conciencia de que el verbo inicial, utilizado como un vocativo para apelar a un interlocutor desconocido, pertenece a una forma verbal imperativa y, por ello, precisa de una conjugación verbal y de una concordancia con los restantes elementos del discurso”.

La Imagen 8 no precisa los casos en los que no se realiza la petición. Por este motivo y para mayor claridad, exponemos en la Tabla 17 los criterios de anotación del tuteo y del ustedeo.

Anotación	Explicación	Ejemplo
tú	uso de tuteo	<i>¿El bolso este es tuyo?</i>
usted	uso de ustedeo	<i>¿El bolso es suyo?</i>
ambos	uso alternante entre tú y usted	<i>Perdona, ¿le importaría repetir?</i>
ausencia tratamiento con verbo	construcción verbal sin referencia al interlocutor	<i>Eh... hay un bolso.</i>
ausencia tratamiento sin verbo	construcción sin verbo ni referencia al interlocutor	<i>¿Cómo?</i>
x	la petición es no verbal, la petición se ha interpretado de manera errónea, el estudiante ha realizado la petición él mismo, rechazo de la petición	
n.a.	la petición no se ha podido introducir en la entrevista (falta de tiempo, condiciones adversas, etcétera)	

Tabla 17. Criterios de análisis y de anotación para el tuteo y el ustedeo.

7.2.5. La perspectiva de la petición

Otro elemento analizado en los datos es la perspectiva de la petición. Como hemos expuesto en el marco teórico, por perspectiva se entiende el punto de vista bajo el cual se ha realizado la petición. Puede realizarse desde el punto de vista del hablante, del oyente, de ambos participantes o se puede omitir cualquier mención explícita de los agentes, de manera deliberada o no. Para esta sección también nos detenemos en el núcleo de la petición.

Anotación	Explicación	Ejemplo
hablante	orientada hacia el hablante/locutor	<i>Cojo un boli, ¿no?</i>
oyente	orientada hacia el oyente/receptor (es posible dar el agente de la acción) NB: los pronombres interrogativos (y asimilados) a menudo se orientan hacia el receptor, se espera algo de él	<i>¿Me podrías dar un boli?</i> <i>¿Cómo? ¿Qué? ¿Mh?</i>
ambos	orientada hacia el locutor y receptor	<i>¿Podemos abrir la ventana?</i>
externo	orientada hacia alguien externo a la oración	<i>Eh // ¿esto lo han puesto...?</i>
impersonal	la petición no se orienta hacia nadie	<i>Está cortado</i> [enseñando la hoja]
x	la petición es no verbal, se ha interpretado de manera errónea, el estudiante ha realizado la acción de la petición él mismo, rechazo	El estudiante se levanta para coger un bolígrafo en sus pertenencias.
n.a.	la petición no se ha podido introducir en la entrevista (falta de tiempo, condiciones adversas, etcétera)	

Tabla 18. Criterios de análisis y de anotación para la perspectiva de la petición.

7.2.6. El acto nuclear de la petición

Después del análisis de la perspectiva de la petición viene el del tipo de estrategia utilizada. Visto que se basa en la taxonomía que hemos presentado en el capítulo 5.3, explicamos el análisis muy brevemente. La primera columna de análisis del acto nuclear de la petición – (in)directo – está dedicada al nivel de indirección. Las estrategias se pueden clasificar en estrategias directas, indirectas convencionales e indirectas no convencionales. También incluimos las estrategias alternativas (cf. 5.4). A su vez, la segunda columna de la Tabla 14, llamada ‘Tipo 1’, trata de las diferentes realizaciones para cada gran categoría. Con estos términos, referimos a los modos derivables, los performativos, las declaraciones obligativa y volitiva (en las estrategias directas), las fórmulas de sugerencia, las preguntas preparatorias y los interrogativos simples (en las estrategias indirectas convencionales), las alusiones y las elipsis (en las estrategias indirectas no convencionales), la realización de la acción por sí mismo, el ignorar cualquier acción y la pregunta acerca del desarrollo de la entrevista (en las estrategias alternativas) y, por último, las miradas y los gestos, en el apartado de las peticiones no verbales. En la columna ‘Tipo 2’, encontramos los

subtipos de las estrategias de la columna ‘Tipo 1’. Estos subtipos se pueden apreciar en la taxonomía citada anteriormente (cf. 5.3).

7.2.7. Los alertadores

Un alertador es un elemento que precede el núcleo de la petición y cuya función consiste en llamar la atención del oyente sobre el acto de habla que se va a producir. La siguiente clasificación de alertadores se basa en el trabajo de Blum-Kulka et al. (1989) y adaptada por Díaz Pérez (2001) y Lorenzo Díaz (2016). El término *attention getter*, traducido por *llamada de atención* (Lorenzo Díaz, 2016) o *captador de atención* (Díaz Pérez, 2001), se ha asociado a los saludos, puesto que, en ciertos casos no es posible discernir el uno del otro (*Hey, excuse me*).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> A.1. Saludos y llamadas de atención A.2. Vocativos <ul style="list-style-type: none"> A.2.a. Cargo/título/rol A.2.b. Apellido A.2.c. Nombre de pila A.2.d. Mote A.2.e. Expresión de cariño / Apelativo cariñoso A.2.f. Término ofensivo. A.2.g. Pronombre. A.2.h. Combinación de los anteriores. A.3. Disculpas A.4. Combinación de los anteriores |
|--|

Tabla 19. Alertadores de los actos de habla (adaptado de Blum-Kulka et al., 1989).

7.2.8. La atenuación

Finalmente, pero no por ello menos importante, analizamos la atenuación. La primera columna (‘¿atenuación?’) contiene una posibilidad de dos respuestas. Bien la respuesta es positiva (sí), bien es negativa (no). Esta primera columna nos permite destacar las peticiones que contienen una marca de atenuación, de las que no están atenuadas. En las columnas que siguen, distinguimos el tipo de atenuación. Se puede tratar de modificación interna o de modificación externa. Como ya hemos expuesto en la sección teórica correspondiente (cf. capítulo 4.2.1), la modificación interna atenúa el núcleo de la petición, mientras la modificación externa cuenta con elementos fuera del núcleo de la petición. En cuanto a la modificación interna, esta se divide en diferentes recursos. Se puede atenuar una petición mediante elementos

morfosintácticos (el condicional, el imperfecto, el uso de la negación) o de elementos léxicos tales como añadir un marcador de cortesía (*por favor*), una minimización (*un poco de*), una oración condicional (*querría saber si*), un adverbio para minimizar el impacto (*posiblemente, eventualmente*), un marcador del discurso (*oye, sabes*)⁸⁸ o un “comprobativo”⁸⁹ (*appealer*) como *¿vale?*, *¿no?*, entre otros. En cuanto a la modificación externa, existen diferentes elementos para atenuar. En este estudio, comprobamos primero dónde se pone este tipo de modificación: ¿antes o después de la petición? También puede existir una combinación, o sea una modificación externa tanto antes como después del núcleo de la petición, como en el ejemplo (63). El núcleo de la petición es *¿Podrías cerrar la puerta?* y los elementos que le preceden (*hace mucho frío aquí*) y que le siguen (*es que ya tengo un catarro enorme*) funcionan como atenuación externa. Además analizamos el tipo de modificación externa, una justificación en el caso del ejemplo (63).

(63) Hace mucho frío aquí. ¿Podrías cerrar la puerta? Es que ya tengo un catarro enorme.

En la modificación interna de esta petición, observamos el uso del condicional para modificar el verbo modal *poder*. Nótese que el uso del verbo modal en sí no se ha contado como una forma de atenuar la petición. Tampoco lo es el uso de la pregunta para formular la petición. Como estos dos recursos forman parte de las diferentes maneras de realizar una petición (respectivamente pregunta preparatoria e interrogativo simple), analizamos estos recursos en el ámbito de las estrategias presentes en la taxonomía, y no en la atenuación. A modo de resumen, en las Tablas 20 y 21 se puede apreciar el abanico de elementos que se toman en consideración para identificar y analizar la atenuación verbal, tanto en la modificación interna como la modificación externa.

⁸⁸ Aunque los marcadores del discurso se encuentran tradicionalmente en la categoría de la modificación interna, hemos analizado este fenómeno dentro de los fenómenos de alertadores, por resultar una llamada de atención en el corpus.

⁸⁹ Ortega Olivares (1985), García Vizcaíno (2005), Brenes Peña (2009), Barros García (2011) y Uclés (2020, 2021).

Modificación interna = elementos que atenúan el acto nuclear, es decir, la petición misma

- a. **Morfosintáctica**⁹⁰: se añade
 - i. condicional: ¿*Podrías* cerrar la puerta?
 - ii. tiempo del pasado: ¿*Querías* cerrar la puerta?
 - iii. negación: ¿*No* te importaría cerrar la puerta?
 - iv. subjuntivo: ¿*Quisiera* saber si podrías cerrar la puerta?
 - v. cláusula condicional: *Si no es mucha molestia*, ¿podrías cerrar la puerta?
- b. **Léxica**: se añade
 - i. marcador de cortesía: *Cierra la puerta, por favor.*
 - ii. minimizador (*understater*): ¿*Me das un poco* de agua?
 - iii. oración condicional: *Querría saber si* podías cerrar la puerta.
 - iv. subjetivizador: *Me preguntaba si* podías cerrar la puerta.
 - v. reductor ⁹¹ (*downtoner*): *Me preguntaba si podías eventualmente* cerrar la puerta.
 - vi. marcador discursivo: *Oye*, ¿podrías cerrar la puerta?
 - vii. “*appealer*”⁹² (“vale”, “¿no?”): *Cierra la puerta, ¿no?*
- c. **Combinación**: cuando aparece tanto modificación interna léxico como morfosintáctica
- d. “**no**”: cuando no hay atenuación interna

Tabla 20. Criterios de identificación de la modificación interna.

Modificación externa = elementos que salen del núcleo de la petición

- a. **antes**: *Tengo algo que pedirte. ¿Podrías cerrar la puerta?*
- b. **después**: ¿*Podrías cerrar la puerta? Es que hace mucho frío.*
- c. **combinación**: cuando aparece modificación externa tanto antes como después del núcleo de la petición
- d. **no**: cuando no hay modificación externa
- e. **n.a.**: cuando no se ha podido analizar la respuesta

Tabla 21. Criterios de identificación de la modificación externa.

Dos fenómenos se han descartado del análisis de la modificación externa, a saber, *muchas gracias* y *por favor*. El primero, *muchas gracias*, aparece en las respuestas escritas de varios estudiantes españoles. No obstante, en la interacción oral, se dan las gracias después de que el acto que se pide en la petición se haya cumplido, no

⁹⁰ En ciertas tipologías de la modificación interna, las interrogativas se encuentran entre las posibles estrategias (por ejemplo: “Oye, ¿me dejas tus apuntes?” (Díaz Pérez 2001: 211)). No obstante, en el ámbito de nuestro estudio, proponemos la interrogativa simple como estrategia de petición (cf. nuestra taxonomía en 4.3).

⁹¹ También se le conoce como ‘adverbio para minimizar el impacto’.

⁹² También se le conoce como ‘marcador pragmático interpersonal’ (Díaz Pérez, 2001: 213).

antes. En (64), se nota que la última frase de la respuesta corresponde en realidad a otro turno de habla. Por esta razón, lo hemos descartado del análisis de modificación externa. El segundo caso, *por favor* aparece a menudo al final del núcleo de la petición (nativa y no nativa), como en (65). Sin embargo, algunos estudiantes nativos lo anteponen a la petición, como ilustra (66). En ese caso, hemos considerado que *por favor* formaba parte del núcleo de la petición y lo hemos analizado como un caso de modificación interna léxica.

(64) Perdón, no le he escuchado, ¿me lo podría repetir? Vale, *muchas gracias*.
(COPINE_DCT_013_FE)

(65) ¿Podría repetir *por favor*? No he oído bien. (COPINE_DCT_013_FF)

(66) *Por favor*, ¿me podría dar otra hoja? La que tengo está manchada.
(COPINE_DCT_003_FE)

En los fenómenos relacionados con la modificación externa antepuesta al acto nuclear, también queremos señalar el caso de *perdona/perdone/perdón*. Cuando está antepuesto al núcleo de la petición, lo analizamos como un alertador, incluso si aparece al inicio de una modificación externa, como en (64), lo como dos fenómenos distintos.

Como ya señalamos, las diferentes partes de análisis que acabamos de exponer se han analizado también por una evaluadora externa, para realizar una prueba de concordancia inter-observador. En el apartado siguiente, detallamos el proceso que ha permitido comprobar el grado de acuerdo y de fiabilidad de los criterios de anotación.

7.3. La concordancia inter-observador

Como explicamos en 7.2, las peticiones que surgen en las Interacciones Naturalizadas y en los DCT fueron anotadas de manera independiente por dos expertas. Para ello, utilizamos una prueba de concordancia inter-observador (*'inter-rater reliability test'*, kappa (Cohen, 1960). Esta prueba consiste en anotar una muestra del corpus por parte de al menos dos evaluadores para comprobar el grado de acuerdo y la fiabilidad de los criterios de anotación. A continuación, se presentan los resultados de concordancia tras la primera anotación, durante el proceso de perfeccionamiento de las definiciones de los criterios de anotación. Para cada parámetro codificado, enseñamos el porcentaje de acuerdo inter-observador.

	IN Nativas	IN No Nativas	DCT Nativos	DCT No Nativos
Funciona	0.83	0.92	-	-
Tú y usted	0.68	0.67	0.86	0.92
Perspectiva	0.56	0.63	0.92	0.93
In/dirección	0.86	0.86	0.92	0.90
Tipo 1	0.91	0.61	0.94	0.91
Tipo 2	0.9	0.79	0.71	0.74
Atenuación	0.70	0.69	1	1
Modificación morfosintáctica	-	0.75	0.92	0.92
Modificación léxica	-	0.78	0.6	0.92
Modificación externa	0.64	0.75	0.96	0.86
Modificación interna	0.96	-	-	-

Tabla 22. Resultados de las pruebas de concordancia inter-observador para cada nivel de análisis.

Lo que destaca de la Tabla 22 son los coeficientes Kappa (κ) muy elevados en las partes escritas de nuestro corpus. Existe una mayor concordancia para la parte escrita que para la parte oral, donde aparecen coeficientes más bajos. En algunos casos los coeficientes kappa resultan muy bajos (p.ej. $\kappa=0.56$ para el parámetro *perspectiva* en las IN nativas y $\kappa=0.63$ en las no nativas). Como lo expone Pierre (2021: 103) en su propio estudio, dos posibles razones pueden explicar las puntuaciones kappa relativamente bajas. Primero podría deberse a definiciones que faltan de claridad. Una segunda posibilidad se halla en el hecho de que algunos parámetros presentan poca variación. En palabras de Pierre (2021: 103): “[d]ue to the little amount of variation, the probability to obtain the correct answer by chance is much higher, which implies that, in case of disagreement between the two annotators, the penalty is more severe”.

La presencia de coeficientes kappa elevados en los corpus escritos (tanto nativo como no nativo) se puede explicar por el tipo de datos que aparecen en esas partes. Las peticiones producidas por los participantes son muy semejantes, lo que sistematiza la anotación y, como consecuencia, aumenta el acuerdo inter-observador. La homogeneidad menor de los datos orales, en cambio, refleja el panorama de peticiones o de reacciones posibles para responder a una situación de comunicación. Efectivamente, la manera de recoger los datos con las Interacciones Naturalizadas hace posible aparentar las peticiones a lo que realmente diría una

persona en el contexto de habla real. El DCT, como bien sabemos, no permite tal efecto, ya que está diseñado para estudiar el conocimiento formal y la percepción sobre la lengua de los entrevistados. Con el DCT, se elicitán peticiones en condiciones más controladas que para la IN y, además, el tipo de datos elicitado refleja el conocimiento más bien que el uso real. Como lo expone Félix-Brasdefer (2010):

[The DCT] elicits experimental speech-data under controlled conditions so as to measure offline pragmalinguistic or sociopragmatic knowledge in non-interactive form. The DCT measures what the participants know rather than how they use their ability to interact with the interlocutor. (Félix-Brasdefer, 2010: 45)

Los resultados de la prueba de concordancia inter-observador abundan en este sentido. Como veremos en la parte de los resultados, casi todos los casos de peticiones analizadas son preguntas preparatorias, del tipo *¿Puede repetir?* Las Interacciones Naturalizadas permiten extraer datos más variados y constituye una ventaja considerable respecto a los DCT.

7.4. Pruebas estadísticas

Los resultados expuestos en los capítulos analíticos y de triangulación se han sometido a un análisis estadístico para reforzar y consolidar nuestras conclusiones. Se cuentan tres métodos: los tests de chi cuadrado (7.4.1), el análisis de correspondencias múltiples (ACM), del inglés *Multiple Correspondence Analysis* (7.4.2) y los árboles de clasificación y de regresión (7.4.3).

7.4.1. La prueba de Chi cuadrado

Con el fin de investigar las diferencias atendiendo a la producción y a la percepción de peticiones por los grupos nativo y no nativo del corpus, se realizaron pruebas de chi cuadrado (χ^2), una prueba estadística comúnmente utilizada en lingüística (McEnery, Xiao y Tono, 2006) para apoyar la interpretación de los datos y para reforzar su validez. Estas estadísticas vienen complementar los resultados obtenidos para comprobar la significatividad de los resultados en los diferentes grupos. Para esta prueba tomamos como umbral de significatividad el valor .05 (Howell, 1998: 157-164), que constituye el valor p más consensuado. Para saber si existe alguna diferencia en nuestros datos (entre grupos de informantes, entre situaciones), se ha de formular una hipótesis nula, como la ausencia de diferencias entre las variables consideradas. El cálculo de chi cuadrado permite comprobar la hipótesis nula. Por tanto, al obtener un chi cuadrado significativo, es decir, por debajo del umbral de probabilidad, se rechaza la hipótesis nula. Más concretamente, al fijar el valor de significatividad en .05, esto indica que habrá un 95% de probabilidades de poder rechazar la hipótesis nula. Dicho de otro modo, “la probabilidad de que las diferencias encontradas –por ejemplo, entre un grupo de sujetos y otro o entre una situación y otra– sean significativas será del 95% o mayor

y habrá, por tanto, tan sólo un 5% de probabilidades –o menos– de que esas diferencias se deban al azar” (Díaz Pérez, 2001: 236).

7.4.2. El test exacto de Fisher

Cuando la muestra utilizada para el análisis es bastante grande, la prueba de chi-cuadrado ofrece buenas estimaciones. Sin embargo, el problema de esta prueba es que la distribución de la muestra (*sampling distribution of the test statistic*) tiene una distribución *aproximada* de chi-cuadrado (Field, 2009: 690). Esto implica que, cuando la muestra es bastante pequeña, la aproximación no se considera lo suficientemente buena y las pruebas de significación de la distribución de chi-cuadrado son inexactas erróneas (*ibid.*). En general, se estima que cuando las frecuencias esperadas en cada celda son inferiores a 5, resulta necesario recurrir a un test exacto de Fisher, porque “the sample size is too small and (...) the sampling distribution of the test statistic is too deviant from a chi-square distribution to be of any use” (*ibid.*). Este procedimiento se utiliza normalmente en tablas de contingencia de 2×2 –es decir, dos variables con dos opciones cada una– y con muestras pequeñas. Por lo tanto, se ha aplicado una prueba de chi cuadrado siempre y cuando fuera posible, y un test de Fisher para los datos cuya frecuencia de uso era inferior o igual a 5.

7.4.3. Análisis de correspondencias múltiples

Para la parte cuantitativa del análisis del corpus, se ha optado por el método del análisis de correspondencias múltiples (ACM). El ACM es un método descriptivo utilizado para caracterizar las relaciones existentes entre varias variables categóricas (Le Roux y Rouanet, 2010). El objetivo de esta técnica es “[to] display geometrically the rows and columns of the data table – where rows represent individuals and columns the categories of the variables – in a low-dimensional space, so that proximity in the space indicates similarity of categories and of individuals” (Le Roux y Rouanet, 2010: viii). La utilidad de este tipo de análisis es doble. Por una parte, permite resaltar los grupos de categorías que funcionan juntos (o no). En el caso afirmativo, el ACM ofrece la posibilidad de comprobar cómo las respuestas se asocian. Por otra parte, da informaciones sobre las características más destacables de las construcciones analizadas.

Como los ACM son sensibles a efectivos bajos, se procedió primero a una reagrupación de ciertas variables poco representadas en el corpus. De acuerdo con Pérez López (2004: 249), “si una variable tiene un número de modalidades demasiado grande, al igual que en el caso de que su efectivo sea muy pequeño, conviene reagrupar las modalidades en un número que sea razonable y mantener el sentido, para evitar así influencias extremas”. La solución de reagrupar ciertas categorías del análisis es válida tan solo para el análisis estadístico. En los comentarios del análisis cualitativo, se tratará cada categoría según el sistema de

anotación inicialmente elaborado. En lo que sigue, se exponen las diferentes modificaciones realizadas para poder llevar a cabo el ACM.

En los datos de DCT:

- los tres tipos de estrategias de petición se agruparon en dos: *indirecto no convencional* vs. *convencional* (que comprende, por tanto, directo e indirecto)
- las formas de tratamiento se clasificaron en las categorías *tú*, *usted* y *ausencia tratamiento* (que contiene tanto las estructuras sin tratamiento con, tal como estructuras de primera persona, como las estructuras sin tratamiento y sin verbo, tal como la elipsis)
- la perspectiva se clasificó en casos de *oyente* vs. *no_oyente*
- la presencia de alertadores se subdividió en casos donde aparece una disculpa (*alertador_disculpa*) y los demás casos se reagruparon (*alertador_otro*) por tener ocurrencias muy limitadas. La ausencia de cualquier tipo de alertador se anotó *alertador_no*
- para la presencia o ausencia de atenuación se opone *atenuación?_no* vs. *atenuación?_sí*

En lo datos de IN:

- por lo general, se guardaron las mismas agrupaciones que las del DCT
- en las formas de tratamiento, además, se añadió la categoría *ambos*, que reúne casos donde aparece tanto un tuteo como un ustedeeo
- en las estrategias de petición aparece además la *alternativa* y lo *no verbal*
- en el detalle de las estrategias, de tipo 1: también aparecen los actos no verbales

7.4.4. Los árboles de clasificación y regresión

El método de los árboles de decisión es usado como modelo de predicción. Existen distintas maneras de obtenerlos. Uno de ellas son los árboles de clasificación y regresión (ACR o CART en inglés, *Classification and Regression Trees*), un método desarrollado por Breiman et al. (1984). Se usa para predecir los valores de las variables independientes continuas (regresión) o de las variables categóricas (clasificación). Su algoritmo está estructurado como una secuencia de preguntas cerradas (sí/no) sobre las variables analizadas. Sus respuestas determinan cuál debe de ser la siguiente pregunta, si la hay. Rasson (2017) apunta varias ventajas a este modelo. Este método, “poderoso y flexible, es muy robusto con respecto a datos atípicos, requiere (...) poca preparación de datos” (Rasson, 2017: 103). Además, señala que la clasificación final posee “una forma simple que puede ser visualizada y guardada de manera compacta, los resultados del árbol son fáciles de entender e interpretar y la clasificación con árbol proporciona una manera de entender la estructura de la cuestión de manera clarificadora y natural” (ibid.). La mayor

desventaja, sin embargo, reside en que estos árboles dependen mucho de los datos, por lo que un cambio ligero puede resultar en un árbol completamente diferente.

Para realizar los ACR se usan los paquetes `'rpart'` (Recursive Partitioning and Regression Trees) con la implementación de árboles de clasificación y `'rpart.plot'` para elaborar los gráficos del paquete `'rpart'`.

PARTE III

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Capítulo 8

Las estrategias de petición

Capítulo 8. Las estrategias de petición

*“Note that in certain cultures,
saving one’s face may be
even more important
than saving one’s life.”*

(Martinovski, 2006: 2084)

Este estudio sigue un doble enfoque; en primer lugar, de tipo inductivo, ya que el corpus debe ayudar a descubrir nuevos aspectos sobre la petición; en segundo lugar, de tipo deductivo, puesto que este mismo corpus (i) ha proporcionado evidencia para contrastar hipótesis avanzadas por diversos autores en el campo de estudio de la petición, como se verá más adelante y (ii) permite aportar aclaraciones a la taxonomía elaborada para nuestro análisis.

Por un lado, los datos recogidos se analizan de manera cuantitativa con pruebas estadísticas, al principio de cada sección. Por otro lado, todos los datos cuentan con un enfoque cualitativo para explicitar y/o matizar fenómenos y/o para las partes de los datos que son intrínsecamente más cualitativos porque constituyen reflexiones sobre el uso (por ejemplo, en las reflexiones de los participantes sobre sus hábitos sociales).

En el marco del análisis comparativo de la formulación de peticiones en las Interacciones Naturalizadas y en el DCT, limitamos el análisis estadístico a las peticiones, excluyendo a las demás estrategias visto que estas no aparecen en los DCT. Otro punto que se quiere subrayar es que se pretende ofrecer un análisis pragmático de la formulación de las peticiones. No se trata de un análisis de los eventuales errores lingüísticos producidos por el grupo de aprendices. Por cierto, incluso en las producciones de los estudiantes españoles aparecen errores (menores). Por lo tanto, exponemos los ejemplos del corpus sin corregir la lengua.

Este capítulo ofrece una descripción completa de la variación del acto de habla de la petición a nivel tipológico, teniendo en cuenta el modo (oral/escrito) y el soporte (producción/percepción), tanto en el grupo nativo como no nativo. Primero se describe la petición en un contexto oral (8.1, las Interacciones Naturalizadas) y escrito (8.2, el DCT). Luego se propone un análisis detallado de la percepción de ambos grupos sobre este acto de habla, mediante los resultados del test de creencias de uso (8.3). Para terminar, resumimos las mayores aportaciones de cada una de las partes mediante la triangulación de los métodos y de los datos (8.4).

8.1. Las Interacciones Naturalizadas

Se han analizado en total 600 situaciones de peticiones; 300 por hablantes nativos de español y 300 por hablantes no nativos de español. Una vez etiquetadas las estrategias de petición realizadas, se ha efectuado un análisis comparativo entre ambos grupos de informantes para comprobar hasta qué punto existen similitudes y diferencias en cuanto a la realización de sus peticiones. A continuación, se ofrece un análisis de los resultados, seguido por comentarios cualitativos siempre que sea oportuno y sin realizar una distinción entre ambas partes.

Al realizar las Interacciones Naturalizadas (IN), constatamos que, en numerosos casos, la situación que introducimos para generar peticiones no obtuvo una respuesta formulada mediante este acto de habla. Esto nos incitó a profundizar en la metodología utilizada y, asimismo, a someter las respuestas obtenidas a un análisis complementario a la taxonomía de peticiones elaborada al principio del camino.

La Tabla 23 representa, para cada situación prevista, el número efectivo de peticiones producidas y no producidas, tanto en el grupo nativo como no nativo. Mediante esta tabla, se quiere dar cuenta del cumplimiento del objetivo –que el estudiante formulara la petición en cada situación que se le presenta– o no. Tanto entre los nativos como entre los no nativos, el total de peticiones formuladas en las IN aproxima un 40%. Las peticiones no producidas avocinan un 60% del corpus oral. Se han generado más peticiones en las situaciones 4 (*repetir*, 118 casos), menos en las 1 (*bolso*, 30 casos), 2 (*bolígrafo*, 38 casos) y 3 (*mala copia*, 37 casos), y muy pocas en la 5 (*beber/comer*, 19 casos). Las tendencias y proporciones de peticiones formuladas y no formuladas muestran resultados similares para ambas lenguas, aparte de la primera situación (pedir que se desplace el bolso), que generó más peticiones en el grupo no nativo. Antes de adentrarnos en la interpretación de los datos, se ofrece una visión más detallada de las peticiones realizadas y no realizadas, según las estrategias (in)directas (no) convencionales.

Situaciones	¿Se ha formulado una petición?						Total
	Grupo nativo			Grupo no nativo			
	sí	no	total	sí	no	total	
1 Bolso	10	50	60	20	40	60	120
2 Bolígrafo	17	43	60	21	39	60	120
3 Mala copia	20	40	60	17	43	60	120
4 Repetir	55	5	60	58	2	60	120
5 Beber/ comer	11	49	60	8	52	60	120
Total	113	187	300	124	176	300	600

Tabla 23. Peticiones (no) realizadas en las Interacciones Naturalizadas, por situación y por grupo.

Para la elaboración de la Tabla 23, solo se apuntaron los casos donde se esperaba una respuesta a la situación comunicativa propuesta en nuestra planificación.

Además de las peticiones recopiladas en esta tabla, existen peticiones adicionales, que aparecen de forma imprevista en momentos más espontáneos de la entrevista. No permiten un análisis comparativo, por aparecer en momentos diferentes de los previstos, pero sí son muy valiosas a nivel cualitativo. Los comentamos al final del apartado.

La Tabla 24 indaga en la Tabla 23 y da cuenta del total de fenómenos manifestados en las Interacciones Naturalizadas. Recopila todos los casos de peticiones observados en las IN (es decir, las peticiones previstas y las que aparecieron de manera imprevista). La Tabla 24 permite contestar una pregunta inherente al método de las Interacciones Naturalizadas. Efectivamente, visto que la realización de la petición por parte del estudiante depende de su percepción de alguna necesidad o dificultad, se ha de saber si se realizó la petición *stricto sensu* en la situación prevista (sí en la Tabla 23) o no. En caso de que no se realiza la petición, bien se efectuó otra estrategia, bien no se realizó la petición del todo – ambos casos se etiquetaron bajo *no* en la Tabla 23). En la Tabla 24, sin embargo, se ofrece más detalle de lo que acabamos de exponer.

Para cada situación prevista, se presentan dos vías. Por un lado, se obtuvieron estrategias de petición verbales y actos no verbales. En el corpus nativo, el total de peticiones verbales suma un 35,8% y, en el no nativo, un 38,4%. El corpus nativo comprende 1,9% de actos no verbales y el no nativo, 3,4%. Por otro lado, aparecieron estrategias alternativas (37,2% en el corpus nativo y 35,9% en el no nativo) y también numerosas ausencias de cualquier tipo de acto (sea de peticiones, de actos no verbales o de estrategias alternativas; 25,1% nativas y 22,3% no nativas). Esta tabla pretende ser de índole general, luego se propondrán tablas más detalladas de los fenómenos introducidos. Los datos se indican en frecuencias absolutas (*rf* en la tabla, para *raw frequency*) y en porcentaje, para mayor claridad.

Estrategia	Interacciones Naturalizadas				
	ES		FR		Total
	rf	%	rf	%	
directo conv.	1	0,3	1	0,3	1
indirecto conv.	14	4,4	20	6,2	31
indirecto no conv.	98	31,1	103	31,9	189
no verbal	6	1,9	11	3,4	16
alternativa	117	37,2	116	35,9	216
ausencia	79	25,1	72	22,3	147
Total	315		323		638

Tabla 24. Frecuencias y porcentaje de peticiones (no) producidas en las IN, por lengua.

En el grupo nativo se observa un total de aproximadamente 25% de peticiones no producidas y aproximadamente un 37% de estrategias alternativas. Las peticiones realizadas rondan el 38%. Aunque constituyen una mayoría, se esperaba

un porcentaje más elevado de peticiones realizadas. En el grupo no nativo, las cifras siguen la misma tendencia. Es decir, las peticiones no producidas avocinan un 22% y las estrategias alternativas, casi 36%. El total de peticiones producidas raya en 42%. Esta cifra sugiere que no toda situación que podría generar una petición lleva realmente a este acto de habla. La metodología de las Interacciones Naturalizadas tiene un peso considerable en estos resultados, frente a otros métodos.

En las páginas que siguen, empezamos con una descripción de las peticiones producidas (8.1.1) en español lengua materna (LM) y extranjera (ELE) a partir de la Tabla 23. Luego continuamos con las estrategias de peticiones alternativas (8.1.2) y los casos en los que no aparecen peticiones (8.1.3). Trataremos, en 8.1.2, los motivos posibles por haber privilegiado una estrategia alternativa.

8.1.1. Peticiones realizadas

Como se ha expuesto en la sección 5.3, las peticiones se han clasificado en 4 categorías principales, yendo de las directas convencionales hasta las indirectas no convencionales e incluyendo los actos no verbales.

La Tabla 25 recoge en detalle las estrategias de petición realizadas en las Interacciones Naturalizadas, en el grupo nativo y no nativo. Apartamos las alternativas y las ausencias de petición, por constituir el objeto de estudio del apartado 8.1.2. No obstante, al leer los datos de la Tabla 25, se tiene que guardar en mente que estas alternativas y ausencias de petición representan la mayor parte del corpus oral. Esto explica las escasas ocurrencias de estrategias de petición.

Estrategia	ES	FR	Total
Directo	1	1	2
modo derivable	0	1	1
imperativo	0	1	1
performativo	1	0	1
realizativo	1	0	1
Indirecto convencional	14	20	34
interrogativo simple	1	0	1
pregunta preparatoria	13	20	33
permiso	10	20	30
posibilidad	3	0	3
Indirecto no convencional	98	103	201
alusión	38	38	76
declaración	26	35	61
interrogación	12	3	15
elíptico	60	65	125
núcleo interrogativo	52	57	109
objeto	8	8	16
No verbal	6	11	17

Tabla 25. Estrategias de petición en las IN, por lengua.

Mediante la Tabla 25, se percibe claramente una misma tendencia en la selección de estrategias en ambos grupos. Las diferencias entre ambos grupos no son significativas estadísticamente ($\chi^2 = 1,6525$, $p > ,05$). En ambos grupos de locutores la gran mayoría de las estrategias empleadas se forma mediante la tercera categoría, la de peticiones indirectas no convencionales. Se contabilizan 201 casos; 98 nativos y 103 no nativos. Dentro de este grupo, la estrategia elíptica alcanza un mayor número de ocurrencias (60 nativas y 65 no nativas) que la estrategia de alusión (38 en ambos grupos). La segunda categoría más frecuente, muy detrás de la primera, coincide también en ambos grupos de hablantes. Se trata de la categoría de las peticiones indirectas convencionales, con 14 casos nativos y 20 no nativos. En esta categoría, se halla tan solo un caso de interrogativo simple, todos los demás casos son ejemplos de preguntas preparatorias: 30 de permiso y 3 de posibilidad, ese último solo en el corpus nativo. En el resto de las categorías, se sigue el mismo orden en cuanto a frecuencia de utilización en los distintos grupos. La tercera categoría es la no verbal, con 6 casos nativos y 11 no nativos. La última categoría relativa a la frecuencia de utilización es la categoría de las peticiones directas. Se registró tan solo un caso en ambos grupos de interlocutores: un imperativo en el corpus nativo y un performativo realizativo en el corpus no nativo. Por tanto, la petición directa es

una opción utilizada muy poco en nuestros datos orales. La naturaleza de las interacciones juega un papel importante en este resultado. Hacia un miembro del profesorado, el estudiante prefiere usar estrategias indirectas. Recordamos, sin embargo, que el hecho de haber cambiado de lugar las estrategias elípticas de directo a indirecto no convencional también tiene una consecuencia en el porcentaje de casos en las peticiones directas. Aún así, los resultados destacados en las diferentes tablas proponen una realidad muy distinta a los que aparecen en estudios que destacan el mayor uso de formas directas (Blum-Kulka y House, 1989; Placencia y Mancera Rueda, 2011a, 2011b; Bataller, 2010, 2013; Siebold, 2006).

Indagaremos a continuación en el conjunto de las estrategias de petición realizadas por situación, enfocándonos primero en los resultados de los estudiantes españoles (8.1.1.1.) y luego en los estudiantes belgas francófonos en español (8.1.1.2.). Para cada grupo, se propone un comentario sobre las estrategias de petición. Las estrategias alternativas se comentan en 8.1.2.

8.1.1.1. *Peticiones nativas*

Aunque las peticiones formuladas no constituyan la mayor parte de los datos, se cuenta con un número respetable de ocurrencias de peticiones (113 casos de 300). Como se desprende de la Tabla 26 sobre estrategias nativas, preponderan las peticiones indirectas no convencionales (95 de las 113 peticiones producidas). Dentro de esta categoría, las estrategias elípticas totalizan 59 casos, mayoritariamente en la situación 4 (51) y en menor medida en la situación 5 (8). Otra estrategia predominante es la alusión, con 36 casos, sobre todo en la situación 3. Luego se hallan pocas estrategias indirectas convencionales – tan solo 11 – y todas son preguntas preparatorias. Además, se obtuvo un solo caso de petición directa (un performativo) y 6 peticiones no verbales. A continuación, comentamos las estrategias de peticiones utilizadas por los estudiantes españoles, por orden de frecuencia de la situación.

Situación	Indirecto no convencional		Indirecto convencional	Directo		
	alusión	elíptico	pregunta preparatoria	performativo	no verbal	TOT
1 Bolso	8	0	0	0	2	10
2 Boli	6	0	11	0	0	17
3 Copia	20	0	0	0	0	20
4 Repetir	0	51	0	0	4	55
5 Comer	2	8	0	1	0	11
Total	36	59	11	1	6	113

Tabla 26. Estrategias de petición por situación en las Interacciones Naturalizadas nativas.

La situación con mayor realización de peticiones es la 4, es decir, la situación para pedir que se repita la información. Este dato parece lógico, visto el carácter más imprescindible de la situación: la entrevistadora le hace una pregunta al informante y, para poder contestar a algo que no ha podido escuchar bien, es necesario pedir que la entrevistadora volviera a enunciar la pregunta. En los pocos casos donde no se ha realizado la petición, el informante optó por ignorar la pregunta (67) o logró entender la información, a pesar de que la IN fuera construida para pedir que se repitiera la información (68).

- (67) <PROFE> si necesitas cualquier cosa me dices vale?
 <IN_003_FE> vale
 <PROFE> y si quieres %%%?
 <IN_003_FE> (silencio) (COPINE_IN_003_FE)
- (68) <PROFE> eh / quieres %%%?
 <IN_048_FE> no
 <PROFE> nada?
 <IN_048_FE> no no no no no (COPINE_IN_048_FE)

En las 55 respuestas nativas que contienen una petición, 51 se realizan mediante una estrategia elíptica. Como se puede apreciar en la Tabla 26, además de ser la petición más frecuente de la situación 4, la elipsis es la estrategia más encontrada en el corpus oral. Como expuesto en 5.3.3, en este estudio se optó por desplazar las elipsis de la categoría de las peticiones directas (como Blum-Kulka, House y Kasper, 1989) hacia la categoría de las peticiones indirectas no convencionales. La razón reside en que estas estrategias necesitan de un contexto para poder interpretarse correctamente como peticiones en las diferentes situaciones. De hecho, en numerosos casos, hace falta recurrir al contexto para interpretar correctamente el enunciado como una petición. En el ejemplo (69), es precisamente el contexto de no haber entendido la pregunta de la profesora que lleva al estudiante a pronunciar una petición, cuyo enunciado es *Eh, ¿perdón?* La interpretación de este enunciado como petición depende de las competencias de la profesora de tener en cuenta el contexto. En otros contextos, expresar esta frase podría interpretarse, por ejemplo, como una manera de hacer comprender al interlocutor que falta de respeto, o que se quiere pasar, cuando el hablante se halla detrás del interlocutor. Obviamente, el contexto no es el único criterio y la entonación juega un papel esencial también en la buena interpretación del mensaje.

- (69) <PROFE> ah sí quieres %%%?
 <IN_020_FE> eh perdón? (COPINE_IN_020_FE)

En nuestro corpus de IN las peticiones elípticas se observan casi exclusivamente en la situación de pedir que se repita una pregunta (situación 4). Visto el carácter bastante urgente de la situación, la fijación de ciertas formas elípticas y la inmediatez comunicativa, el estudiante decide ir al grano y formula una petición corta pero eficaz. En (70), la estrategia *¿cómo?* se asocia al hecho de pedir que se repita lo dicho

y permite una respuesta directa por parte del interlocutor. Otras estrategias utilizadas por los hablantes españoles de nuestro corpus comprenden: *¿de qué?*, *¿eh?*, *¿mh?*, *¿el qué?*, *¿perdón?*

(70) <PROFE> si algo no te parece claro me dices

<IN_003_FE> vale

<PROFE> quieres %%%?

<IN_003_FE> cómo?

<PROFE> si quieres algo? perdón (risas) quieres un poco de agua o?

(COPINE_IN_003_FE)

El conjunto de estrategias elípticas se recoge en la Tabla 27. Aunque ciertas estrategias se utilizan en ambos grupos de locutores, algunas se encuentran exclusivamente en uno de ellos. Dos de los recursos más utilizados en el grupo nativo son *¿eh?* (18 ocurrencias) y *¿el qué?* (10 ocurrencias), los cuales no se hallan en las peticiones no nativas. *¿qué?* también aparece 10 veces en el corpus nativo. Asimismo, destaca *¿mh?* con 8 ocurrencias, a pesar de ser mucho más frecuente en el grupo no nativo (18 ocurrencias). En el grupo no nativo, *¿perdón?* es la petición más formulada, con 19 ocurrencias. Además, los no nativos hacen uso de estrategias que no se pronuncian en el grupo nativo: *¿perdona?* *hein?* *pardon?* y *¿lo siento?* Estos últimos son propios de los francófonos y constituyen préstamos o calcos del francés. *Hein*, en el contexto que aquí nos ocupa, es una manera sencilla pero coloquial de dar a comprender que no se ha entendido lo dicho (al igual que *mh* en español). *Lo siento*, en cambio, es una traducción tentativa de su equivalente francés *je suis désolé(e)*. En español no se suele pedir a alguien repetir mediante *lo siento*, sino más bien con *disculpe/a*. La expresión *lo siento*, que también se encuentra en inglés, se acompaña de una entonación levemente interrogativa. De lo contrario, el interlocutor creerá que el hablante se está disculpando.

Nótese que, para dar una vista de todas las estrategias de peticiones elípticas, se optó por incluir las situaciones “extra”, o sea las peticiones adicionales, que salieron de los casos previstos en el guión. No obstante, las peticiones adicionales aumentan el número de ocurrencias de peticiones elípticas, pero no introducen mayor variedad.

Elípticos	ES	FR	Total
¿cómo?	6	4	10
¿de qué?	2	1	3
¿eh perdón?	3	0	3
¿eh?	18	0	18
¿el qué?	10	0	10
¿lo siento?	0	1	1
¿mh?	8	18	26
¿perdón?	3	19	22
¿perdona?	0	3	3
¿qué perdón?	0	1	1
¿qué?	10	8	18
hein?	0	1	1
pardon?	0	2	2
Total	60	58	118

Tabla 27. Elípticos en las IN nativas y no nativas.

También se registran algunos casos de peticiones elípticas en la situación 5 (comer/beber). Cuando el estudiante acepta algo de beber o de comer, ya no necesita formular una petición muy larga sino tan solo anunciar lo que desea. Es precisamente lo que ocurre. En el ejemplo (5), tras la invitación de la profesora de comer o beber algo, el estudiante le contesta que le apetece beber *un poco de agua*. En estos casos, no se trata de peticiones tradicionales precisamente porque viene detrás de la invitación de la profesora y no en un primer turno de habla. Aún así, la elipsis en (71) ocupa el lugar de la petición.

(71) <PROFE> quieres algo? un poco de |- agua?
 <IN_023_FE> eh un -| poco de |- agua <PROFE> sí? -| por favor
 <PROFE> eh |- espera
 <IN_023_FE> sí -| / (COPINE_IN_023_FE)

En ciertos casos muy limitados, el estudiante formula una petición mediante otro medio que una elipsis, en la situación 5. Véase el ejemplo (72), donde el estudiante escoge un performativo realizativo para pedir un poco de agua a la profesora. Reproducimos la interacción entera. Después de rechazar en primera instancia la propuesta, el estudiante acepta un poco de agua, justificando que no logra rellenar su botella por ser los grifos muy bajos en la facultad. Luego, al ver que la profesora está llenando su botella en vez de limitarse a un vaso, vuelve a formular una petición, pero más precisa, esta vez mediante una estructura elíptica con diminutivo (*un vasito y ya está*).

- (72) <PROFE> quieres un poco de agua o |- chocolate? (risa)
 <IN_097_ME> ah -| no te |- preocupes <PROFE> nada? -| / |- gracias
 <PROFE> es chocolate -| belga |- eh
 <IN_097_ME> bueno -| *agua sí te voy a pedir* |- porque <PROFE> sí? -
 | no lo puedo rellenar porque los grifos son muy bajitos entonces no
 puedo rellenar la
 <PROFE> te ayudo
 <IN_097_ME> la botella
 (<PROFE> empieza a rellenar la botella de agua pero se escapa un
 poco de agua)
 <PROFE> a ver /// gua / ya claro (risa)
 <IN_097_ME> no pero no te preocupes / *un vasito y ya está*
 <PROFE> ah yo pensaba ah yo te relleno esto
 <IN_097_ME> (risa) no no / un vaso y ya está / no te |- preocupes
 <PROFE> no -| / voy a dejar un poco de agua para los demás que
 vienen pero así tienes un vaso (risa)
 <IN_097_ME> vale guay
 <PROFE> lo siento
 <IN_097_ME> gracias
 <PROFE> (risa) n- no te había entendido (risa) (COPINE_IN_097_ME)

De acuerdo con la Tabla 23 expuesta al inicio de esta sección, las dos situaciones que menos peticiones han generado en el grupo nativo son la 1 (pedir que se desplace un bolso) y la 5 (pedir algo de beber o de comer). No es de extrañar que sea así, por el simple hecho de que, en la primera situación, los estudiantes optan por desplazar ellos mismos el bolso, debido a que la situación es fácil de resolver por ellos mismos. También es una manera de no entrometerse en la libertad de acción del interlocutor (Brown y Levinson, 1987). En la quinta, rechazan la invitación de beber o comer algo y, a pesar de haber sido invitados a pedirlo más tarde durante la entrevista, muy pocos vuelven a formular alguna petición al respecto. Cabe precisar que esta quinta situación es la que más se aleja de una interacción en un contexto académico. Se aleja del contrato conversacional: un profesor no suele proponerle bebida o comida a su estudiantado, ni un estudiante le pediría nada de comer o de beber a su profesor. Lo mismo se podría concluir de la primera situación (bolso). Las situaciones que restan, en cambio, sí forman parte de los intercambios habituales entre estudiante y profesor. En el grupo no nativo, la quinta situación es también la que menos peticiones genera. Sin embargo, las demás (1-2-3) produjeron aproximadamente el mismo número de peticiones (o sea, más o menos un tercio).

Descontando los casos en los que no se obtuvo petición, la petición en la situación 1 se forma mayoritariamente mediante una alusión, aunque se debe matizar este resultado, visto el número poco elevado de casos concernidos (8

nativos y 18 no nativos). También ocurren tres peticiones no verbales y un caso de pregunta preparatoria. Mediante esta situación, se esperaba que el estudiante, al ver el bolso en la silla, pidiera permiso a la profesora para desplazarlo. En la práctica, muchos estudiantes optaron por hacerlo ellos mismos. Estos casos se comentan en 8.1.2. Cuando hacen alguna pregunta, los estudiantes españoles y francófonos se expresan con alusiones de declaración (ejemplo 73) o alusiones de interrogación (ejemplo 74). En (73), la estudiante española hace saber a la profesora que se encuentra un bolso en la silla donde tiene que sentarse. Aunque pueda interpretarse también como una mera constatación, el objetivo aquí es que se diera el acuerdo para tomar acción. En (74), la locutora española le pregunta a la profesora si el bolso en la silla es suyo. Se habría podido interpretar como una estrategia alternativa, similar a la que cuestiona el buen desarrollo de la entrevista. Sin embargo, la intención de la estudiante está en tener permiso para poder mover el bolso.

(73) (ruido de silla)

<IN_090_FE> eh hay un bolsito

<PROFE> un bolso? oh perdón | - es mío <IN_090_FE> sí -| qué miedo
a ver que (risa) (COPINE_IN_090_FE)

(74) <IN_015_FE> pues oye eso es tuyo no entiendo bien

<PROFE> oh? ah

<IN_015_FE> sí?

<PROFE> es que lo estaba buscando

<IN_015_FE> (risa) ahí está

<PROFE> bueno en fin (COPINE_IN_015_FE)

En el grupo nativo, las situaciones 2 (pedir un bolígrafo) y 3 (pedir una copia) tienen una repartición semejante en lo referente a las peticiones producidas y no producidas. Dentro de las peticiones formuladas, la situación 2 se formula típicamente mediante una pregunta preparatoria (30/124), aunque hay otra vez más estrategias alternativas. También se cuentan 8 peticiones con alusiones y solo un caso de petición no verbal. En cuanto a la categoría de las preguntas preparatorias, de los 11 casos españoles, 8 son peticiones de permiso y 3 de posibilidad. En las 19 ocurrencias no nativas, todas son estrategias de permiso. Para pedir un bolígrafo, los estudiantes optan preferentemente por pedir permiso, como en (75), donde la petición es formulada mediante el verbo modal *poder*. En (76), se usa directamente el verbo de la acción (*coger*).

(75) <IN_097_ME> puedo coger un boli?

<PROFE> claro claro / sí sí (COPINE_IN_097_ME)

(76) <IN_091_FE> eh / te cojo el boli?

<PROFE> claro claro (COPINE_IN_091_FE)

Esta petición de permiso se parece a los interrogativos simples en cuanto a la estructura sintáctica formal, pero difiere de ella en cuanto a la perspectiva de la

petición. Es decir, la petición de permiso sin verbo modal (*poder*) en primera persona es diferente de los interrogativos simples por formularse desde la perspectiva del hablante, en vez de desde la del oyente. En (76), la persona que realizará la acción de coger un bolígrafo es el propio hablante. Si fuera *¿Me coges un bolígrafo?* se supondría que el que va a hacer la acción de coger el bolígrafo es el destinatario. La petición en (76), por lo tanto, se asemeja a las peticiones de permiso ya que se puede sustituir por *¿Te puedo coger el boli?* como en (75).

En lo que se refiere a la formulación utilizada en la petición misma, es interesante pararse en los resultados obtenidos. Además de no encontrarse la petición mediante una pregunta preparatoria de posibilidad en el grupo no nativo, los verbos utilizados para verbalizar la petición son muy distintos en los dos grupos. En el grupo español, se cuentan 6 ocurrencias del verbo *coger* (6 casos, como en *¿Puedo coger un boli?*), el cual es inexistente en el grupo belga. Los estudiantes de ELE prefieren optar por *tomar* (10 casos, como en *¿Puedo tomar un bolígrafo?*). El grupo nativo también hace uso del verbo *usar* (dos casos, como en *¿Puedo usarlo?*), que se encuentra una sola vez en el grupo no nativo.

Lo llamativo en el grupo no nativo es la tendencia a dejar su petición inacabada, usando solo el verbo modal como único medio de petición (*¿Puedo?*). Este recurso va acompañado frecuentemente por un gesto hacia el bolígrafo. Es más, numerosos estudiantes francófonos cogen primero un bolígrafo de la profesora y luego piden permiso para usarlo. En algunos casos, notamos que los estudiantes intentaban no formular la petición por completo. Es decir, dejan la oración suspendida. Pensamos que lo hacen, en parte, porque buscan el vocabulario adecuado (en este caso, la palabra *bolígrafo*), porque consideran que se sobreentiende el objeto pedido en el contexto o quizá también porque quieren atenuar (Albelda y Cestero, 2011) (véase el capítulo 9 sobre la atenuación). Los datos no forzosamente permiten decidir qué explicación prevalece sobre las demás. En el caso mismo de la petición para que se repita la información, sin embargo, como la profesora no suele contestar inmediatamente, los estudiantes completan su petición tras una pausa más o menos larga. Este fenómeno es inexistente en el corpus nativo, donde todas las peticiones se formulan con una petición entera.

En cuanto a la situación 3 (pedir una copia de mejor calidad), la totalidad de las respuestas españolas se produce mediante una alusión (cf. Tabla 26). En Blum-Kulka, House y Kasper (1989) se expusieron las estrategias de alusiones (*hints*) como oraciones en las cuales falta fuerza ilocutiva o transparencia. En ellas, la fuerza de petición no se indica mediante ningún verbo convencional y, por tanto, tiene que ser inferido.

Las alusiones producidas en la situación 3 (copia) contienen parcialmente el objeto de la petición, a saber, la copia mal fotocopiada o el hecho de no poder leer las consignas. Sin embargo, al igual que la definición de Blum-Kulka (1987), las alusiones presentes en el corpus nativo carecen de verbo explícito y se tiene que

inferir la voluntad del interlocutor. En los ejemplos (77) y (78), algunas peticiones encubiertas son muy opacas. En (77), el estudiante español precisa que no ve bien, lo que implica que la copia no le permite leer las consignas. En (78) el hablante señala el problema sin explicitar lo que espera de la profesora. Además, la mayoría son ausencias de tratamiento, como en (78), sin mención al interlocutor. Así se evita atribuir la culpa a la profesora o realizar el FAT, pero sí se le señala que algo está fallando.

- (77) <IN_016_FE> no veo bien
 (IN_016_FE enseña la copia de la redacción a PROFE)
 <PROFE> uy qué ha pasado? ah no no lo siento bueno (xxx) aquí tienes
 (COPINE_IN_016_FE)
- (78) <IN_047_FE> uy pero esto está cortado
 <PROFE> qué?
 <IN_047_FE> está
 <PROFE> uy / qué ha pasado? (COPINE_IN_047_FE)

Con peticiones indirectas, la buena interpretación de la intención del estudiante en los casos expuestos depende del contexto de enunciación, a diferencia de las peticiones directas, donde la intención de petición es evidente. Incluso para las peticiones indirectas convencionales, “la interpretación de las intenciones del hablante viene determinada por algún dispositivo gramatical o semántico, utilizado convencionalmente para transmitir la fuerza ilocutiva de la petición”⁹³ (Weizman, 1993: 124). Las alusiones tienen la ventaja para el hablante de mantener cierto grado de opacidad o de ambigüedad. De este modo el hablante puede “negar en caso de necesidad que estuviera realmente realizando una petición” (Díaz Pérez 2005: 290) para así proteger su propia imagen y la del oyente. Las peticiones indirectas no convencionales permiten al hablante, al fin y al cabo, “evitar referirse a su intención impositiva de un modo explícito” (*ibid.*). Lo mismo ocurre, en parte, con las estrategias elípticas. Al evitar formular la petición completa, el estudiante puede negar la intención de petición de tal manera que le permite proteger tanto su propia imagen como la del destinatario. En el caso del grupo no nativo, en contraste, tiende a evitar la formulación completa de la petición por razones diferentes. Estos aspectos los explicamos en la sección siguiente sobre las peticiones no nativas (8.1.1.2).

8.1.1.2. *Peticiones no nativas*

En cuanto al grupo francófono, las peticiones son comparables con las nativas desde el punto de vista cuantitativo, pero difieren a nivel cualitativo. Como ya se ha precisado con anterioridad (cf. Tabla 23), las peticiones no nativas formuladas constituyen aproximadamente un 40% del corpus. Las no formuladas son

⁹³ nuestra traducción

mayoritarias y representan alrededor de 60% (cf. 8.1.2). Caracterizamos, por situación, las preferencias del grupo no nativo en sus producciones de peticiones orales. La Tabla 28 ilustra las diferentes estrategias de petición que forman el corpus no nativo por situación.

Situación	Indirecto no convencional		Indirecto convencional	no verbal	total
	alusión	elíptico	pregunta preparatoria		
1 Bolso	18	0	1	1	20
2 Boli	1	0	19	1	21
3 Copia	17	0	0	0	17
4 Repetir	0	50	0	8	58
5 Comer	1	7	0	0	8
Total	37	57	20	10	124

Tabla 28. Estrategias de petición por situación en las IN no nativas.

La Tabla 28 señala que las peticiones indirectas no convencionales son predominantes en el corpus de IN no nativas. Representan 94 de las 124 peticiones producidas. Dentro de esta categoría, destacan las estrategias elípticas (57) frente a las alusiones (37). La mayoría de los elípticos se encuentran en la situación 4 (repetir), los demás, en la situación 5 (comer). En cuanto a las alusiones, se encuentran mayoritariamente en dos situaciones (en la situación 1 (bolso) con 18 ocurrencias y en la situación 3 (copia) con 17 ocurrencias). Además, se notan 20 casos de peticiones indirectas convencionales. Sorprendentemente, todas las ocurrencias de este tipo son preguntas preparatorias, lo cual denota poca variación dentro de una categoría que contiene potencialmente muchas estrategias más. No se detectó ningún caso de petición directa. Sí se cuentan 10 casos de peticiones no verbales, sobre todo en la situación 4 (pedir que se repita una información).

De hecho, la situación con mayor número de peticiones formuladas es la situación 4, al igual que en el grupo nativo. Para los francófonos también, preponderan las estrategias elípticas, lo cual explicamos en parte por la inmediatez comunicativa que requiere la situación. De las 58 peticiones producidas en la situación 4, 50 son elípticas y 8 son peticiones no verbales. Como señalamos en la Tabla 27, existe una mayor variedad en las respuestas elípticas no nativas porque algunos estudiantes francófonos volvían al francés cuando no entendían lo que se decía (*hein? pardon?*) o usaban voces no listadas en el léxico del grupo español (*¿lo siento? ¿qué perdón?*). Las tres expresiones más usadas por los hablantes francófonos para pedir que su interlocutor repita la información se exponen en los ejemplos (79) a (81). Se trata de *¿perdón?* (19 ocurrencias), *¿mh?* (18 ocurrencias) y, en menor medida, *¿qué?* (8 ocurrencias). En un caso adicional, *¿qué?* se combina con *perdón*, para atenuar el lado muy directo de *¿qué?* (cf. capítulo 9).

- (79) <PROFE> y quieres %%%?
 <IN_005_FF> *perdón?*
 <PROFE> quieres algo? un poco de | - agua?
 <IN_005_FF> no gracias -| chocolate? nada? (COPINE_IN_005_FF)
- (80) <PROFE> y quieres %%%?
 <IN_020_MF> *mh?*
 <PROFE> quieres algo? un poco de agua? (COPINE_IN_020_MF)
- (81) <PROFE> y quieres %%%?
 <IN_035_FF> *qué?*
 <PROFE> quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_035_FF> (risa) por qué no sí / un poco / un poco de agua
 (COPINE_IN_035_FF)

En todos los casos se utilizan recursos muy cortos (*¿qué? ¿mh? ¿perdón?* pero también *¿cómo? ¿de qué? ¿perdona?*), lo cual es propio de los elípticos. En (79), se hace la petición mediante *¿perdón?* cuya versión completa sería *¿te pido perdón?* Es la estrategia más encontrada en el corpus no nativo, quizá porque tiene su equivalente en francés, mediante *pardon*, y que representa una manera cortés para pedir que se repita algo.

En (80) el estudiante no nativo utiliza *¿mh?* para el mismo objetivo. Es el segundo en términos de frecuencia. Sumando estos resultados con los casos que aparecen en el corpus nativo, se llega a un total de 26 ocurrencias. Así es el elíptico más utilizado en nuestro corpus de IN.

En (81) se usa el tercer recurso más usado en el corpus no nativo, a saber *¿qué?* Es sorprendente encontrar este elíptico en tercera posición en un contexto académico, porque se suele decir que este interrogativo no suena muy cortés ni formal para tratar con un profesor.

Las escasas ocurrencias de elípticos en la situación 5 (comer/beber) se justifican, en cada caso, por la invitación previa de la profesora. Fíjese en el ejemplo (82), donde la profesora le hace una pregunta incomprensible al estudiante. La primera etapa es que el estudiante pida que repita su pregunta (cf. situación 4). Una vez entendida, y como concierne en realidad una invitación a comer o beber algo, el estudiante, cuando acepta la propuesta, no cree necesario precisar ningún verbo performativo, puesto que está sobreentendido en el contexto de enunciación. Por lo tanto, en (82), formula la petición con el objeto deseado, en este caso, *un poco de agua*.

- (82) <PROFE> y quieres %%%?
 <IN_021_MF> *perdón?* (gesto de la mano hacia su oído)
 <PROFE> quieres algo? quieres un poco de agua o | - chocolate?
 <IN_021_MF> oh euh -| un poco de | - agua <PROFE> sí? -| por favor
 <PROFE> un chocolate quieres / | - también?
 <IN_021_MF> euh -| no

<PROFE> no? |- (risa)

<IN_021_MF> gracias -|

(COPINE_IN_021_MF)

En cuanto a las estrategias de alusión, se contabilizan 37 casos, repartidos principalmente en la situación 1 (bolso) y 3 (copia). Las alusiones en la situación del bolso a veces se confunden con las estrategias alternativas que cuestionan el desarrollo de la entrevista. Su formulación puede ser ambigua y en ciertos casos, se puede imaginar tanto una petición como otra estrategia. La razón principal de esta ambigüedad es que, durante la entrevista, no se indaga en la intención del hablante en el momento en que realiza su oración. Y es precisamente la intención lo que distingue una solicitud de una estrategia alternativa. Como ya se expuso anteriormente, según el contexto y la intención del hablante, la oración en (83) puede interpretarse a la vez como una petición de alusión y una estrategia alternativa. Pensamos que es el caso sobre todo para las oraciones interrogativas como (83). En (84), la interpretación como acto de habla parece más evidente, por ser una manera encubierta de señalar a la vez el problema (el bolso en la silla) y hacer saber que se tiene que solucionarlo.

(83) <IN_029_FF> oh / es / |- es suyo?

<PROFE> oh sí perdón -| (xx)

(COPINE_IN_029_FF)

(84) <IN_047_FF> hay un bolso

<PROFE> uy perdón / es mío |- (risa)

<IN_047_FF> (risa) -|

(COPINE_IN_047_FF)

En (83) se podría justificar que el estudiante es consciente de que el bolso pertenece a la profesora y que lo expresa de esta forma para no decirle explícitamente que la posición del bolso le impide sentarse. Sin embargo, en nuestra interpretación del mismo tipo de enunciado a través del corpus nativo y no nativo, optamos por una estrategia alternativa, que cuestiona el buen desarrollo de una parte de la entrevista. La oración (83) no constituye una petición porque no se espera ninguna acción por parte del interlocutor. Además, el bolso podría ser uno de un candidato precedente. Eso sí, en función de la respuesta de la profesora, se decidirá de lo que conviene hacer (entregar el bolso, pedir permiso para moverlo, esperar a que la profesora desplazara el bolso). En (84), en cambio, analizamos la declaración como una petición muy encubierta para obtener alguna reacción por parte de la profesora. Este tipo de frase se relaciona con *hace frío aquí*, donde se espera del interlocutor que cierre la ventana, por ejemplo. En el caso que aquí nos ocupa, se realiza la presencia del bolso para el mismo tipo de efecto, que el interlocutor lo desplace o que indique que el hablante puede moverlo.

En el caso de la situación 3 (copia), la mayoría de las peticiones de alusión señalan el problema (*hay un problema, hay un hueco, falta un poco algo, está todo en blanco, no ha imprimido bien, no puedo leer todo*). El recurso más frecuente es señalarlo mediante *hay un problema aquí*, o versiones semejantes, como en (85). En (86) la afirmación va acompañada de una serie de actos no verbales, como girar la hoja

hacia la profesora e indicarle el lugar donde se encuentra la traba. El efecto que tiene esta petición en el receptor es que, tras disculparse, va a entregar otra copia al estudiante.

- (85) <IN_050_FF> *hay / un problema / aquí*
 <PROFE> uy perdón / uy | - (risa) <IN_050_FF> (risa) - | espera
 (COPINE_IN_050_FF)
- (86) <IN_014_FF> *está todo en blanco*
 (<IN_014_FF> enseña la hoja y muestra la parte que falta)
 <PROFE> uy / uy perdón <IN_014_FF> (risa)
 (COPINE_IN_014_FF)

Estas estrategias muestran la seguridad que tiene el estudiante que algo le impide realizar la tarea. En otros casos, en vez de afirmarlo, el estudiante pregunta por la anormalidad eventual de la situación. Estas preguntas caben en la categoría de las estrategias alternativas, que describimos en 8.1.2.

Las peticiones menos frecuentes en el corpus no nativo son las peticiones indirectas convencionales. Se encuentran 20 casos, de los cuales 19 en la situación 2 (bolígrafo). Estos casos ya se comentaron en la presentación de los ejemplos del corpus nativo, porque nos pareció relevante hacer un estudio comparativo del contenido de las estructuras realizadas. Nótese, además, que cada vez que la petición se formula mediante una estructura de permiso, la perspectiva relacionada es la del hablante, a diferencia del corpus nativo donde los 3 casos de preguntas preparatorias de posibilidad se formulan desde la perspectiva del oyente. Se proporciona un comentario más desarrollado sobre la perspectiva de las peticiones al final de esta sección.

Como decíamos previamente, las situaciones 1, 2 y 3 han generado un número de peticiones bastante similar. Acabamos de comentar la situación 2, cuya forma de predilección es la estrategia indirecta convencional y, en especial, la de permiso. Pasemos entonces a la situación 1. La situación donde el estudiante pide el permiso de desplazar el bolso contabiliza una mayoría de peticiones bajo alusiones, tal como es el caso en el corpus nativo. Nos encontramos otra vez con oraciones bastante vagas, que, en el contexto, requieren de una acción por parte del receptor del mensaje. Así, en (87), frente a una frase como *hay un bolso aquí*, lo lógico es cogerlo o permitir a la persona que lo desplace.

- (87) <IN_002_FF> *hay un bolso aquí*
 <PROFE> uy perdón es mío (risa) lo estaba buscando además (risa) en
 fin (COPINE_IN_002_FF)

Los enunciados de este tipo son frecuentes en esta primera situación. A veces, le acompaña algún gesto de indicación: el estudiante señala el bolso con el dedo o lo coge y se lo enseña a la profesora. En un solo caso, el estudiante explícitamente pregunta si puede desplazar el bolso, como ilustrado en (88). En otro caso (89), el estudiante solo mira a la profesora de manera interrogativa, esperando alguna

explicación por parte de la profesora. Por tanto, en los casos ilustrados, el estudiante evita formular una petición explícita y se tiene que inferir su intención a través de estrategias opacas. Esta situación llega en los primeros instantes de la entrevista, por lo que el estudiante aún no tiene claro el propósito de su participación en el estudio. Al quedarse bastante evasivo, evita tener que justificar su intervención e, incluso, puede negar la intención de petición si esta fuera malinterpretada.

- (88) <PROFE> te invito a sentarte
 <IN_057_FF> ah puedo / quitar el bolso?
 <PROFE> qué pasa? uy perdón es el mío |- ay gracias <IN_057_FF> (risa)
 -| (COPINE_IN_057_FF)
- (89) (IN_035_FF desplaza la silla y ve el bolso)
 <IN_035_FF> oh (mira a PROFE con una cara y labios interrogativos)
 <PROFE> uy perdón es mío |- ah <IN_035_FF> (risa) -| / eh a ver esto
 la primera |- bueno antes de la
 <IN_035_FF> la primera parte sí -| primera parte (COPINE_IN_035_FF)

En cuanto a la situación 3, donde se espera del estudiante que pida otra copia, solo 17 de los 60 estudiantes belgas formulan la petición. En el conjunto de peticiones producidas, la estrategia escogida es indirecta no convencional, más particularmente una alusión. Para la mayoría, de hecho, se trata de una declaración y tan solo 2 se hacen mediante una interrogación. Al igual que en el grupo nativo, las peticiones no nativas faltan de verbo explícito indicando la acción que se espera del interlocutor. Aquí también, se debe inferir la voluntad del hablante. En (90), la estudiante francófona habla de un problema con la hoja, sin precisar nada más.

- (90) (IN_002_FF enseña la hoja)
 <IN_002_FF> hay un problema en la |- la <PROFE> uy -| fotocopia (risa)
 <PROFE> perdón (risa) eh / a ver a ver a ver / eh que lo he preparado
 un poco rápido /// dónde está? / dónde está? bueno |- yo creo que
 (risa) -| mejor |- esta no?
 <IN_002_FF> mejor / sí -| gracias (COPINE_IN_002_FF)

En general, la técnica de los estudiantes francófonos es similar a la de los estudiantes españoles. Informan de que hay un problema con la impresión de la copia. No precisan con exactitud lo que quieren o lo que haría falta hacer porque existe más de una opción (entre otras posibilidades: dar otra hoja, dictar la parte ilegible o escribir la parte que falta). Como para la situación del bolso, cuanto más vago sea su propósito, menos impositiva parece su petición encubierta porque se aumenta la posibilidad de negar la intención de petición del estudiante. Además, al igual que en las peticiones nativas, la perspectiva de estas peticiones es impersonal, para intentar no culpar directamente a la profesora de no haber averiguado el estado de la copia.

Las situaciones adicionales

Los resultados no estarían completos sin un comentario sobre todas aquellas peticiones “extra”, es decir, las peticiones adicionales, que ocurren fuera de los momentos previstos o las peticiones que se repiten. En los datos aparecen otras situaciones de peticiones. Pensamos en casos en los que el estudiante pide/va a buscar un pañuelo, pide un borrador, pregunta por la fecha, pide permiso para escribir varias opciones de respuesta, etc. En algunos casos es cuestionable la formulación de una pregunta en vez de una petición. Por esa razón y por faltar comparabilidad (visto el carácter muy heterogéneo de estos enunciados), se decidió no analizar estas oraciones.

Sin embargo, en las situaciones previstas, ocurre que se tiene que realizar el input más veces, o que el estudiante no siente la necesidad de formular la petición en el momento mismo pero que la formule más tarde. La Tabla 29 permite darse cuenta de las (pocas) peticiones adicionales (‘extra’ en la tabla). Aunque las peticiones adicionales no permitan un análisis completamente comparable con los datos del DCT, nos parece interesante agregarlas al análisis de recursos utilizados para formular una (estrategia de) petición.

estrategia	ES		Total ES	FR		Total FR
	petición	extra		petición	extra	
alternativa	109	8	117	107	9	116
directo	1	0	3	0	1	1
imperativo	1	0	1	0	1	1
permiso	0	2	2	0	0	0
indirecto	11	3	14	20	0	20
convencional						
interrogativo	0	1	1	0	0	0
simple						
performativo	1	0	1	0	0	0
pregunta	11	2	13	20	0	20
preparatoria						
indirecto no	95	3	98	94	9	103
convencional						
alusión	36	2	38	37	1	38
elíptico	59	1	60	57	8	65
no verbal	6	0	6	10	1	11
Total	222	14	236	231	20	251

Tabla 29. Estrategias de peticiones previstas y adicionales en las Interacciones Naturalizadas.

Las peticiones adicionales aparecen típicamente en la última situación prevista, la de pedir algo de beber o de comer (situación 5). Al estudiante se le ha informado de que podía pedir algo en cualquier momento de la entrevista, y algunos de ellos desean llevarse una pastilla de chocolate antes de despedirse. Otro caso, aún más

frecuente, es el de pedir la repetición de la información y depende indudablemente de las propias necesidades del informante. Estas peticiones “extra” no se han contabilizado en el total de las situaciones previstas, pero sí son interesantes para un análisis más cualitativo. Revelan el uso de otras estrategias de peticiones, como el imperativo (1 caso).

Estas peticiones adicionales merecen una atención particular, a pesar de no entrar en el análisis general, porque representan ocurrencias de peticiones espontáneas, en las cuales bien la entrevistadora intentó volver a presentar la situación para generar una petición, bien el informante juzgó la necesidad de formular otra. Así, en 5 casos, todos de hablantes nativos, el estudiante esperó el final de la entrevista para pedir y/o coger chocolate. Este fenómeno puede ser debido a que el chocolate belga resulta más especial en España que en Bélgica. En (91), la estudiante española pide permiso para coger chocolate. Tras la respuesta positiva de la entrevistadora y la precisión que le sobra chocolate, la estudiante añade que va a coger otro más.

- (91) <IN_064_FE> *me puedo llevar esto?*
 <PROFE> claro claro están para ti eh
 <IN_064_FE> ah vale
 <PROFE> si quieres otro más / ya sabes eh / si no / me lo tengo que comer todo sola eh (risa)
 <IN_064_FE> el chocolate a mí me gusta ((o sea que))
 <PROFE> me encanta pero todo eso para mí es demasiado
 <IN_064_FE> *ah voy a coger otro*
 <PROFE> claro sí sí / conoces un poco el chocolate belga / me dijiste
 (COPINE_IN_064_FE)

En (92) aparece el mismo tipo de petición, por medio del condicional *podría coger*. En (93) la petición se expresa mediante un interrogativo simple (*¿me das?*).

- (92) (IN_066_FE mira varias veces hacia las pastillas de chocolate mientras están hablando)
 <PROFE> muy bien (risa) // sí porque | - (x)
 <IN_066_FE> *podría -| coger uno?* (enseña el paquete de chocolate)
 <PROFE> claro claro / quieres eh? / te explico hay cuatro sabores diferentes / no sé si // leche / negro / eh praliné no sé si ves lo que es?
 <IN_066_FE> no sé lo que es
 <PROFE> eh como con almendras
 <IN_066_FE> ah vale
 <PROFE> bueno el sabor y este eh con sabor a café (<PROFE> acerca las pastillas de chocolate hacia <IN_066_FE>)
 (IN_066_FE coge un trozo de chocolate)
 <IN_066_FE> (risa) vale (xx) (COPINE_IN_066_FE)

- (93) <PROFE> bueno pues nada yo te agra- agra- agradezco mucho tu participación y / mucha suerte con / los exámenes que poco a poco se están | - acercando
 <IN_098_FE> sí - | muchas gracias / *eh me das uno de esos?*
 <PROFE> claro (risa) está aquí eh porque luego si no / yo tengo que comérmelo todo (risa)
 <IN_098_FE> (risa) muchas gracias
 <PROFE> a ti (COPINE_IN_098_FE)

En numerosos casos, las peticiones no nativas se asemejan a las peticiones de los nativos (8.1.1.1).

8.1.1.3. *La perspectiva*

Los hablantes, al producir sus peticiones, pueden enfatizar el papel del oyente como agente de la acción (perspectiva del oyente), la función del hablante como receptor de la acción (perspectiva del hablante) o evitar el problema y recurrir a una forma impersonal (perspectiva impersonal). Existe una cuarta posibilidad potencial, la perspectiva inclusiva. Consiste en adoptar el pronombre personal de primera persona de plural para incluir tanto al hablante como al oyente. No obstante, no se ha registrado ningún caso de esta perspectiva en los datos de las IN. En nuestro corpus, también encontramos casos híbridos, que combinan dos perspectivas mencionadas anteriormente (incluso el oyente con el hablante, con estrategias diferentes del verbo en primera persona del plural). Además, se añadió una perspectiva externa para los casos en los que el agente es una persona distinta al hablante o al oyente, o que se debe a una causa externa.

La Tabla 30 reúne las perspectivas encontradas en las peticiones de las Interacciones Naturalizadas, según el grupo de informantes. Las cifras comprenden el conjunto de peticiones independientemente de las situaciones y de los casos adicionales. Eso sí, incluimos solo los casos en los que las peticiones se formularon en el sentido estricto de la palabra, o sea, descartamos los casos alternativos o donde no hubo petición, por considerar que el estudio de la perspectiva se justifica en las estrategias de petición, pero no en los recursos utilizados para evitar la petición. Nos interesa el núcleo del acto de habla para el análisis de la perspectiva. Dejamos de lado los casos en los que el estudiante evita la petición. Los casos *n.a* en la Tabla 30 corresponden a casos de oraciones suspendidas, en las que no fue posible detectar ninguna perspectiva.

Perspectiva	ES		FR	
	N	%	N	%
externo	0	0	2	1,5
hablante	35	29,4	55	40,7
impersonal	24	20,2	30	22,2
oyente	53	44,5	37	27,4
n.a.	7	5,9	11	8,2
total	119	100	135	100

Tabla 30. Distribución de perspectivas de petición en las IN nativas y no nativas.

La Tabla 30 deja ver tres tipos de perspectiva preponderantes. Por lo que respecta a las peticiones nativas, se ha empleado con mayor frecuencia la perspectiva del oyente (44,5%), frente a 27,4% para el grupo no nativo. La perspectiva más frecuente de los estudiantes francófonos de ELE es la del hablante (40,7%), mientras que el porcentaje que alcanza esta perspectiva en los hablantes nativos de español es del 29,4%. La perspectiva impersonal en los dos grupos ocupa el tercer lugar en cuanto a frecuencia de utilización. Sin embargo, los no nativos recurren ligeramente más a menudo a esta perspectiva (22,2%) que los nativos (20,2%). Los porcentajes restantes son muy bajos: la perspectiva externa se halla tan solo dos veces en el corpus no nativo (1,5%) y *n.a.* aparece con 5,8% en el corpus nativo y 8% en el no nativo. Un test de Fisher fue realizado para comprobar la significatividad de los resultados de los grupos N y NN, al encontrarse valores inferiores a 5 en el caso de la perspectiva externa. De esta prueba resulta que las diferencias entre los dos grupos de locutores no son significativas estadísticamente. Sin embargo, si comparamos entre sí las tres estrategias más encontradas en el corpus (hablante, impersonal, oyente), la prueba de chi cuadrado ofrece resultados significativos ($\chi^2 = 7.4542$, $p = .023$). Se puede considerar que la lengua tiene influencia en los resultados.

Por tanto, los sujetos nativos prefieren adoptar la perspectiva del oyente (una característica propia de la cultura de acercamiento), mientras los sujetos no nativos adoptan mayoritariamente la perspectiva del hablante (una característica propia de la cultura de distanciamiento). La perspectiva del oyente también se asocia a un mayor grado de nivel de indirección. Dicho de otro modo, al utilizar la perspectiva del oyente, se percibe la petición como más directa porque el locutor se dirige directamente a la imagen del interlocutor. En este sentido, concordamos con otros estudios previos donde preponderan igualmente las peticiones orientadas hacia el oyente por los hablantes de la variedad peninsular (Mir, 1993; Placencia, 1998; Pinto, 2010; Robles Garrote, 2017).

En los ejemplos se ilustran cada una de las tres perspectivas más frecuentes del corpus oral. Así, los ejemplos (94) y (95) adoptan la perspectiva del hablante, los ejemplos (96) y (97) la del oyente y en (98) y (99) se ejemplifica la perspectiva

impersonal, alternando producciones N y NN. Esta información se obtiene mirando la última letra de la referencia al locutor.

En (94) la estudiante española utiliza una alusión para precisar que tiene dificultades para descifrar la hoja recibida. Formula su oración desde su propia perspectiva y, en consecuencia, disminuye el FTA hacia el interlocutor. Este recurso forma parte de los recursos de estrategia negativa (Brown y Levinson, 1987). La perspectiva del hablante no es la más frecuente en el corpus nativo, pero cuando se usa, suele ser en una alusión como en (94) o para pedir permiso para llevar a cabo una acción por parte del propio hablante, como *¿Puedo coger un bolígrafo?* en la situación 2.

En el corpus no nativo, la perspectiva del hablante, ilustrada mediante el ejemplo (95), también ocurre para casos en los que el hablante le pide permiso al interlocutor para llevar a cabo una acción, en este caso coger un bolígrafo de la profesora.

- (94) <IN_016_FE> no veo bien
 (IN_016_FE enseña la copia de la redacción a PROFE)
 <PROFE> uy qué ha pasado? ah no no lo siento bueno (xxx) aquí tienes
 (COPINE_IN_016_FE)
- (95) <IN_020_MF> (gesto hacia bolígrafo de PROFE) puedo tomar un / |-
 bolígrafo?
 <PROFE> sí claro -| (risa) (COPINE_IN_020_MF)

Los ejemplos (96) y (97) ilustran la perspectiva del oyente. Sin embargo, a menudo se usan en peticiones con alusiones (como en (96) y (97)). En la mayoría de los casos no nativos, esta perspectiva hacia el oyente se encuentra en las peticiones elípticas. Pocas veces se realiza en peticiones convencionales, aunque encontramos ejemplos en el corpus, como *¿Me dejas un boli?*

- (96) <IN_030_FE> *tienes un boli?* / ((o)) (gesto hacia su mochila)
 <PROFE> sí aquí tienes
 <IN_030_FE> gracias (COPINE_IN_030_FE)
- (97) <PROFE> que quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_043_FF> pfff / *si tienes chocolate*
 <PROFE> claro que tengo / mira si no / |- lo tengo que comer yo sola
 <IN_043_FF> (risa) -| |- (risa)
 (<IN_043_FF> coge una pastilla de chocolate cuando <PROFE> abre la caja)
 <IN_043_FF> gracias -|
 <PROFE> y si quieres un poco de agua / ya me dices
 <IN_043_FF> vale gracias (COPINE_IN_043_FF)

En (98) se explicita la perspectiva en el imperativo gramaticalizado *perdona*, que funciona como medio para pedir la repetición, mientras que en (99), la

interpretación de la perspectiva es posible al completar la petición por la parte que le falta. En otras palabras, el elemento elíptico *¿Qué?* hace referencia a la interrogativa *¿Qué ha/has dicho?* y de allí se puede comprobar que la perspectiva adoptada es la del oyente. Por tanto, no consideramos en el mismo pie las peticiones elípticas en las que se tiene que inferir la perspectiva y las peticiones indirectas convencionales, donde el hablante enfoca la acción en el interlocutor.

(98) <PROFE> y quieres %%%?

<IN_052_MF> *perdona?*

<PROFE> quieres algo? un poco de agua o chocolate?

(COPINE_IN_052_MF)

(99) <PROFE> y quieres %%%?

<IN_090_FE> *qué?*

<PROFE> quieres un poco de agua o chocolate? (COPINE_IN_052_FE)

La tercera perspectiva en términos de frecuencia de uso es la impersonal. En (100) –ejemplo nativo– y (101) –ejemplo no nativo– no se hace referencia ni al hablante ni al oyente. Estas perspectivas se suelen encontrar en las situaciones 1 (bolso) y 3 (copia). En la situación del bolso, la estrategia preferida de perspectiva impersonal es *hay un bolso*; esta estrategia es más frecuente en el corpus no nativo. En cuanto a la situación de la copia (situación 3), los estudiantes francófonos se centran en los problemas: el hecho de que falta una parte, que es ilegible o que la copia se ha impreso mal. En este sentido, para la perspectiva impersonal, las estrategias encontradas en el corpus no nativo conciernen formulaciones mediante el verbo *haber* en tercera persona del singular en peticiones de alusión: *hay un problema / un hueco / un bolso*. En tres ocasiones salen otras construcciones como *falta un poco algo, está todo en blanco, tuvo (*hubo) un problema*. En la perspectiva impersonal nativa, no se utiliza el verbo *haber* sino *estar* (*está cortado / (mal) impreso*) u otros recursos con el verbo *salir* como *me ha salido una raya, ha salido un poco mal, sale cortado, no se ve muy bien, parece cortado*. Ni el verbo *salir* ni los adjetivos *cortado* o *borrado* se encuentran en el léxico del estudiante no nativo. Sin embargo, en ambos corpus (N y NN) existe cierta correlación entre el uso de las alusiones y la aparición de la perspectiva impersonal. Es decir, en casi todas las alusiones encontradas, se adopta una perspectiva impersonal. La alusión ya de por sí reduce el carácter directo de la petición y la perspectiva impersonal añade un nivel de indirección a las oraciones producidas por los estudiantes en las IN.

(100) <IN_047_FE> *uy pero esto está cortado*

<PROFE> qué?

<IN_047_FE> *está*

<PROFE> uy / qué ha pasado?

(COPINE_IN_047_FE)

(101) <IN_064_FF> *hay un problema con la hoja*

<PROFE> uy efectivamente sí (risa) espera (COPINE_IN_064_FF)

También se quiere comentar los casos poco representados en la distribución de las perspectivas, en especial la perspectiva externa. Nótese que ambos casos se encuentran en una petición de alusión y que ambas oraciones son bastante ambiguas. En el primer caso (102) la estudiante precisa su alusión mediante el uso de la tercera persona del singular, refiriendo a la fotocopia misma. En esta oración, no aparece ni el hablante ni el oyente. Aunque se podría debatir la inclusión de este giro en la categoría de la perspectiva impersonal, no cabe duda de que se aleja de las estructuras más prototípicas del tipo *sería posible X*. En nuestra opinión, el agente de la acción *poner* se halla en un elemento externo. En el segundo ejemplo de perspectiva externa (103), también se trata de una oración en la que ni el hablante ni el oyente tienen el papel de agente. Tampoco se puede asociar a una perspectiva impersonal porque en el ejemplo no se trata de una ausencia de agente. El estudiante formula su petición encubierta sin utilizar una de las perspectivas tradicionales (oyente, hablante, ambos o impersonal).

- (102) <IN_018_FF> me pone una parte entre
 <PROFE> ((qué pasa?)) uy / uy perdón (risa)
 <IN_018_FF> no es?
 <PROFE> no (risa) a ver eso no es normal / espera que te doy
 (PROFE busca otra copia)
 <PROFE> oh / qué pasa? bueno esta sí me parece mejor (risa)
 <IN_018_FF> sí (risa) gracias / mejor
 <PROFE> un poco eh? (risa)
 <IN_018_FF> (risa) (COPINE_IN_018_FF)
- (103) <IN_020_MF> es que / no ha imprimido bien
 <PROFE> (risa) ay perdón
 <IN_020_MF> (risa)
 <PROFE> espera // qué es esto? // no en cambio puedes darme la
 segunda hoja así yo te firmo uno (COPINE_IN_020_MF)

La dificultad de análisis de ciertas peticiones mediante alusiones, en lo que atañe a la perspectiva, reside precisamente en que el emisor intenta utilizar una fórmula que le permite un alto nivel de vaguedad. Este criterio es claramente visible en (103) donde el locutor empieza su oración mediante *es que* y luego decide no implicar a nadie en el problema que encuentra. De tal manera, le permitiría negar cualquier intención de formular una petición en el caso de que el interlocutor decidiera no atender el requerimiento.

En el caso de las peticiones elípticas, sí es posible encontrar una perspectiva al completar la frase por la parte eliminada, es decir, la perspectiva se basa en el verbo que habría completado la oración elíptica. Por ejemplo, en los casos de *¿qué?* o *¿cómo?* se supone que la petición entera sería *¿qué/cómo ha dicho?* y, por lo tanto, se trata de una petición orientada hacia el oyente. En el caso de *¿perdón?* la petición

completa muy probablemente sería *¿te pido perdón?* y, de allí, es una perspectiva hacia el propio hablante.

La mayor utilización de peticiones orientadas hacia el oyente por parte de los castellanoparlantes también indica, en nuestra interpretación, una mayor relación con la imagen de afiliación (Bravo, 2004), propia de la cultura española. Es decir, al formular sus peticiones desde la perspectiva del interlocutor, el hablante expresa un mayor grado de interdependencia entre los interlocutores (Barros García, 2010). La perspectiva del hablante, en cambio, se relaciona más bien con la cortesía mitigadora, en la cual se aprecia más la autonomía y el individualismo. Sin pretender afirmar que el español es más solidario y el belga (francófono) más individual, sí observamos una tendencia en el grupo nativo de vincularse a la cultura de proximidad (cf. Haverkate, 2004 y Briz, 2007, entre otros). En cuanto a los informantes belgas francófonos, sus peticiones orientadas mayoritariamente hacia el propio hablante tienden a interpretarse de acuerdo con una cultura de distanciamiento.

8.1.1.4. *Resumen de peticiones producidas*

En las frecuencias de las peticiones producidas por los hablantes de español LM y LE, aparece una diferencia menor en cuanto a la variación tipológica. En el grupo nativo se halla un caso de petición con verbo performativo. Aparte de este caso aislado, lo que resalta en los datos de las IN es la similitud de resultados entre las estrategias nativas y no nativas, tanto en el repertorio de estrategias encontradas como en las ocurrencias de cada estrategia. Tanto en español nativo como en ELE se encuentran estrategias de alusiones (36 casos N, 37 casos NN), elípticos (59 N y 57 NN), actos no verbales (6 N y 10 NN) y preguntas preparatorias (11 N y 20 NN) en proporciones muy semejantes de un grupo a otro. Es llamativa esta concordancia de frecuencias y, también, la poca diversidad en las peticiones recogidas, visto el largo abanico de estrategias de petición posibles (cf. taxonomía en 5.3).

Si descendemos a un mayor nivel de detalle, se observan semejanzas y diferencias en cuanto a la utilización de las estrategias de petición desde un punto de vista léxico. Por lo que se refiere a las similitudes, ambos grupos hacen uso de estrategias convencionalmente indirectas mediante preguntas preparatorias, basadas en la voluntad o en la capacidad y donde el uso del verbo *poder* sobresale claramente. No obstante, los dos grupos de informantes difieren en su utilización de los verbos que siguen el verbo modal, utilizando voces que no se presencian en el glosario del otro grupo. Concretamente, esta diferencia también se halla en las estrategias elípticas. Así, el grupo de estudiantes francófonos de ELE tiene un repertorio de estrategias más amplio, pero menos similar al de sus homólogos españoles. Este resultado contrasta con la creencia de que los aprendices de una lengua se restringen más a ciertas estrategias, en función de sus propios conocimientos de la lengua. A través de los resultados de este análisis léxico, se avanza el hecho de que los informantes nativos parecen conocer mejor las fórmulas

adecuadas y/o esperadas en los tipos de situaciones académicas, mientras que los no nativos podrían tener menos interiorizadas estas expresiones.

En lo referente a las alusiones observamos tanto semejanzas como diferencias. Ambos grupos utilizan esta estrategia con igual frecuencia. Asimismo, los hablantes a veces dejan sus frases sin terminar. Sin embargo, en comparación con el grupo nativo, el grupo no nativo no forzosamente quiere hacer la petición más opaca. En su caso, se justifica el uso de las peticiones suspendidas por un conocimiento menos preciso del vocabulario, porque busca sus palabras, o por la consideración de que con el contexto no es necesario enunciar cada palabra. Elaboramos este tema más en detalle en el análisis de la modificación interna, en la cual dejar su frase suspendida es uno de los recursos atenuantes utilizados (véase el capítulo 9).

En cuanto a la producción misma de la petición, la variación situacional tiene mayor impacto que la de la lengua materna. En las tablas al inicio de este capítulo, la distribución entre el grupo nativo y el no nativo es altamente semejante. En cambio, de una situación a otra, se detecta una variación importante en cuanto a la formulación de las peticiones. La situación 4 (repetir) tiene una frecuencia mayor de producción, mientras que la situación 1 (bolso) y la 5 (comer) tienen pocas ocurrencias de peticiones producidas. La razón principal reside en las propias necesidades y dificultades percibidas por los estudiantes. En numerosos casos, como lo comentamos en la sección siguiente (8.1.2), los estudiantes optan por preguntas acerca del desarrollo de la entrevista en vez de peticiones. Este dato parece comprensible, puesto que el estudiante a veces duda de la (a)normalidad del problema encontrado. Es decir, en vez de formular una solicitud, prefiere saber primero si la situación en la que se encuentra es normal. En numerosos casos, el estudiante además puede resolver la situación por sí mismo, sin tener que requerir a la ayuda de la profesora. A este punto también volvemos en las páginas que siguen.

Con respecto a las perspectivas adoptadas en las peticiones, se constata un uso diferente tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Los locutores nativos adoptan más frecuentemente la perspectiva del oyente, mientras que los no nativos, la del hablante. Este resultado parece conforme a las características que se encuentran en la literatura de ambas lenguas. El español se asocia a las culturas de acercamiento, donde existe un fuerte sentido de la afiliación y se acortan los espacios interpersonales (Briz, 2007; Albelda y Briz, 2010). En la lengua materna de los locutores no nativos, el francés – representado en esta investigación por los locutores belgas francófonos – es frecuente el uso de la perspectiva del hablante (*Puis-je avoir une autre feuille? Puis-je avoir / prendre un bic?*). Tales estructuras (y perspectivas) se encuentran en las peticiones españolas del grupo no nativo. En este sentido, la perspectiva del hablante se asocia más bien con las culturas de distanciamiento, donde prima la imagen de autonomía (Bravo, 1999).

En lo que atañe a la frecuencia de uso, la perspectiva impersonal es la tercera en ambos corpus de locutores. Se pudo comprobar cierta correlación entre la presencia

de alusiones y la de la perspectiva impersonal. Como se expuso en la sección de las peticiones no nativas (8.1.1.2), la alusión permite reducir el carácter directo de la petición, por ser encubierta. La perspectiva impersonal refuerza el nivel de indirección de las peticiones.

Para dirigirse a sus profesores, los estudiantes optan mayoritariamente por estrategias indirectas no convencionales, en las que se explotan las estructuras elípticas. Visto que emisor y destinatario comparten el mismo contexto de enunciación (la sala de entrevista), parece comprensible que los estudiantes eludan realizar parte de la petición. Seleccionan la parte del mensaje cuya presencia es necesaria para captar el sentido de su solicitud. Esto les permite ir al grano y, no lo dudamos, evitar en ciertas ocasiones tener que elegir la forma de tratamiento más apropiada. A este argumento volvemos en el capítulo 10. Sin embargo, el alto porcentaje de peticiones convencionalmente indirectas en los datos de las Interacciones Naturalizadas puede deberse a la falta de seguridad por parte del estudiante sobre el desarrollo de la entrevista o a la falta de intención de someter al hablante a críticas sobre los problemas encontrados por el interlocutor a lo largo de la entrevista.

Además de la omnipresencia de las estructuras indirectas no convencionales en las peticiones producidas, la (casi) ausencia de peticiones directas no sorprende en un contexto académico. La institución que representa el profesor conlleva un uso mayor de recursos formales y corteses. De esta forma lo justifican los propios estudiantes, como se podrá apreciar en el capítulo 10.

Para explicar esta posible discrepancia respecto a estudios anteriores, es necesario comentar la frecuencia muy elevada de estrategias de peticiones que etiquetamos como indirectas no convencionales en la Tabla 25. Peticiones como *¿Tienes un bolígrafo?* o *¿Qué?* forman parte de las peticiones a las que más recurren los informantes. Este resultado plantea la posibilidad de que sean estrategias bastante convencionalizadas en estas situaciones. Si bien gramaticalmente las clasificamos como peticiones indirectas no convencionales por la opacidad y los rasgos caracterizados como tales en el capítulo 5, pragmáticamente estas peticiones se interpretan sin ambigüedad ni inferencia. Es decir, una petición indirecta suele contener esta opacidad, por constituir un intermedio entre opacidad y coerción. En los casos explicitados, no existe esta doble interpretación: la interpretación como mera pregunta de información no sería pertinente en la mayoría de los casos.

Otro dato llamativo es la limitada variación en las estrategias utilizadas, tanto con respecto a la macroestructura (directo, indirecto (no) convencional) como en los subtipos utilizados. En cada situación, existe una estrategia de petición preponderante. La situación de comunicación tiene una importancia notable en el tipo de estrategia escogida.

8.1.2. Estrategias alternativas

Como hemos expuesto en el capítulo dedicado a la taxonomía de las peticiones (cf. capítulo 5), en las situaciones planteadas para este estudio, no todas las respuestas obtenidas constituyen estrategias de petición. En numerosos casos, los datos proporcionados para cada situación dejan ver estrategias que se alejan de una petición formal. En 5.4, ya se expusieron las estrategias alternativas; estrategias que ocupan el mismo hueco comunicativo que el acto de habla de la petición, es decir, ocasiones en las cuales se esperaría una petición, pero en las cuales el hablante decidió no realizarla *stricto sensu* para evitar el acto de amenaza a la imagen (FTA) (Brown y Levinson, 1987). En las respuestas obtenidas en las Interacciones Naturalizadas (IN), el informante, en vez de realizar una petición, bien decide realizar otro tipo de estrategia, bien no realiza ni petición ni alternativa. Dedicamos la presente sección a las estrategias alternativa y la sección 8.1.3 a la ausencia de peticiones y de alternativas.

Frente a un acto de amenaza a la imagen (FTA), el emisor tiene cinco posibilidades, según Brown y Levinson (1987, cf. 3.1.2.2). El locutor puede realizar el acto de manera directa (1), mediante cortesía positiva (2) o negativa (3) o de manera indirecta (4). También puede optar por no realizar el acto (5). Los autores consideran no solo que esta última opción conviene cuando el riesgo de amenaza es demasiado elevado sino también que, mediante ella, el hablante no alcanza su meta comunicativa. En nuestra taxonomía, desarrollamos esta quinta estrategia mediante el uso de las estrategias alternativas, las cuales tienen como objetivo no realizar el FTA y evitar involucrar al interlocutor en la acción. Son cuatro las opciones que permiten al emisor llegar a los objetivos citados: (a) llevar a cabo la acción por sí mismo, (b) avisar de que el propio emisor va a realizar la acción, (c) negociar el transcurso de la acción y (d) no reaccionar (no hacer ni la petición, ni la acción)⁹⁴.

En la sección precedente (8.1.1) desarrollamos el tema de la perspectiva de las peticiones formuladas por ambos grupos de locutores. Para la presente sección, no nos parece relevante hablar de las perspectivas que adoptan los locutores en las estrategias alternativas, por el hecho de que se trata precisamente de alternativas, que evitan el FTA de varias formas, y no de peticiones.

Según la Tabla 31 ya expuesta en la sección 8.1 y copiada aquí para mayor facilidad de comprensión, preponderan las peticiones no realizadas ('no' en la tabla). Incluyen tanto los resultados de estrategias alternativas a las peticiones como los casos en los cuales no se ha podido presentar la situación de petición. Efectivamente, para distinguir los casos de las peticiones *stricto sensu* de los demás fenómenos, las peticiones "no realizadas", abarcan los casos en los que (a) la

⁹⁴ La última estrategia es distinta a la no realización de las peticiones mencionada anteriormente por Brown y Levinson, en que refiere a casos en los que se ha podido presentar la situación prevista, pero donde el estudiante no ha respondido al estímulo.

petición no ha podido tener lugar, (b) el informante no ha percibido la necesidad de formular una petición (en el sentido estricto), (c) el informante resolvió él mismo el problema encontrado, (d) se rechazó la invitación de beber o comer algo (e) se hizo una pregunta en vez de una petición. Por lo tanto, en los casos citados, bien no se produjo ningún enunciado, bien se formuló una estrategia alternativa a una petición tradicional (véase capítulo 5).

Situaciones	¿Se ha formulado una petición?						Total
	Grupo nativo			Grupo no nativo			
	sí	no	total	sí	no	total	
1 Bolso	10	50	60	20	40	60	120
2 Bolígrafo	17	43	60	21	39	60	120
3 Mala copia	20	40	60	17	43	60	120
4 Repetir	55	5	60	58	2	60	120
5 Beber/ comer	11	49	60	8	52	60	120
Total	113	187	300	124	176	300	600

Tabla 31. Número de peticiones (no) realizadas en las Interacciones Naturalizadas

Sin embargo, el test estadístico indica que la diferencia entre ambos grupos de locutores no es significativa ($\chi^2 = 4.0491$, $p = .399$). Para llegar a este resultado, se realizó una prueba de chi cuadrado, salvo para la situación 4, que comprende valores debajo de 5, en cuyo caso se optó por una prueba de Fisher. En cambio, las diferencias sí son significativas en la variación situacional en el seno de cada grupo de locutores ($\chi^2 = 98.0455$, $p < .05$ en el grupo nativo y $\chi^2 = 101.9153$, $p < .05$ en el grupo no nativo). Esto significa que la lengua materna de los locutores no influye tanto como la situación en la que se encuentran los informantes. Según la situación los estudiantes van a optar por estrategias bastante diferentes, como indica la Tabla 32.

Tanto en el grupo nativo como en el no nativo, se cuentan más casos de peticiones no realizadas (62,3% y 58,6%, respectivamente) que de peticiones realizadas (37,7% y 41,4%, respectivamente). Ahora bien, no realizar una petición no significa una ausencia de reacción por parte de los estudiantes, sino más bien el uso de otras estrategias para obtener algo de su interlocutor. A pesar de haber introducido dificultades que todos los estudiantes pudiesen percibir, no todos notan la misma necesidad de formular una petición en las cinco situaciones presentadas anteriormente (cf. capítulo 6). Esto explica el número elevado de peticiones no realizadas o realizadas mediante una estrategia alternativa.

Situación	Alternativa			
	ES		FR	
	petición	extra	petición	extra
1 Bolso	33	0	31	1
2 Boli	41	0	38	4
3 Copia	34	1	38	3
4 Repetir	1	7	0	12
5 Comer	0	7	0	3
Total	109	15	107	23

Tabla 32. Distribución de estrategias alternativas en las IN, por situación y por lengua.

De los 187 casos donde no se realizó una petición, en la Tabla 32, destaca un alto porcentaje de estrategias alternativas (109 ocurrencias en el corpus nativo y 107 en el no nativo). Los demás casos de esta repartición conciernen una ausencia de peticiones o alternativas y se comentan en 8.1.3. Como ya se introdujo mediante la Tabla 32, las estrategias alternativas no aparecen en todas las situaciones planteadas. Se encuentran casi exclusivamente en las tres primeras situaciones (bolso, bolígrafo y mala copia) en proporciones semejantes en las tres situaciones y en ambos grupos de locutores. Las desarrollamos a continuación por orden de frecuencia, mediante observaciones cuantitativas y cualitativas sucesivamente.

La situación con mayor número de estrategias alternativas es la situación 2 (bolígrafo), con 41 estrategias nativas y 38 no nativas, cifra que también contabiliza la tercera situación (copia) para este mismo grupo no nativo. A pesar de que la segunda situación estuviera pensada para que el estudiante pidiera un bolígrafo, a veces no se realizó la petición. Se les expuso a los estudiantes ya en la invitación que se trataba de una redacción en español para animarles a participar en la recopilación del corpus. Probablemente tuvo un impacto en las cifras de peticiones realizadas, las cuales son más bajas de lo esperado. Efectivamente, un número considerable de estudiantes vino a la entrevista con un bolígrafo en mano, preparados para una tarea de redacción. Otros tantos, a la hora de darse cuenta de la ausencia de bolígrafo, prefirieron ir a buscar uno en sus pertenencias en vez de verbalizar alguna petición.

En el grupo nativo, aparecen 34 estrategias alternativas para la situación 3, frente a 38 casos en el grupo no nativo. Se registran muchos interrogantes por parte de los estudiantes acerca de cuán normal resulta ser el hecho de encontrarse delante de una copia ilegible. La tercera situación fue la que inicialmente se pensaba que iba a tener un mayor número de realización de peticiones. Sin embargo, con solo 20 peticiones nativas y 17 no nativas, la realidad es bastante distinta. ¿Qué factor explica estas cifras tan bajas? Para contestar a esta pregunta, considérense los ejemplos siguientes. En (104) la estudiante, tras enterarse de que la fotocopia se lee mal, le pregunta a la entrevistadora si *es normal*.

(104) <IN_032_FE> es normal?

<PROFE> cómo?
 <IN_032_FE> la franja esta
 <PROFE> oh no
 <IN_032_FE> (risa)
 <PROFE> bueno sí era la redacción pero |- no
 <IN_032_FE> ah -| no no así
 <IN_032_FE> (risa) (COPINE_IN_032_FE)

Los enunciados de este tipo, en vez de constituir peticiones, son en realidad preguntas de información. A pesar de querer una reacción por parte de la entrevistadora mediante esta pregunta, el estudiante también quiere asegurarse de que la situación sea normal. Para ello, cuestiona el desarrollo de la entrevista. La reacción de la entrevistadora consiste en entregar otra copia de mayor calidad. Como se explicó en el capítulo 5, las estrategias alternativas ocupan el mismo hueco comunicativo que las peticiones y, en el caso de los enunciados que cuestionan el desarrollo de la IN, tienen el mismo efecto en la recepción del mensaje por parte de la entrevistadora. Es decir, ambas resultan en la reparación del problema ocurrido. En otras palabras, tras la formulación de esta estrategia en (104), lo lógico es darse cuenta del “error” y proporcionarle al estudiante una hoja donde logre leer las consignas de la tarea escrita. Como la respuesta a la pregunta *¿Es normal?* es negativa y que lleva a la entrega de otra copia, en términos comunicativos se podría asociar este tipo de preguntas a peticiones (muy) encubiertas. Efectivamente, se obtiene el mismo resultado, puesto que, en ambos casos, la profesora termina por proporcionar otra hoja.

La situación 1 (bolso) ocupa el tercer lugar en cuanto al número de ocurrencias de estrategias alternativas utilizadas en ambos grupos de locutores, con 33 estrategias nativas y 31 no nativas. En la primera situación, los estudiantes suelen hacer la misma pregunta sobre si el bolso pertenece a la profesora. Esta pregunta no constituye una petición, aunque en la práctica, el efecto que tiene es la de informar de que algo impide el transcurso de la entrevista (el estudiante no puede sentarse en la silla) a la vez que pregunta por si es normal la presencia del bolso en la silla. Por cierto, en numerosos casos, el informante espontáneamente desplaza el bolso de la silla donde tiene que sentarse.

La situación 4 (repetir) contabiliza un solo caso de estrategia alternativa y la 5 (comer) ninguna.

La Tabla 33 proporciona una visión más detallada del tipo de estrategia alternativa en ambos grupos de locutores. Decidimos unir las estrategias en las cuales el informante realiza la acción por sí mismo y la donde, además de realizarla, advierte de que la realiza, porque el límite entre ambas es a veces sutil, a pesar de que, en la segunda opción, un acto verbal acompaña la acción.

Estrategias alternativas	ES	FR	Total
cuestionar desarrollo	51	54	105
ignorar	1	2	3
realizar acción uno mismo	58	51	109
Total	109	107	216

Tabla 33. Distribución de las estrategias alternativas en las IN.

Entre las estrategias alternativas listadas en la Tabla 33, la más frecuente es la en la que el informante realiza la acción por sí mismo, con un total de 109 ocurrencias (58 nativas, frente a 51 no nativas). La segunda estrategia con respecto a frecuencia de uso es la sobre el cuestionamiento del desarrollo de la entrevista, que suma 105 casos (51 en el corpus nativo y 54 en el no nativo). La diferencia entre nativos y no nativos no resulta ser significativa estadísticamente ($\chi^2 = 0,4607$, $p > .05$). En el grupo nativo, la primera alternativa es la de realizar la acción por sí mismo, mientras que, para el grupo no nativo, esta estrategia aparece en segundo lugar. La tercera estrategia mencionada en la Tabla 31 – ignorar el estímulo⁹⁵ – aparece tan solo una vez en el grupo nativo y dos en el grupo no nativo. Sin embargo, en esta Tabla 31 se registran solo los casos de las situaciones previstas y se omiten los casos adicionales. Es decir, en la situación 4 (repetir) se registran numerosos casos donde los estudiantes no reaccionaron al estímulo de la pregunta ininteligible por primera vez sino tan solo después de una repetición del estímulo. Si incluimos también los casos que no funcionaron desde el primer intento, los casos de ignorar la petición aumentan considerablemente y pasan a 13 casos.

En las oraciones que siguen (105-109), se ejemplifican los resultados obtenidos en la Tabla 31. Así, se ofrece una visión general de las diferentes estrategias que utilizan los estudiantes cuando deciden no formular un acto de petición y que optan por una estrategia alternativa.

En (105), la pregunta de la estudiante española *¿el bolso este es tuyo?* no se puede interpretar como una petición sino más bien como una pregunta de información. Con esta pregunta, desea obtener más información sobre la pertenencia del bolso y, en función de la respuesta, saber lo que puede hacer con ello. Sin embargo, la segunda interrogativa (*¿te lo dejo aquí?*) sí se puede considerar como un intento por parte de la estudiante de obtener permiso para desplazar el bolso. En este sentido, la segunda pregunta puede considerarse efectivamente como un acto de habla de petición convencionalmente indirecta, realizada por medio de una pregunta preparatoria de permiso.

⁹⁵ Este término refiere, entre otros, a omitir reaccionar al estímulo de la pregunta o ignorar la invitación en la situación 5 (comer/beber).

- (105) <IN_003_FE> el bolso este es tuyo? (lo coge de la mano y lo enseña a PROFE)
 <PROFE> oh perdón
 <IN_003_FE> no te |- preocupes
 <PROFE> sí -| ay
 <IN_003_FE> te lo dejo aquí?
 <PROFE> no bueno voy a ponerlo allí (COPINE_IN_003_FE)

En (106) la estudiante, en vez de pedirle un bolígrafo prestado a la profesora, opta por buscar en sus propias pertenencias. La profesora, que se entera de la situación, le propone usar uno suyo, lo cual declina la estudiante española, por llegar de una clase donde ya utilizaba un bolígrafo. La estrategia alternativa se considera el hecho de realizar por sí mismo la acción que se habría podido pedir a otro.

- (106) <PROFE> todo bien?
 <IN_003_FE> sí (busca un bolígrafo en su mochila)
 <PROFE> ah quieres un boli? |- aquí tengo <IN_003_FE> ah no te -| preocupes que |- tengo <PROFE> ya? -| yo / vengo de clases ahora
 (COPINE_IN_003_FE)

En (107) la intervención de la estudiante nativa de español puede interpretarse de dos maneras diferentes. Uno podría considerar que se trata de una petición convencionalmente indirecta de permiso para levantarse e ir a buscar un bolígrafo en su mochila. En este sentido, al empezar a hablar, no quiere obtener un bolígrafo por parte de la profesora, sino más bien asegurarse de que esa es la etapa que conviene en el momento mismo. Sin embargo, la respuesta de la profesora no va en este sentido. Gracias a la propuesta de la profesora de prestarle un bolígrafo, la estudiante acepta utilizar uno suyo en vez de ir a buscar uno en su estuche. Son frecuentes estos tipos de estrategias alternativas. Como ya sugerimos en la presente sección, se distinguen de las peticiones por tener una intención comunicativa diferente. No incorporan esta voluntad de pedir algo a un destinatario, sino más bien, como es el caso del ejemplo (107) preguntar sobre el desarrollo de la entrevista.

- (107) <IN_012_FE> cojo un boli no?
 <PROFE> ah quieres uno?
 <IN_012_FE> ah bueno si tienes de sobra vale gracias /// lo voy rellenando no?
 <PROFE> sí perfecto (COPINE_IN_012_FE)

De hecho, la pregunta hecha en (108) acerca del estado de la copia de la tarea escrita, *¿esto tiene que ser así o es un error?* demuestra aún más lo que acabamos de comentar. Mediante esta segunda parte *¿o es un error?* queda claro que la estudiante, en vez de formular una petición, hace una pregunta de información. Algunos estudiantes formulan la pregunta de tal manera que además permite señalar que posiblemente algo no sea normal, como en (108). Otros comentan que

podían intentar descifrar la mala copia, o pensaban que el objetivo consistía precisamente en adivinar la consigna y, en su caso, en completar las frases interrumpidas por una raya blanca, como se ilustra en (109). La estudiante en este ejemplo pasa un tiempo considerable mirando la copia. Luego dice en voz alta, de manera a pedir confirmación, que lo que tiene que hacer es adivinar *lo que está escondido* en la hoja. Ella no cuestiona la mala calidad de la copia. Sugiere que la tarea pedida es *algo intuitivo* donde tiene que adivinar las palabras que faltan. Sin embargo, para llegar a esta conclusión (errónea), pasó mucho tiempo analizando la copia (casi tres minutos).

- (108) <IN_018_FE> esto tiene que ser así o es un error?
 <PROFE> no (risa)
 <IN_018_FE> |- (risa)
 <PROFE> es un error claro (risa) -| a ver te doy otra copia
 <IN_018_FE> (risa)
 <PROFE> qué raro / no, mira así tiene que ser (risa)
 <IN_018_FE> vale gracias (COPINE_IN_018_FE)
- (109) (pasó casi tres minutos mirando la copia: de 6:50 a 9:35)
 <IN_011_FF> pues tengo que adivinar // eh lo que está escondido aquí?
 y?
 <PROFE> uh / |- no
 <IN_011_FF> ah no? -|
 <PROFE> no
 <IN_011_FF> pensaba que era normal (risa)
 <PROFE> uy no / no no no es normal / ay perdona / no lo he mira- pf no lo he mirado antes de
 <IN_011_FF> (risa) pensaba que era m- algo intuitivo |- que no sé (risa)
 (COPINE_IN_011_FF)

Esta situación 3 (copia) representa un FTA bastante fuerte para el estudiantado. Lo hemos podido comprobar en numerosos casos donde los estudiantes se dan cuenta de la mala calidad de la copia, pero no lo manifiestan enseguida. Algunos primero escriben su nombre en la tarea escrita antes de atreverse a abrir la boca, posiblemente para ganar tiempo y/o pensar en cómo formularían el problema. Otros tantos miran la hoja durante un tiempo extremadamente largo (algunos se aproximaron a los 5 minutos). El carácter muy amenazante de la situación podría explicar que se registren tan pocas peticiones en ambos corpus o, al menos, no tanto como se habría esperado. Como expresamos anteriormente, la expresión de la petición en el caso de las situaciones del bolígrafo y de la copia se había pensado como un paso obligatorio para obtener algo de la profesora de las Interacciones Naturalizadas. Por tanto, el alto porcentaje de estrategias alternativas en estas dos situaciones resultó sorprendente.

El ejemplo (110) no es verbal. Es una ilustración del tipo de contenido que cae en la estrategia alternativa denominada realizar la acción uno mismo. En este caso se trata de la situación 5 (comer/beber). Como se indica en (110), la estudiante agarra el vaso que se le ha dado, ojea la botella y luego la coge para servirse un vaso de agua. En otras estrategias semejantes, los estudiantes acompañan los gestos con palabras. Se decidió unir las estrategias donde el informante realiza la acción por sí mismo y las donde, además, informa de que la va a realizar. Este último recurso también sirve parcialmente de petición de permiso, como cuando el estudiante indica *voy a coger un bolígrafo*. Aunque lo esté comentando mientras se levanta, le permite justificar la razón por la que se encuentra de pie.

(110) (<IN_055_FE> coge su vaso, mira la botella y la coge para rellenar su vaso) (COPINE_IN_055_FE)

En su investigación, Orozco (2012) analiza las razones que llevan a los participantes a la no realización de una petición. La autora precisa que en la línea del trabajo de Brown y Levinson (1987), concluiría que los informantes no realizan la petición para proteger la imagen negativa del interlocutor. Sin embargo, Orozco señala el peso excesivo dado a la imagen negativa. Añade que, en la literatura sobre estudios de cortesía, se muestra que el deseo de no imposición no es dominante en las interacciones occidentales (Matsumoto, 1988; Ide, 1989; Bravo, 1999). Esto se relaciona con el tema de la cortesía, que indagamos en los capítulos 9 y 10. Además, en nuestros resultados, distinguimos claramente entre el incumplimiento de la petición a favor de una estrategia alternativa, y la que conlleva a una ausencia de cualquier reacción, por otros factores distintos. Nos adentramos a este último en la sección siguiente (8.1.3).

Resumen sobre las estrategias alternativas

En definitiva, cuando no se realizaron actos de petición en las situaciones del corpus de las Interacciones Naturalizadas, se optó a menudo por una estrategia alternativa a la petición. Existen varios tipos en esta categoría: (a) llevar la acción por sí mismo, (b) avisar de que se va a realizar la acción, (c) negociar o cuestionar el transcurso de la acción, (d) no hacer nada (ni la acción, ni la petición). Estas opciones se han desarrollado en 4.4 y en la sección 7.1.1.2. Su objetivo principal es de no realizar el FTA al evitar involucrar al destinatario en la acción deseada. Todas las estrategias de esta categoría tienen como denominador común el deseo de rebajar el grado de amenaza a la imagen del destinatario (Brown y Levinson, 1987).

Los resultados del análisis de las estrategias alternativas indican que esta estrategia predomina en el corpus de las Interacciones Naturalizadas. Esto significa que las situaciones que creamos para el corpus generaron menos peticiones que estrategias alternativas. Se podría percibir como un infortunio en nuestra metodología, sin embargo, los resultados son fruto de la realidad comunicativa. De hecho, como detallaremos en la sección dedicada a la triangulación (8.4), las

respuestas de las Interacciones Naturalizadas que no son peticiones indican el límite de lo que el DCT nos ofrece. Por ahora, guárdese en mente que las peticiones no realizadas son numerosas y abarcan los casos en los que (a) la petición no ha podido tener lugar, (b) el informante no ha percibido la necesidad de formular la petición (p.ej. rechaza la invitación de comer o beber algo), (c) el participante resolvió el problema por sí mismo, (d) el estudiante hizo una pregunta en vez de una petición.

Las pruebas estadísticas indican que la variación situacional tiene un peso mayor que el estatuto del español como lengua materna o extranjera de los informantes. Según la amenaza percibida en las cinco situaciones de las IN, el estudiante decide no realizar la petición, independientemente de su lengua materna. Las situaciones 1 (bolso) y 5 (comer) son menos propicias a generar peticiones. Por el contrario, la situación 3 (repetir) ocasiona numerosas peticiones, aunque muy truncadas. No realizar la petición no implica directamente que se halla una estrategia alternativa. En la situación 5, por ejemplo, cuando el estudiante rechaza la invitación a comer o beber algo, no realiza una petición, pero tampoco una alternativa. Asimismo, otro factor que puede causar fluctuación en la realización o no de peticiones depende más básicamente de las propias necesidades o dificultades percibidas por los informantes.

Las preguntas sobre el desarrollo de la entrevista fueron las estrategias más desafiantes de reconocer, analizar e interpretar. En cierto sentido, se podría avanzar que esas estrategias son en realidad peticiones muy encubiertas. Sin embargo, como ya se ha explicado anteriormente, la gran diferencia entre las peticiones y las estrategias alternativas reside en la intención comunicativa.

Las estrategias alternativas aparecen mayoritariamente en las tres primeras situaciones en proporciones similares en cada situación y en ambos grupos de locutores. Asimismo, los grupos entrevistados se inclinan hacia las mismas tendencias; se observan esencialmente las estrategias de cuestionar el desarrollo de la entrevista y la de realizar la acción por sí mismo. El grupo nativo usa más frecuentemente la estrategia de realizar la acción por sí mismo, mientras que el grupo no nativo prefiere cuestionar el desarrollo de la entrevista. A pesar de estas divergencias menores, a nivel cuantitativo los resultados de los locutores nativos y no nativos presentan características bastante comparables.

Desde la perspectiva cualitativa, también se observan semejanzas entre los grupos. Cuando el estudiante siente que la situación es demasiado amenazante (para él o para la profesora), elige no realizar una petición en el sentido formal sino más bien realizar una estrategia alternativa que le permite reducir el grado de amenaza a la imagen. Las alternativas también incluyen casos en los cuales el estudiante puede arreglar la situación por sí solo. Las diferentes estrategias alternativas tienen como objetivo común no involucrar (demasiado) al interlocutor en la acción que se quiere realizar. Concretamente, se puede declinar en una multitud de posibilidades, aún en un mismo tipo de estrategia. Algunos usan

recursos para ganar tiempo (por ejemplo, para decidirse sobre cómo formular el problema), otros dejan sus frases suspendidas (caso que también comentamos en el capítulo 9 sobre atenuación).

8.1.3. Ausencia de peticiones

En la tabla general presentada al inicio de este capítulo, explicamos dos nociones diferentes. Los casos donde se ha formulado la petición y los casos en los que no se ha formulado una petición. La no realización de peticiones (Tabla 34) se subdivide en dos tipos de realidades, como explicado en 8.1.2. Esta categoría reúne casos en los que la profesora no ha podido producir el estímulo necesario para generar una petición por parte del estudiante y casos en los que el estímulo producido no fue lo suficientemente evidente o adecuado como para favorecer la producción de petición.

Situación	Alternativa		Ausencia	
	ES	FR	ES	FR
1 Bolso	33	31	17	9
2 Boli	41	38	2	1
3 Copia	34	38	6	5
4 Repetir	1	0	4	2
5 Comer	0	0	49	52
Total	109	107	78	69

Tabla 34. Estrategias alternativas y ausencia de estrategia en las IN.

En los ejemplos (111)-(115), presentamos algunas de las situaciones que resultaron en una ausencia de petición por parte de los informantes. En la transcripción de los datos, cuando no se pudo ofrecer la situación de petición planteada, se anota *n.a.* en lugar de la situación.

En (111) la profesora de las Interacciones Naturalizadas formuló una pregunta de manera que debía de ser incomprensible para el receptor del mensaje. Sin embargo, al contestar el receptor a la verdadera pregunta de la profesora (*¿quieres algo? – No.*), está claro que el mensaje no se ha formulado de forma incomprensible o que el contexto lingüístico (o no lingüístico) permite inferir o adivinar el significado.

(111) <PROFE> eh / quieres %%%?
 <IN_048_FE> no
 <PROFE> nada?
 <IN_048_FE> no no no no no (COPINE_IN_048_FE)

En (112) y como ha ocurrido en algunos casos más, la profesora se encuentra por casualidad, pero de manera muy flagrante ante de la hoja mal fotocopiada. En estos

casos tuvo que reaccionar ella misma al problema que se presentó. No manifestar ninguna reacción en estos casos habría llevado a situaciones poco naturales. El inicio poco claro del discurso de la profesora (*ah bueno eh ah uy / esto?*) denota confusión al darse cuenta de la evolución de las circunstancias, especialmente el incumplimiento del acto de habla por el estudiante.

- (112) <PROFE> ah bueno eh ah uy / esto? en fin esto era la tarea pero se lee nada /// pues te dejo aquí eh / la tarea / son bueno tres pequeños diálogos / o situaciones más bien en las que tienes que imaginarte y escribir lo que tú dirías o harías en la situación
<IN_059_FE> vale (COPINE_IN_059_FE)

En otros casos como en (113) profesora y estudiante se encuentran cerca de la silla de este último en el momento en que el estudiante mueva la silla para sentarse. Ambos ven el bolso y parece evidente y natural en ese momento que la profesora hablara para indicar que se trata de su propio bolso. Por cierto, en una ocasión, el estudiante ni siquiera vio el bolso porque se sentó en otra silla. En otras, las entrevistas se seguían con demasiada rapidez y la profesora no tuvo suficiente tiempo para volver a poner la sala en las mismas condiciones o veía que perdía sentido la primera situación (bolso). Es decir, cuando un estudiante sale de la sala y que entra otro, poco sentido tiene volver a poner su bolso en la silla.

- (113) <PROFE> uy perdón
<IN_072_FE> nada (<PROFE> aparta bolso) (COPINE_IN_072_FE)
(114) (IN_032_FF entró en la sala con un bolígrafo en la mano)
(COPINE_IN_032_FF)

Otro factor que imposibilita la ejecución de la petición en el caso de la situación 2 es cuando el estudiante entra en la sala de entrevista con un bolígrafo en la mano, como ocurre en el ejemplo (114). Son numerosos los estudiantes concernidos y, como ya se ha desarrollado en el presente capítulo, puede deberse al hecho de que se les había informado que se trataba de una expresión escrita.

El último ejemplo comparte la misma idea que los ejemplos precedentes, en otro contexto. La profesora acaba de informarle a la estudiante de las consignas para llevar a cabo la tarea diseñada (el DCT con peticiones que completar). La reacción de la estudiante se puede leer en el ejemplo (115). También en este caso, la reacción de la profesora se justifica por el hecho de que el estudiante le enseñó la hoja y que la profesora se encontró cara a cara con la copia mal fotocopiada.

- (115) <IN_099_FE> vale -| pero te lo tengo que escribir?
<PROFE> sí
<IN_099_FE> dónde?
<PROFE> en la hoja que te he dado no? no te he dado ninguna?
<IN_099_FE> esta?
<PROFE> uy sí es esta pero no se puede ver nada / espera
<IN_099_FE> (risa)

<PROFE> espera eh // aquí es mejor
 <IN_099_FE> vale
 <PROFE> vale?
 <IN_099_FE> mh (COPINE_IN_099_FE)

La sección que se acaba de comentar agrupa los diferentes casos en los que se impide el cumplimiento de la petición. Puede deberse a una multitud de razones prácticas, como las que hemos enumerado mediante los ejemplos. No detallamos más este apartado, por no ser este el objeto de estudio. Sin embargo, cabe destacar que la metodología de las Interacciones Naturalizadas, desarrollada para compilar el corpus, conlleva a una serie de limitaciones, debidas al carácter espontáneo de estas interacciones entre los informantes y la entrevistadora. A pesar de haber intentado limitarlas al máximo, las ausencias de peticiones resultan ser normales e inevitables. En este sentido, también aportan grandes diferencias con los datos escritos en el DCT, que desarrollamos en el apartado 8.2.

8.2. El DCT

La exposición de los resultados de las estrategias de petición en el *Discourse Completion Test* sigue una estructura comparable a la anterior sobre las Interacciones Naturalizadas. En primer lugar, se presta atención a las estrategias de petición utilizadas por ambos grupos de locutores (8.2.1), desde un enfoque cuantitativo. También se tiene en consideración la perspectiva desde la que se realiza el acto de habla (8.2.2). Tras un análisis cuantitativo, se abordan las semejanzas y las diferencias desde un punto de vista cualitativo. Al final de esta sección se ofrece un resumen de los resultados obtenidos (8.2.3).

8.2.1. Estrategias de petición

Como se ha expuesto en el capítulo 5, las estrategias de petición de nuestra taxonomía se han clasificado en 4 tipos diferentes, los cuales se han distribuido en subcategorías distintas dependiendo del nivel de indirección, desde las categorías de las estrategias directas convencionales, hasta la de las indirectas no convencionales, incluyendo también la no realización de las peticiones y los actos no verbales.

De la Tabla 35 sobre el análisis de las peticiones escritas en los cuestionarios para completar el discurso (DCT) destaca un alto porcentaje de peticiones producidas (98,6% o 355 ocurrencias de las 360 respuestas). La tabla también evidencia una alta presencia de peticiones mediante recursos indirectos convencionales (295 ocurrencias del total de peticiones, es decir, un 82,8% de los datos). Estos resultados difieren de los de las Interacciones Naturalizadas donde se constata una presencia mucho más moderada de peticiones, donde se proponen muchas alternativas a las

estrategias de petición y donde la mayoría de las peticiones se formulan mediante estrategias indirectas no convencionales. Además, también es llamativa la (casi) ausencia de peticiones directas en la interacción estudiante-profesor. Solo un 15,5% de los datos recogidos (56 de las 360 respuestas) contiene una petición indirecta no convencional. Por cierto, al igual que para las IN, los resultados del DCT nativo y no nativo muestran aproximadamente la misma distribución de estrategias. La última columna muestra entonces el total y las tendencias generales que, en gran medida, son compartidas por ambos grupos.

Categoría	Situación 2 Boli		Situación 3 Copia		Situación 4 Repetir		Total n = 360
	ES	FR	ES	FR	ES	FR	
Directo	0	0	0	0	1	0	1
Indirecto	48	42	49	53	47	57	296
convencional							
Indirecto no	11	17	10	7	10	3	58
convencional							
n.a.	1	1	1	0	2	0	5

Tabla 35. Ocurrencias de peticiones en el DCT nativo y no nativo.

Nótese que, a diferencia de las Interacciones Naturalizadas previamente analizadas (cf. 8.1), en los DCT casi todos los participantes formulan una petición. Como la consigna del DCT pedía al estudiante que describiera lo que haría en las situaciones expuestas, todos los estudiantes expusieron su respuesta verbalmente. Los cinco casos descartados (*n.a.* en la Tabla 35) son debidos a una mala comprensión de la consigna, visto que en cuatro casos se formularon las peticiones en oraciones perteneciendo al discurso indirecto. Una sola estudiante francófona precisó que tenía un bolígrafo en su bolso, a pesar de que estuviera escrito en el DCT que no llevaba ninguno consigo misma. Es la única semejanza encontrada con la estrategia alternativa de las IN, en particular la fórmula donde el estudiante realiza la acción por sí mismo.

Esta casi-totalidad de formulación de peticiones en los DCT es llamativa. Refleja una primera divergencia entre el tipo de datos que se puede recoger con dos metodologías diferentes. En las Interacciones Naturalizadas las cifras se alejan mucho de las expuestas en la Tabla 30. Como se ha desarrollado en 8.1, de las respuestas obtenidas en las IN destacan numerosos casos en los que no se realiza una petición tal como definida en la literatura (es decir actos cuyo propósito ilocutivo es el de hacer que alguien haga algo en beneficio del hablante), sino una estrategia alternativa (37,2%) y casos donde no se realiza nada (25,1%), lo cual representa 62,3% de los datos obtenidos en las IN. Por lo tanto, se nota una diferencia considerable en comparación con los datos obtenidos mediante el DCT. Se ofrece un comentario más detallado acerca de la triangulación de los datos y de las metodologías en la sección 8.4.

Como también se desprende de la Tabla 35, cada situación genera casi el mismo número de estrategias por línea. En otras palabras, no solo son semejantes los números de ocurrencias de un grupo de locutores a otro, sino también de una situación a otra –contrariamente a las IN donde ciertas situaciones generan más peticiones–, sin distinguir la variación de la lengua materna. Esto es, las estrategias indirectas convencionales son mayoritarias en cada una de las tres situaciones del DCT y, asimismo, las indirectas no convencionales son poco presentes, independientemente de la variable de la lengua materna del informante o de la situación de que se trate. Aparte del único caso de imperativo encontrado en el corpus nativo para la situación 4, las estrategias directas son inexistentes en este corpus. Todos los estudiantes optaron por verbalizar el acto de habla, lo cual es muy diferente de los resultados de las IN.

Aunque es llamativo el alto porcentaje de estrategias indirectas convencionales, no es sorprendente. Este resultado se encuentra frecuentemente en los estudios mediante DCT (Blum-Kulka, 1989: 47; Marsily, 2018a: 132; Ogiermann, 2018; Holttinen, 2020). La razón de esta preponderancia se explica siguiendo las palabras de Díaz Pérez (2005):

[...] los hablantes suelen recurrir en la mayoría de las ocasiones a estrategias que, si bien son indirectas, están convencionalizadas en la lengua, lo que permitirá por un lado que el oyente pueda negarse a llevar a cabo la acción sin que el riesgo de pérdida de su imagen negativa sea excesivamente alto y, por otro lado, hasta el punto de que éstas serán prácticamente inexistentes. (Díaz Pérez, 2005: 288)

Por lo tanto, no debe de extrañar que, en el DCT, este tipo de peticiones sea la categoría más frecuente tanto en el grupo español nativo como no nativo. Las peticiones indirectas convencionales tienen un rol preciso en la mente de los estudiantes, a saber, funcionan como peticiones que tienen interiorizadas en su representación del lenguaje convencional. Sin embargo, las IN ya sugieren que estas peticiones no son muy convencionales en este contexto, visto su escasa presencia en los datos.

Las estrategias indirectas convencionales comprenden las fórmulas de sugerencia, el interrogativo simple y las preguntas preparatorias. La primera es inexistente en el corpus de DCT. La segunda, el interrogativo simple, se usa muy poco (12 casos, de los cuales tan solo uno por los francófonos). En cambio, la última, la pregunta preparatoria, es la estrategia más frecuente del corpus, en ambos grupos estudiados (284 casos). Se divide en varias subcategorías, que se reparten según las cifras de la Tabla 36.

	ES	FR	Total
Peticiones indirectas convencionales	143	152	295
Fórmula de sugerencia	0	0	0
Interrogativo simple	11	1	12
Pregunta preparatoria	133	151	284
permiso	3	30	33
posibilidad	114	116	229
voluntad	16	5	21

Tabla 36. Peticiones indirectas convencionales en el DCT.

Los locutores nativos recurren ligeramente menos a las peticiones indirectas convencionales que los hablantes no nativos (143 vs. 152 casos, respectivamente), sobre todo en cuanto a las preguntas preparatorias (133 vs. 151). La pregunta preparatoria de posibilidad es la estrategia más presente en el corpus escrito, con un total de 229 ocurrencias sobre las 295 indirectas convencionales. La prueba estadística de χ^2 revela que las diferencias entre nativos y no nativos en cuanto a subtipos de preguntas preparatorias son significativas ($\chi^2 = 35,9844$, $p < .05$).

A pesar de que los grupos nativo y no nativo presentan porcentajes bastante similares en relación con la distribución de estrategias (in)directas, existe mucha variación dentro de las estrategias utilizadas. En lo que se refiere a las preguntas preparatorias sobre todo, los estudiantes de ELE optan por estrategias que, si bien sintácticamente pueden resultar satisfactorias, no se adecuan demasiado con sus homólogos españoles. En los ejemplos que siguen, nos enfocamos en las peticiones mediante pregunta preparatoria.

Como indica la Tabla 37, en la situación 2⁹⁶, la de pedir un bolígrafo, los estudiantes españoles hacen uso de los verbos *importar* (116) y *poder + infinitivo* (117). En cuanto a las acciones, el léxico empleado se compone únicamente de los verbos *prestar* (como en (116), *¿Te importaría prestarme uno?*) y *dejar* (como en (117), *¿Podría dejarme un bolígrafo?*). En tan solo dos casos, el informante opta por el verbo *coger* (como en (118), *¿puedo coger uno?*), lo cual lleva a un cambio de perspectiva. Con *prestar* y *dejar*, la petición está orientada hacia el oyente, mientras que, con *coger*, la petición se formula desde la perspectiva del hablante. Esto significa que, salvo para las dos ocurrencias mencionadas en el grupo nativo, todos los demás casos de pregunta preparatoria de la situación 2 se formulan desde la perspectiva del oyente (28 casos). Desarrollamos el tema de la perspectiva en 8.2.2.

⁹⁶ Para mayor comparabilidad, se decidió mantener la numeración de las situaciones que aparecen en las IN. Así, la situación de pedir un bolígrafo es la segunda de las IN. La de pedir otra copia corresponde a la tercera y, finalmente, la petición de repetición tiene una correspondencia con la cuarta situación de las IN (bolígrafo = 2, copia = 3, repetir = 4).

Verbo		ES	FR
Importar		7	0
Poder + infinitivo		33	40
Molestar + verbo		0	1
Léxico utilizado		ES	FR
Oyente	Prestar	15	17
	Dejar	23	0
	Dar	0	9
	Pasar	0	1
Hablaante	Coger	2	1
	Usar, utilizar	0	11
	Pedir	0	1
	Tener	0	1

Tabla 37. Verbos en las preguntas preparatorias de la situación 2 (bolígrafo).

(116) Vaya, no he traído ningún bolígrafo... ¿Te *importaría prestarme* uno un momento, por favor? (COPINE_DCT_027_FE)

(117) Disculpe, ¿*podría dejarme* un bolígrafo? es que ahora mismo no llevo con qué escribir encima. (COPINE_DCT_047_FE)

(118) ¡Ay! No llevo boli, ¿*puedo coger* uno? (COPINE_DCT_051_FE)

La elección de verbos en el grupo no nativo difiere considerablemente de la del grupo nativo. No se registró ningún caso del verbo *importar*, pero sí uno con *molestar*. La razón puede ser la siguiente. El verbo *déranger* en francés se traduce al español según sentidos diferentes: *molestar*, *importar* y *preocupar*. A pesar de tener connotaciones diferentes, los locutores francófonos suelen recurrir a *molestar* como sinónimo de *importar* (*Ça te dérange de me prêter un bic?*). Evitan *importar* probablemente porque *importer* en francés no suena cortés (*Ça t'importe de me prêter un bic?*) y por tener el sentido de *tener importancia*. Este resultado significa que, salvo el caso con *molestar*, en la totalidad de los verbos de la situación 2 figura el verbo modal *poder*. Además, si bien va seguido por el verbo *prestar*, como en el grupo nativo, también aparecen otros verbos como *dar* y *pasar*, los cuales son inexistentes en el corpus escrito nativo. Otra diferencia mayor reside en la cantidad de peticiones formuladas mediante verbos como *usar* (119), *utilizar* y, menos frecuentemente, *pedir* y *tener* (una ocurrencia para cada uno). Estos verbos implican una petición formulada desde la perspectiva del hablante (el que tiene que realizar la acción), lo cual representa 13 casos no nativos, frente a dos casos nativos.

- (119) Perdona, ¿podría usar un bolígrafo suyo? No tengo ninguno conmigo.
 Muchas gracias. (COPINE_DCT_IN011_FF)

Como también detallamos en 8.3, mediante el cuestionario de creencias de uso, el uso de esos cuatro verbos (*usar, utilizar, pedir, tener*), que no aparecen en el corpus nativo, les resulta poco adecuado a los informantes nativos. Cabe destacar que no se registró ningún caso del verbo *dejar* en el corpus no nativo, un verbo que se utiliza con mucha frecuencia en el seno del grupo nativo.

En relación con la situación 3 (pedir otra hoja), la casi totalidad de los estudiantes nativos prefiere hacer uso de verbos como *importar* o *poder* y se registra un caso de *ser posible*. Los verbos de acción utilizados son sobre todo *dar* (como en el ejemplo (120)), y también *cambiar, dejar* (un caso) o *decir* (un caso). Estos verbos se formulan otra vez desde la perspectiva del oyente, a quien se pide que realice la acción. En tan solo un caso, el informante expresa la petición mediante el verbo *usar* (¿podría usar otra [copia]?). Este resultado contrasta otra vez notablemente con los datos no nativos. En cuanto a las semejanzas, se observa el uso del verbo *poder*, seguido por *dar, cambiar* o *decir* (un caso). Sin embargo, en cuanto a las divergencias, en numerosos casos, se recoge *ser posible* (16 casos, como en el ejemplo (121)) o *poder*, seguidos de verbos cuya acción la tiene que realizar el propio hablante: *tener* (como en ¿podría tener otra copia? del ejemplo (122)), *recibir, obtener, haber, conseguir, ir a buscar* o *tomar*.

- (120) Profesor, ¿podría darme otra copia? Esta está manchada.
 (COPINE_DCT_020_FE)

- (121) Perdón, mi copia está manchada de café, ¿sería posible cambiármela con otra o, al menos, indicarme lo que no puedo leer?
 (COPINE_DCT_019_FF)

- (122) Lo siento, no puedo leer la página ¿podría tener otra copia?
 (COPINE_DCT_057_FF)

No solo difiere este resultado a nivel léxico, sino también con respecto a la frecuencia de uso. Los estudiantes no nativos utilizan por excelencia fórmulas donde ellos mismos son los agentes de las peticiones, recurriendo en esos casos a preguntas preparatorias de permiso, en vez de posibilidad, a diferencia de las peticiones nativas. Es más, los verbos usados por los no nativos (como *tener* y *haber*) no les resultan del todo adaptados a los nativos para los tipos de situaciones y simplemente no encajan en su lenguaje (cf. 8.3). Estos verbos parecen ser calcos de estructuras más bien propias de la lengua francesa, donde sí aparece frecuentemente el verbo *avoir* (como en *Je pourrais avoir une autre feuille?*).

En cuanto a la situación 4 (pedir que se repita una información), algunos estudiantes nativos escogen el verbo *importar*, mientras que la mayoría expresa la

petición mediante *poder + repetir(melo)*, posiblemente seguido por un complemento como *la pregunta, la última parte o lo que ha/has dicho*. El ejemplo (123) muestra entonces un uso prototípico de las peticiones encontradas en el corpus nativo, mediante el verbo *poder + repetir* y un complemento que refiere a la parte no entendida (*eso último*). El verbo *repetir* es el verbo utilizado por el conjunto de los estudiantes españoles.

- (123) ¿Cómo, cómo? Perdón, no te he escuchado bien, ¿podrías repetir eso último? Muchas gracias. (COPINE_DCT_039_FE)

En el grupo ELE existe más variación léxica. Se registra una ocurrencia del verbo *importar*, una de *molestar*, los demás son casos del verbo *poder*. En cuanto a las acciones, todas van dirigidas al interlocutor, pero los verbos varían claramente más que para el grupo español. En el seno del grupo de ELE, se hallan verbos – además de *repetir*, el más frecuente— como *decir* en (124) (*decirlo en otras palabras, volver a decirlo*), *respetarlo* (que se interpreta como un despiste), *volver a preguntarla* en (125). Allí también suenan poco naturales las propuestas distintas del verbo *repetir*.

- (124) ¿Usted puede decirmélo en otras palabras? Pienso que no he entendido todo. (COPINE_DCT_021_MF)

- (125) Lo siento, pero no entendí su pregunta. ¿Puede volver a preguntarla por favor? (COPINE_DCT_035_FF)

De forma general, la variación léxica de los verbos seleccionados en las peticiones del DCT tiene una conexión fuerte con la perspectiva. Según el verbo escogido, se orienta la petición hacia el emisor o el destinatario. Este punto será desarrollado en un apartado aparte, al final de la presente sección.

Con respecto a las peticiones indirectas no convencionales (Tabla 38), se registra un uso considerablemente inferior al de las peticiones indirectas convencionales. Los estudiantes españoles usan el mismo número de estrategias indirectas no convencionales de una situación a otra (11 en la situación 1, 11 en la 2 y 10 en la 3). En el seno del grupo belga de ELE, existe más variación. La situación 1 genera 17 peticiones indirectas no convencionales, la 2 lleva 7 y se contabilizan solo 3 peticiones de esta categoría en la situación 3.

	Situación 2 (boli)		Situación 3 (copia)		Situación 4 (repetir)	
indirecto no convencional	ES	FR	ES	FR	ES	FR
alusión	11	17	11	7	8	3
elíptico	0	0	0	0	2	0
Total (n = 59)	11	17	11	7	10	3

Tabla 38. Estrategias indirectas no convencionales en los DCT.

Si se excluyen las dos ocurrencias de peticiones elípticas en el corpus nativo, se puede afirmar que cuando se halla una petición indirecta no convencional en el corpus del DCT, esta se hace mediante una alusión. Las alusiones encontradas en el corpus del DCT se caracterizan por ser enunciados donde se le pregunta al locutor si tiene el objeto que se necesita (un bolígrafo en la situación 2 o una copia en la situación 3) o donde se refiere a un problema encontrado (no se lee la copia, no se oye al profesor) mediante frases cuya fuerza ilocutiva de petición es muy sobreentendida. En los ejemplos (126)-(131) se ilustran, para cada situación y para cada grupo de locutor, el tipo de estrategia encontrado.

(126) Perdón, ¿tiene un bolígrafo? (COPINE_DCT_020_FE)

(127) Lo siento es que no tengo bolígrafo, usted tiene uno para mí?
(COPINE_DCT_042_FF)

En la petición (126), la locutora española recurre a una pregunta donde se informa sobre las pertenencias del profesor. Las estrategias de este tipo, es decir, mediante una pregunta con el verbo *tener* son frecuentes en el grupo nativo. De las 11 alusiones en la situación 1, 10 contienen el verbo *tener* y solo una estudiante no refiere al profesor sino a su propio despiste (*¡Ay! Pero es que no tengo bolígrafo, se me ha olvidado.* [COPINE_DCT_070_FE]). Existe, pues, poca variación en las expresiones del acto de habla por los estudiantes españoles nativos. Todos tienen interiorizado una petición que cuestiona si el profesor tiene bolígrafo. Estas observaciones cuestionan el grado de convencionalización de este tipo de petición en este contexto. Al encontrarse frecuentemente en el corpus e interpretarse sin ambigüedad como estrategias para recibir un bolígrafo, estas peticiones podrían tener dos análisis diferentes. Es decir, desde un punto de vista formal, la estructura de estas peticiones sigue siendo bastante indirecta, como explicamos en 5.3 y 5.4. Sin embargo, en el nivel pragmático, estas oraciones con preguntas con *tener* son directamente interpretables como petición sin inferencia, ni opacidad. Además, estas peticiones dejan mucho espacio para el oyente para no comprender y/o no realizar la petición, si se interpreta como una pregunta. En este sentido, este tipo de peticiones se puede interpretar según la teoría de Brown y Levinson (1989) de no amenazar la cara del otro. En este caso, el carácter indirecto de la petición aumenta la cortesía. Sin embargo, en la interpretación de la cortesía como una norma sociocultural, una petición de tipo *Disculpa, tengo frío, cierra la puerta, por favor* puede parecer casi más cortés que la primera, porque respeta convenciones (como el uso de fórmulas de cortesía).

En el seno del grupo no nativo, también aparece con frecuencia la petición mediante el verbo *tener* (como en el ejemplo (127)). Además de estos 14 casos, un estudiante utiliza el verbo *haber* (en vez de *tener*) y otros dos más refieren solo a su olvido, quedando muy vagos en cuanto a sus intenciones.

(128) Este folio está bastante manchado y no consigo leer lo que pone,
¿tienes otra copia? (COPINE_DCT_046_FE)

(129) Lo siento, pero no puedo leer lo que es escrito.

(COPINE_DCT_040_FF)

La situación 3 (copia) se ilustra mediante los ejemplos (128) y (129). En las peticiones como la (128), perteneciendo al corpus nativo, es frecuente el uso del verbo *tener* para comprobar que el profesor tenga otra copia para el estudiante. La principal diferencia entre (128) y (129) es precisamente que la expresión explícita de la pregunta *¿tienes otra copia?* en (128) no se encuentra en (129), sacado del corpus no nativo. En este último ejemplo, el estudiante se limita a exponer el problema, que en este caso se verbaliza como una imposibilidad de leer la hoja. Esta parte también se encuentra en el ejemplo (128) nativo, donde no solo se refiere a la dificultad de lectura (*no consigo leer lo que pone*) sino también a la causa (*este folio está bastante manchado*). El hecho de omitir incluir la pregunta en (129) conlleva que la alusión se hace aún más opaca en lo referente a su intención e interpretación como petición. Además, en (128) la justificación *este folio está bastante manchado y no consigo leer lo que pone* se entiende como un *supportive move* de la petición *¿tienes otra copia?* mientras que en (129), como falta la pregunta, lo que llamamos justificación en (c) se convierte en núcleo de la petición en (129). A este respecto, Wargha (2005: 173-174) afirma que “las alusiones producidas por los aprendices a menudo no serían peticiones que carecen intencionadamente de un acto central, sino que serían intentos fallidos de enunciar una petición”⁹⁷. En nuestros datos, se trataría más bien de una medida para quedar más vago y menos amenazante.

(130) Perdone, no le he oído.

(COPINE_DCT_015_FE)

(131) Lo siento, no he entendido muy bien lo que me ha preguntado.

(COPINE_DCT_011_FF)

Los ejemplos (130) y (131) ilustran peticiones de la situación 4 (repetir) en el corpus nativo y no nativo, respectivamente. Se corresponden en lo que se refiere a la estrategia utilizada; ambas peticiones se concentran en el hecho de no haber oído o entendido lo que el profesor ha preguntado, pero no contienen explícitamente la referencia a la acción de repetir. Sin embargo, visto el tipo de contexto, se interpreta como una manera encubierta para pedir que el interlocutor repita sus palabras.

Otras peticiones comprendidas en la categoría de las alusiones se manifiestan a través de los ejemplos (132) y (133).

(132) Perdón, ¿cómo ha dicho?

(COPINE_DCT_052_ME)

(133) Perdón, no he escuchado nada. ¿Qué ha dicho?

(COPINE_DCT_098_FE)

En los enunciados (132) y (133) tampoco se hace mención explícita a la acción de repetir las palabras. Sin embargo, las preguntas *¿cómo ha dicho?* y *¿qué ha dicho?* constituyen medios más directos para que el interlocutor reitere su interrogación.

⁹⁷ Nuestra traducción

Estas peticiones, de hecho, son la variante completa de las estrategias elípticas *¿cómo?* y *¿qué?* que hemos desarrollado en la exposición de los resultados sobre los elípticos. La oración completa permite discernir, mediante el verbo, la perspectiva con la que el hablante orienta su petición. En este sentido, los dos ejemplos expuestos en (132) y (133) orientan la perspectiva hacia el oyente. Es el foco de atención de la sección que sigue.

8.2.2. La perspectiva

En las secciones anteriores ya se ha abordado puntualmente el tema de la perspectiva del acto nuclear de las peticiones a través de reflexiones sobre la variación léxica, porque existe una cierta correlación entre léxico y perspectiva.

En las peticiones recogidas en el DCT de los locutores españoles y francófonos de ELE, se han observado 4 perspectivas posibles: las peticiones se han realizado adoptando la perspectiva del hablante, la del oyente, una perspectiva impersonal o una híbrida. Este último término refiere a casos en que se ha adoptado una perspectiva de hablante y oyente o hablante e impersonal. Los casos *n.a.*⁹⁸ corresponden a los casos donde no se realizó la petición en discurso directo. La Tabla 39 da cuenta de la distribución de la perspectiva en las peticiones del DCT según el grupo de informantes. Las diferencias de las perspectivas de las peticiones producidas son significativas entre ambos grupos de informantes ($\chi^2 = 27,6129$, $p < .05$). Para ello, se han omitido los casos no analizables para concentrarse en los casos que posibilitan el análisis de la perspectiva.

Perspectiva	ES	%	FR	%	Total
hablante	11	6,11	37	20,56	48
híbrido	2	1,11	1	0,56	3
impersonal	4	2,22	18	10	22
n.a.	4	2,22	0	0	4
oyente	159	88,33	124	68,89	283
Total	180	100	180	100	360

Tabla 39. Distribución de la perspectiva de las peticiones nativas y no nativas del DCT.

Por lo que respecta al grupo español nativo, la perspectiva más frecuente es la del oyente (159 casos, o sea 88,33% del corpus nativo). Para el grupo no nativo, también es el caso. Sin embargo, se registran menos casos (124, lo que corresponde a 68,89% del corpus no nativo). Se observa, en cambio, una presencia mayor de otras

⁹⁸ Son cuatro ocurrencias en vez de las cinco mencionadas anteriormente, ya que consideramos que el enunciado de la estudiante francófona que informaba que llevaba un bolígrafo consigo misma sí contiene la perspectiva de la propia locutora.

perspectivas en el corpus no nativo. En efecto, mientras en el grupo nativo aparecen muy pocas perspectivas distintas (11 del hablante, o sea, apenas un 6% del corpus nativo, 2 híbridas y 4 impersonales), en el grupo no nativo existe ligeramente más variación en la distribución de las perspectivas. En 37 casos (20,56%) los francófonos orientan sus peticiones hacia el hablante. Aparte un caso híbrido, aparecen otros 18 casos (10%) de perspectivas impersonales.

Como precisamos en las Interacciones Naturalizadas, los hablantes pueden enfatizar un interlocutor más que otro al producir sus peticiones, sea el oyente, el hablante, ambos o pueden recurrir a una forma impersonal.

En los ejemplos (134)-(139) ilustramos peticiones formuladas mediante cada una de las tres perspectivas presentes en el estudio. En (134) y (135) se adopta la perspectiva del hablante, en (136) y (137) la del oyente y, en (138) y (139) la perspectiva impersonal. Alternamos cada perspectiva por producciones nativas y no nativas, como se puede desprender de las referencias al corpus.

En las peticiones de tipo (134) y (135), el locutor evita nombrar directamente al profesor como el agente que tendría que llevar a cabo la acción solicitada. De acuerdo con Díaz Pérez (2001: 376), el hablante “enfatisa su propio papel como receptor o beneficiario de la acción u objeto que está pidiendo”. Brown y Levinson (1987) consideran las peticiones como actos amenazadores de la imagen negativa del oyente. Por tanto, mediante peticiones orientadas hacia el propio hablante, se reduce el nivel de imposición de la petición y se minimiza la potencial amenaza para la imagen negativa del oyente.

(134) Perdona, esta copia del examen... ha salido mal o algo así, ¿Podría
usar otra? (COPINE_DCT_052_ME)

(135) Lo siento pero no puedo leer las preguntas del examen, ¿podría tener
otra hoja por favor? (COPINE_DCT_007_FF)

El riesgo de amenaza es mayor en las peticiones (136) y (137), donde el hablante dirige la petición hacia el receptor. En ambos casos, se le pide al profesor una nueva copia. Mediante esta perspectiva del oyente, se focaliza la acción en el rol del oyente (*podrías darme otra* en (136) y *le molestaría darme otra* en (137)). De acuerdo con Blum-Kulka y Levenston (1987):

could you emphasizes the role of the hearer, whereas *could I* shifts the emphasis to the role of the speaker. Because requests usually threaten the hearer's face, to avoid naming the hearer as the performer of the requests act is to minimize the imposition (Blum-Kulka y Levenston, 1987: 158).

(136) Perdona, es que el folio está manchado y no entiendo muchas cosas,
¿podrías darme otro? (COPINE_DCT_070_FE)

- (137) Disculpame, no se puede leer en la copia que recibí. ¿Le molestaría darme otra, por favor? (COPINE_DCT_014_FF)

La perspectiva impersonal, ilustrada por medio de los ejemplos (138) y (139) produce un efecto comparable al uso de la perspectiva del hablante, en el sentido que mediante ella también se evita referir directamente al oyente como agente de la acción. Los impersonales son más frecuentes en el corpus no nativo que en el nativo. En (138) el locutor nativo recurre a *sería posible*, que también se encuentra en la oración de la estudiante nativa en (139).

- (138) ¿Sería posible cambiar la hoja de examen? (COPINE_DCT_089_ME)

- (139) ¿Sería posible tener una nueva copia? No puedo leer.. Mi copia está manchada... (COPINE_DCT_066_FF)

Asimismo, se observa que todos los ejemplos de perspectiva impersonal se formulan en la tercera situación (la copia que cambiar). La posible explicación de este fenómeno reside en que esta situación 3 es potencialmente la más amenazante en el sentido brownlevinsoniano. Es decir que formular una petición en la situación 3 representa un FTA para el hablante y el oyente porque indica un error de preparación del profesor. Esta es probablemente la razón por la que los participantes del corpus prestan especial atención a evitar la perspectiva del oyente en la expresión de sus solicitudes.

Según Trosborg (1995), las peticiones que expresan condiciones basadas en el oyente implican que éste se halla en una posición de control que le permite determinar si ejecuta o no la solicitud del hablante. Por esta razón, Díaz Pérez (2005: 288) precisa que las peticiones que expresan condiciones basadas en el oyente “resultan normalmente más corteses que las peticiones formuladas sobre condiciones basadas en el hablante”. Al evitar referir de manera directa al oyente como agente de la acción, tanto las peticiones orientadas hacia el hablante como las impersonales son características de una cortesía negativa, es decir, un tipo de cortesía orientada hacia la imagen negativa del oyente mediante el cual se procura atenuar el nivel de imposición de la petición.

Además del análisis significativo en cuanto a la variación de los grupos de informantes, los factores situacionales también han influido en la elección de la perspectiva en las peticiones del DCT. El test de chi cuadrado efectuado para los casos analizables ofrece resultados.

Al igual que en las IN, tampoco se ha registrado ningún caso de la perspectiva inclusiva en los datos del DCT. Sí aparecen ciertos casos híbridos muy aislados, pero no conciernen el uso inclusivo *hablante + oyente*. Los ejemplificamos a continuación.

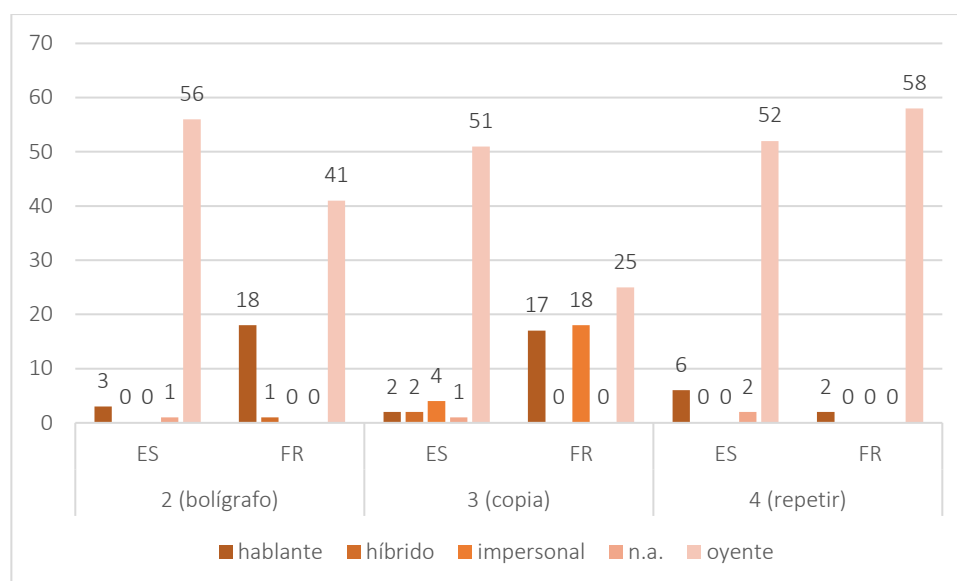
- (140) Disculpe... Hay una mancha y no consigo leer las preguntas. (COPINE_DCT_065_ME)

(141) Perdóname, no llevo bolí, ¿Le molesta si cojo el suyo?

(COPINE_DCT_051_MF)

Los ejemplos ilustrados en (140) y (141) señalan casos en los que aparece más de una perspectiva. En (140) la intervención del participante se compone de dos oraciones unidas por la conjunción de coordinación y en las cuales se emplean dos perspectivas diferentes. En *Hay una mancha*, la perspectiva es impersonal, mientras que en *no consigo leer las preguntas*, la perspectiva es la del hablante. Se trata, por lo tanto, de combinaciones de perspectivas. En (141), se combinan las perspectivas del hablante (*le molesta*) y del oyente (*si cojo el suyo*).

En las perspectivas adoptadas en los grupos nativo y no nativo, se han podido observar semejanzas y divergencias en las tendencias de uso. Por lo que se refiere a las semejanzas, la situación 4 (repetir) es la donde la perspectiva del oyente ha alcanzado un porcentaje más elevado (91,67%) y se cuentan muy pocas ocurrencias de perspectiva del hablante (4,4%). De hecho, la perspectiva del oyente es la perspectiva más abundante en el corpus de los estudiantes españoles, alcanzando un 88,3% en las tres situaciones. Los estudiantes francófonos adoptan más a menudo que los españoles la perspectiva del hablante, sin que sea esa la más frecuente del grupo no nativo. En el seno del grupo no nativo, la perspectiva del oyente alcanza un 68,9%. La situación 2 (bolígrafo) contiene una mayoría de perspectiva del oyente, pero los francófonos también adoptan la perspectiva del hablante. La situación 3 (copia) es la que más variación contiene, sin embargo, sobre todo en el grupo de los informantes francófonos. Mientras los españoles optan mayoritariamente por la perspectiva del oyente, los francófonos llegan casi a equilibrar las tres perspectivas: la del hablante (28,3%), la perspectiva impersonal (30%) y la del oyente (41,7%).



	2 (bolígrafo) (%)			3 (copia) (%)			4 (repetir) (%)		
	ES	FR	Total	ES	FR	Total	ES	FR	Total
hablante	5	30	17,5	3,33	28,33	15,83	10	3,33	6,67
híbrido	0	1,67	0,83	3,33	0	1,67	0	0	0
impersonal	0	0	0	6,67	30	18,33	0	0	0
n.a.	1,67	0	0,83	1,67	0	0,83	3,33	0	1,66
oyente	93,33	68,33	80,83	85	41,67	63,33	86,67	96,67	91,67
Total	100	100	99,99	100	100	99,99	100	100	100

Tabla 40. Distribución de perspectivas de petición en el DCT nativo y no nativo, por situación.

Por tanto, los factores que pueden explicar estas similitudes y divergencias en la distribución de la perspectiva en las peticiones del DCT dependen a la vez de las variables situacionales y del grupo de informantes. Asimismo, la perspectiva se conecta a la estrategia de petición escogida por los participantes. Para explicar este punto, se quiere mencionar la Tabla 30 de esta sección, que daba cuenta de las ocurrencias de peticiones en el DCT. En ella ya se destacó la preferencia de los grupos de estudio por estrategias de peticiones indirectas convencionales, tales como las preguntas preparatorias de habilidad (*¿puedes?*), voluntad (*¿quieres? ¿te importa?*) o de posibilidad (*¿puedes?*). La elección de este tipo de estrategias favorece la selección de perspectivas hacia el oyente. Cuando el informante usa uno de los verbos mencionados, orienta la petición en una acción que quiere que cumpla el propio oyente. De no ser así, las expresa mediante formulaciones tales como

¿Puedo coger un bolígrafo? en las cuales la acción, la va a realizar el hablante, tres el permiso dado por el oyente. Existe, por lo tanto, cierta correlación entre los resultados de los tipos de estrategias de petición y los de las perspectivas.

8.2.3. Resumen de las peticiones del DCT

Para resumir, en cada una de las tres situaciones expuestas en el DCT, los locutores nativos y no nativos prefieren formular la petición mediante estrategias indirectas convencionales. Se encuentran también algunas peticiones indirectas no convencionales. Las peticiones directas y los actos no verbales son inexistentes (se registra un solo caso de estrategia directa en la situación 4 nativa). En lo que atañe a los actos no verbales, se nota una diferencia entre ambos grupos de locutores en el sentido que los estudiantes no nativos acompañan sus respuestas escritas por numerosas notas relativas al lenguaje corporal: levantar la mano, levantarse, poner cara de incompreensión, por citar solo algunos. Los estudiantes no nativos, sin embargo, no precisan tales informaciones en ninguna de las respuestas obtenidas.

En cuanto a la estrategia más frecuente, la indirecta convencional, se concretiza más particularmente con preguntas preparatorias de posibilidad. En la mayoría de los casos, estas peticiones conciernen la posibilidad para el oyente de llevar a cabo la acción, sobre todo con el verbo *poder*. Sin embargo, los hablantes belgas de ELE usan el verbo *poder* conjugado en primera persona para pedir permiso para llevar a cabo la acción ellos mismos. Los estudiantes nativos prefieren formular la petición desde la perspectiva del oyente, en tuteo o en ustedeo.

Este resultado nos lleva a destacar otro punto importante que concierne la variación léxica. Si bien a nivel cuantitativo, la gran mayoría de los informantes nativos y no nativos se decantan por el verbo *poder*, existe más variedad con respecto al verbo de acción que le sigue. Además, el grupo nativo también hace uso del verbo *importar*, que no se registra en el corpus no nativo. Del lado no nativo, aparecen con frecuencia acciones que no se encuentran en las peticiones nativas. Así, los locutores francófonos a menudo usan verbos cuya perspectiva está en el propio hablante. Este hecho no se halla en los DCT de los españoles. Para que el interlocutor le preste algo al hablante, los nativos utilizan el verbo *dejar*, un verbo que no aparece una sola vez en el corpus de los locutores de ELE. En cambio, el abanico de verbos en el corpus ELE es mucho más amplio que en el corpus nativo. No obstante, no todos los verbos utilizados por los no nativos se consideran apropiados por los estudiantes nativos, como desarrollamos en 8.3. Particularmente en la situación 4, donde el estudiante pide a su profesor que repita sus palabras, los informantes francófonos optan por expresiones a veces inadaptadas e incluso incorrectas. Pensamos en *respetar*, en vez de *repetir*, y en *volver a preguntarla*, una expresión que no se usa en español.

En el grupo de ELE existe entonces más variación léxica. Los estudiantes no nativos utilizan por excelencia fórmulas donde ellos mismos son los agentes de las peticiones, recurriendo en esos casos a preguntas preparatorias de permiso, en vez de posibilidad, a diferencia de las peticiones nativas.

En cuanto a las estrategias indirectas no convencionales presentes en el corpus DCT, se trata sobre todo de alusiones en las cuales se averigua la posesión del objeto deseado o donde se hace referencia al problema encontrado. Desde la variación léxica, este resultado lleva a una alta presencia del verbo *tener* (*¿Tienes un bolígrafo para mí?*). Cabe precisar que los estudiantes no nativos son menos explícitos en cuanto a la intención de petición y que los estudiantes nativos, en cambio, formulan más a menudo una pregunta que sirve de petición encubierta.

Además de estar compuesto por estrategias convencionalmente indirectas, otra característica de los datos del DCT en ambos grupos de informantes es que se adopta más frecuentemente la perspectiva del oyente. Estos resultados también se encuentran en el análisis de DCT (inglés N/NN y español) de Díaz (2001, 2005), aunque mediante otra terminología, *estrategias convencionalmente indirectas que expresan condiciones basadas en el oyente*. Según Díaz (2005: 288), “[a]l interrogar al oyente acerca de alguna de estas precondiciones, el hablante no da por supuesto que aquél vaya a responder positivamente a sus demandas al mismo tiempo que hace que disminuya el riesgo de pérdida de su propia imagen”. Debido a estos motivos, al igual que en el estudio de Díaz (2005), las peticiones de tipo preguntas acerca de la voluntad o la capacidad del oyente son las más frecuentes en ambos grupos de participantes.

Tanto los resultados de los datos relacionados con las estrategias de petición en el grupo nativo y no nativo, como de las frecuencias de uso de las perspectivas relacionadas con ellas nos llevan a dos constataciones. Primero, existen diferencias notables en la formulación prototípica tanto de los sujetos españoles como de los sujetos francófonos de ELE. Los nativos tienden a formular peticiones indirectas convencionales donde cuestionan la posibilidad para el receptor de realizar la acción deseada en beneficio del propio hablante. Los nativos son los destinatarios de las acciones pedidas. Los no nativos, al formular la petición desde la perspectiva del hablante, son más bien los agentes de las acciones deseadas y formulan sus solicitudes de tal manera que piden permiso para llevarlas a cabo ellos mismos. La segunda constatación es que los hablantes no nativos posiblemente tienen interiorizado expresiones y realidades distintas de las de los nativos. A continuación, se analiza si las respuestas de los no nativos son consideradas como adecuadas por los nativos, mediante los resultados del cuestionario de creencias de uso (8.3).

8.3. El cuestionario de creencias

En el cuestionario de creencias de uso se quiere dar cuenta de la manera en que los estudiantes españoles nativos y no nativos evalúan diferentes estrategias de petición.

En la primera pregunta, ilustrada en la Imagen 9, el estudiante tiene que indicar para cada petición, mediante una escala de valores de 1 a 5, cuán (des)cortés le parece la estrategia utilizada. El cuestionario completo se encuentra en el Apéndice 5. Al análisis de esta primera pregunta se dedica el apartado 8.3.1.

En la segunda parte, el estudiante tiene que decidir si las peticiones le parecen adecuadas hacia un profesor. Se discuten los resultados de esta parte en 8.3.2.

Por su parte, en la tercera pregunta se le pide al informante juzgar si las peticiones sonarían adecuadas si las pronunciara un estudiante cuya lengua materna no es el español. Dichos resultados se presentan en 8.3.3.

• Tienes una cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y él espera tu respuesta.

	1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso
Repite la última frase, por favor.	☐	☐	☐	☐	☐
No he entendido lo que has dicho.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Lo repites, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cómo?	☐	☐	☐	☐	☐
No he entendido lo que ha dicho.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Puedes repetir, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
Repita la última frase, por favor.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Lo repite, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
¿Puede repetir, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐

Imagen 9. Extracto del cuestionario de creencias de uso sobre la (in)formalidad de las peticiones.

Proponemos un análisis cuantitativo de las respuestas de la segunda parte del cuestionario y las puntuaremos con los comentarios de la última sección del cuestionario LimeSurvey, donde los estudiantes pueden compartir los criterios que les llevan a evaluar negativamente ciertas peticiones hacia un profesor. Las oraciones aparecen en el cuestionario de manera aleatoria. Para llevar a cabo este análisis, reagrupamos todas las estrategias utilizando el tuteo por una parte y, por otra, las que llevan un trato de *usted*. De tal manera, las formas de tratamiento no constituyen una variable dependiente en esta parte del análisis, sino más bien las estrategias de petición.

8.3.1. Percepción del grado de (in)formalidad

Este apartado se dedica a analizar la manera en que los estudiantes del corpus perciben el grado de (in)formalidad en las peticiones de las diferentes situaciones (bolígrafo, copia y repetir).

En el cuestionario, la situación del bolígrafo se subdividió en dos partes, para generar más variación en las estrategias de petición. Esto significa que el cuestionario contenía cuatro situaciones. No obstante, para nuestro propio interés, juntamos las dos situaciones del bolígrafo para ofrecer resultados agrupados de una misma situación.

En la Tabla 41 la media de las puntuaciones para cada estrategia de petición contabiliza a la vez las entradas nativas y no nativas. Esta media general es una cifra entre 1 y 5.⁹⁹ También se ofrecen las medias de cada grupo de locutores, para una mayor comprensión de las tendencias dentro de cada grupo de participantes. La primera línea siempre corresponde al total de respuestas (ES + FR), la segunda línea, a la media del grupo nativo ('ES') y la tercera, a la del grupo no nativo ('FR'). Asimismo, se da cuenta de la desviación estándar y del error estándar (de la media). La primera se debe comprender como una medida de dispersión de los resultados en el corpus. Permite describir la variabilidad de nuestros datos. El segundo, en cambio, es un índice del grado de error, es decir, el promedio de una muestra que se desvía de la media real de la población (ref).

Para interpretar esta Tabla 41, dejamos de lado la variable de las formas de tratamiento para enfocarnos en las estrategias. Donde cabe, señalaremos la influencia de las formas de tratamiento, que constituirán el objeto de análisis más detallado en el capítulo 10. Para ello, juntamos todas las estrategias con tuteo, por un lado, y todas las con ustedeo por otro lado. De tal modo, se puede comparar mejor la influencia de la estrategia en la evaluación de la cortesía. También existen peticiones que no contienen formas de tratamiento, en la última parte de la tabla.

⁹⁹ Es una cifra que hay que considerar con cuidado ya que la distancia entre distintas apreciaciones puede variar. Sin embargo, da una idea interesante de la tendencia de las evaluaciones.

Situación 2. BOLÍGRAFO		1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso	Media	Erreur standard	Écart-type
Tienes una cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y él espera tu respuesta.									
Préstame un bolígrafo, por favor.		32	58	13	15	2	2,14	,092	1,007
	ES	10	28	9	11	2	2,45		
	FR	22	30	4	4	0	1,83		
¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?		0	2	11	36	71	4,47	,067	,733
	ES	0	2	9	24	25	4,20		
	FR	0	0	2	12	46	4,73		
¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?		0	0	4	54	62	4,48	,052	,565
	ES	0	0	1	26	33	4,53		
	FR	0	0	3	28	29	4,43		
¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?		0	0	4	42	74	4,58	,051	,559
	ES	0	0	0	17	43	4,72		
	FR	0	0	4	25	31	4,45		
¿Tiene un bolígrafo, por favor?		0	3	43	48	26	3,81	,073	,802
	ES	0	1	9	33	17	4,10		
	FR	0	2	34	15	9	3,52		
¿Me da un bolígrafo, por favor?		7	39	37	30	7	2,92	,093	1,007
	ES	1	7	22	23	7	3,47		
	FR	6	32	15	7	0	2,38		
¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?		1	4	16	51	48	4,18	,077	,847
	ES	1	4	8	20	27	4,12		
	FR	0	0	8	31	21	4,22		
Préstame un bolígrafo, por favor.		55	46	10	9	0	1,78	,082	,893
	ES	22	24	7	7	0	1,98		
	FR	33	22	3	2	0	1,57		
¿Podrías darme un bolígrafo, por favor?		8	38	25	42	7	3,02	,099	1,085
	ES	2	9	15	28	6	3,45		
	FR	6	29	10	14	1	2,58		
¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?		8	39	35	27	11	2,95		
	ES	2	12	28	14	4	3,10		
	FR	6	27	7	13	7	2,80		
¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?		12	33	22	40	13	3,08	,110	1,203
	ES	4	7	13	26	10	3,52		

	FR	8	26	9	14	3	2,63		
¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?		19	40	19	34	8	2,77	,111	1,214
	ES	5	14	9	25	7	3,25		
	FR	14	26	10	9	1	2,28		
¿Me das un bolígrafo, por favor?		31	54	21	14	0	2,15	,086	,941
	ES	6	24	17	13	0	2,62		
	FR	25	30	4	1	0	1,68		
¿Tienes un bolígrafo, por favor?		20	40	41	18	1	2,50	,089	,970
	ES	4	15	27	14	0	2,85		
	FR	16	25	14	4	1	2,15		
No tengo bolígrafo...		14	38	62	4	2	2,52	,074	,809
	ES	7	21	27	3	2	2,53		
	FR	7	17	35	1	0	2,50		
Uy, un bolígrafo...		85	20	14	1	0	1,42	,067	,729
	ES	41	12	6	1	0	1,45		
	FR	44	8	8	0	0	1,40		
¿Cojo un bolígrafo?		42	44	27	7	0	1,99	,082	,903
	ES	21	20	14	5	0	2,05		
	FR	21	24	13	2	0	1,93		
Voy a coger un bolígrafo.		90	18	11	1	0	1,36	,062	,683
	ES	45	13	2	0	0	1,28		
	FR	45	5	9	1	0	1,43		

Tabla 41. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.

Las estrategias de petición que contienen un ustedeo se evalúan en general de manera bastante formal. Solo dos opciones tienen una media debajo de 3: el imperativo (*Présteme un bolígrafo, por favor.*) y el interrogativo simple (*¿Me da un bolígrafo, por favor?*). En este último caso, no obstante, cabe señalar que la media española supera significativamente la del grupo francófono (3,47 y 2,38 respectivamente). Los españoles consideran que el interrogativo simple es una manera bastante cuidadosa para dirigirse hacia un profesor, mientras que el grupo de los estudiantes no nativos lo considera como bastante desinhibido. El imperativo, por su parte, tiene evaluaciones más esparcidas en la escala de valores de los españoles nativos, en comparación con el grupo no nativo, quien evalúa esta estrategia mayoritariamente como (bastante) desinhibida. Con las preguntas preparatorias (*query preparatories*) ambos grupos de participantes concuerdan en las evaluaciones: la mayoría considera cortés el uso de estas estrategias, sobre todo cuando aparece un condicional. Verbos como *poder* o *importar* se juzgan como muy cuidadosos.

Los participantes españoles tienen medias sistemáticamente más altas que los francófonos, salvo para tres de las 18 estrategias. En algunos casos estas diferencias de medias son muy leves, en otros, mucho más acentuadas.

En el grupo de las estrategias con tuteo, se observan las mismas tendencias, aunque con medias notablemente más bajas. Es el caso del imperativo, por ejemplo. Si con ustedeo ya se veía como bastante desinhibido, con tuteo se valora como aún más desinhibido (1,78 de media general, con 1,98 para los ES y 1,57 para los FR).

El interrogativo simple en tuteo (*¿Me das un bolígrafo, por favor?*) se percibe de manera muy diferente según el grupo de interlocutores. Si bien el grupo español extiende su valoración entre 2-3-4 en la escala de Likert, los informantes belgas francófonos sitúan sus respuestas mayoritariamente entre 1 y 2. En consecuencia, la media de cada grupo difiere de un punto en la escala, lo cual es una diferencia significativa estadísticamente, que nos permite concluir que la lengua de los entrevistados tiene una influencia en los resultados observados. Los belgas evalúan de manera mucho más negativa el uso del tuteo en las peticiones hacia un profesor.

Curiosamente, incluso peticiones que utilizan una pregunta preparatoria con el verbo *poder* en condicional se juzgan bastante negativamente, al menos por parte de los no nativos. Aunque la media general es de 3,02, al mirar más detenidamente las medias por grupo, se advierte que son los francófonos los que consideran la petición *¿Podrías darme un bolígrafo, por favor?* como poco cuidadosa. Su media se halla en 2,58, mientras que los españoles valoran más hacia el lado cuidadoso, con una media de 3,45. Esta es una razón que nos permite afirmar que la estrategia no es el único factor que toman en cuenta los entrevistados para evaluar la (in)formalidad de las peticiones. El trato reservado al profesor también importa en su decisión. Como se ha dicho, los estudiantes de ELE estiman sistemáticamente más bajo las peticiones con tuteo.

En la Tabla 41 aparecen cuatro estrategias que no contienen formas de tratamiento (142-145). De forma general, estas cuatro peticiones se valoran entre 1,36 y 2,52. Las dos alusiones (142) y (143) tienen valoraciones diferentes. La primera tiene respuestas más esparcidas en la escala de valores, lo cual aumenta la media general, tanto para nativos como no nativos. De hecho, sus medias se parecen mucho (2,53 ES y 2,50 FR). En cambio, para la segunda alusión (143) más de 40 personas en cada grupo la consideran muy desinhibida.

- (142) No tengo bolígrafo.
- (143) Uy, un bolígrafo...
- (144) ¿Cojo un bolígrafo?
- (145) Voy a coger un bolígrafo.

Los ejemplos (144) y (145) son estrategias alternativas. No constituyen peticiones estrictamente hablando, como exponemos en el capítulo 4 (en particular en 4.1 y 4.4), pero su inclusión en el cuestionario es relevante dado que se produjeron bastantes en las Interacciones Naturalizadas. Estas estrategias tienen valoraciones

muy bajas, con medias de 1,99 (144) y 1,36 (145). En el caso de *Voy a coger un bolígrafo*, no obstante, la media FR (1,43) supera ligeramente la de sus comparsas ES (1,28).

Con respecto a la perspectiva, no parece haber una diferencia importante entre las medias de cortesía para las estrategias de preguntas preparatorias mediante una perspectiva del oyente o del hablante. Para analizar esta diferencia, consideramos estas cuatro peticiones comparables (146-149):

- (146) ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?
- (147) ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?
- (148) ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?
- (149) ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?

Las medias no permiten sacar conclusiones relevantes en cuanto a perspectiva. En cualquier caso, las medias de (146), (147) y (148) rondan 4,50. La estrategia (149) tiene una media más baja, lo cual se podría explicar por ser la única sin condicional, puesto que los estudiantes suelen valorar el condicional como más cuidadoso que el presente de indicativo (cf. capítulo 8). A esto cabe precisar que una mirada más detenida en cada grupo de locutores resalta algunas diferencias de percepción para estas cuatro peticiones. Así, los estudiantes francófonos perciben más cuidadosamente las estrategias (146) y (149) que los estudiantes españoles. En las versiones de las mismas estrategias con tuteo, todas las medias ES son más elevadas que las FR, lo cual no permite correlacionar sistemáticamente la lengua materna de los informantes con los resultados de la tabla.

La situación 3 (copia), ilustrada en la Tabla 42, no contiene tuteo, con el fin de poder introducir un número considerable de estrategias de peticiones diferentes. Así, observamos en la Tabla 42 un panorama de formulaciones que varían de directas (el imperativo) a indirectas no convencionales (las alusiones). También se han incluido estrategias alternativas, para poder comprobar el grado de admisibilidad por parte de los grupos entrevistados.

Situación 3. COPIA		1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso	Media	Erreur standard	Écart-type
Deme otra copia, por favor.		53	58	6	3	0	1,66	,063	,692
	ES	25	28	5	2	0	1,73		
	FR	28	30	1	1	0	1,58		
¿Podría darme otra copia, por favor?		0	1	11	68	40	4,22	,059	,641
	ES	0	1	3	32	24	4,32		
	FR	0	0	8	36	16	4,12		
¿Puede darme otra copia, por favor?		0	7	29	69	15	3,77	,068	,742
	ES	0	2	13	37	8	3,85		
	FR	0	5	16	32	7	3,68		
¿Le importaría darme otra copia, por favor?		0	0	8	31	81	4,61	,056	,612
	ES	0	0	5	20	35	4,50		
	FR	0	0	3	11	46	4,72		
¿Le importa darme otra copia, por favor?		0	9	16	66	29	3,96	,075	,824
	ES	0	5	9	31	15	3,93		
	FR	0	4	7	35	14	3,98		
¿Podría tener otra copia, por favor?		0	3	23	65	29	4,00	,067	,733
	ES	0	3	10	32	15	3,98		
	FR	0	0	13	33	14	4,02		
¿Puedo tener otra copia, por favor?		2	10	52	47	9	3,43	,75	,816
	ES	1	3	25	23	8	3,57		
	FR	1	7	27	24	1	3,28		
¿Tiene otra copia, por favor?		1	6	44	55	14	3,62	,072	,789
	ES	1	1	17	31	10	3,8		
	FR	0	5	27	24	4	3,45		
No puedo leer muy bien la copia.		5	23	72	18	2	2,91	,069	,756
	ES	4	8	34	13	1	2,98		
	FR	1	15	38	5	1	2,83		
¿Es normal que no se lea muy bien?		28	25	42	20	5	2,57	,104	1,142
	ES	17	13	19	9	2	2,43		
	FR	11	12	23	11	3	2,72		

Tabla 42 Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 3 (copia) en el cuestionario de creencias.

De la Tabla 42 destacan varios resultados, de los cuales muchos se parecen a la situación 2. El imperativo, aunque aparece con un usted, se juzga como bastante desinhibido, tanto por los ES como los FR. La mayoría de sus valoraciones gira entre 1 y 2 en la escala de Likert. Las estrategias que combinan un verbo modal como *poder* e *importar* constituyen las peticiones mejor valoradas en esta situación. Si a estas estrategias le acompañan un condicional, sube la media.

En general las medias españolas son más elevadas que las francófonas, salvo para cuatro casos: el verbo *importar* en presente y en condicional, la formulación *¿Podría tener otra copia, por favor?* y la estrategia alternativa *¿Es normal que no se lea bien?* Para estos cuatro recursos los francófonos obtienen medias más altas. Si bien en los primeros no es muy notable la diferencia, en el caso de la estrategia alternativa, sí se hace mayor. La estrategia alternativa *¿Es normal que no se lea bien?* tiene valoraciones muy dispersas en la escala de Likert. Las puntuaciones oscilan entre 1 y 4 para 99,9% de los datos. Los españoles son los que más ‘unos’ han otorgado a esta estrategia. A pesar de ello, la mayoría de las evaluaciones se presencian en 3 (ni desinhibido, ni cuidadoso).

En cuanto a las alusiones, existe una diferencia notable entre las evaluaciones de (150) y (151):

(150) ¿Tienes otra copia, por favor?

(151) No puedo leer bien la copia.

Aunque las evaluaciones se reparten principalmente entre 3 y 4, una mayoría de los estudiantes españoles considera que la alusión (150) es bastante cuidadosa, cuando los estudiantes francófonos opinan que no es ni desinhibida ni cuidadosa. En el caso de (151), existe más consenso entre ambos grupos, quienes la valoran mayoritariamente en 3. A estas alturas, es difícil detectar si la valoración se centra en la formulación como pregunta o no. Igualmente, con la estrategia (151) se necesita un proceso de inferencia aún más largo. Puede ser el motivo por el cual los interrogantes optan preferentemente por (150).

En cuanto a la perspectiva, las observaciones se asemejan a las que se han hecho para la situación 2 (bolígrafo). Es decir, no existe diferencia sustancial entre las evaluaciones que conciernen la perspectiva del oyente (*¿Podría/Puede darme otra copia, por favor?*) y las que orientan hacia el hablante (*Podría/Puedo tomar otra copia, por favor?*). En ambos pares de estrategias, la opción con condicional obtiene una valoración más cuidadosa. Asimismo, las estrategias con perspectiva del oyente se perciben de manera más cuidadosa si se mira la media general. Sin embargo, la estrategia que combina perspectiva del oyente con presente de indicativo (*¿Puede darme otra copia, por favor?*) se considera menos cortés que la opción con perspectiva del hablante y condicional (*¿Podría tener otra copia, por favor?*). Frente a este resultado, no se pueden sacar conclusiones que sugieran que una perspectiva se considere como más cuidadosa que otra.

La situación 4, donde los estudiantes le piden a su profesor que repita sus palabras, también cuenta con evaluaciones variadas. Cada estrategia de petición está representada en la Tabla 43: peticiones directas (*Repita/Repite*), indirectas convencionales mediante preguntas preparatorias (*¿Puede/puedes repetir?*), mediante interrogativo simple (*¿Lo repite/repites?*) y peticiones indirectas no convencionales mediante alusiones (*No he entendido lo que ha/has dicho*) y elipsis (*¿Cómo?*). En cambio, en esta situación no se ha incluido ninguna estrategia alternativa, por ser la lista ya bastante larga.

Situación 4. REPETIR		1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso	Media	Erreur standard	Écart-type
Tienes cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y él espera tu respuesta									
Repita la última frase, por favor.		21	45	24	16	14	2,64	,114	1,249
	ES	8	22	9	10	11	2,90		
	FR	13	23	15	6	3	2,38		
¿Puede repetir, por favor?		0	0	8	50	62	4,45	,057	,620
	ES	0	0	3	25	32	4,48		
	FR	0	0	5	25	30	4,42		
¿Lo repite, por favor?		7	36	35	34	8	3,00	,095	1,045
	ES	3	15	17	20	5	3,15		
	FR	4	21	18	14	3	2,85		
No he entendido lo que ha dicho.		4	16	48	43	9	3,31	,084	,915
	ES	4	12	25	17	2	3,02		
	FR	0	4	23	26	7	3,60		
Repite la última frase, por favor.		37	37	34	11	1	2,18	,092	1,004
	ES	23	15	16	5	1	2,10		
	FR	14	22	18	6	0	2,27		
¿Puedes repetir, por favor?		8	43	27	38	4	2,89	,095	1,035
	ES	2	15	16	24	3	3,18		
	FR	6	28	11	14	1	2,60		
¿Lo repites, por favor?		37	61	13	9	0	1,95	,077	,849
	ES	18	29	8	5	0	2,00		
	FR	19	32	5	4	0	1,90		
No he entendido lo que has dicho.		29	60	26	5	0	2,06	,072	,792
	ES	16	29	14	1	0	2,00		
	FR	13	31	12	4	0	2,12		
¿Cómo?		59	32	25	4	0	1,78	,081	,891
	ES	32	12	13	3	0	1,78		
	FR	27	20	12	1	0	1,78		

Tabla 43. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 4 (repetir) del cuestionario de creencias.

Primero presentamos los resultados de las estrategias que funcionan con *usted*, luego formulamos nuestros comentarios para las mismas estrategias con *tú* y

finalmente exponemos las valoraciones para la única estrategia que no contiene ninguna forma de tratamiento.

De la Tabla 43 destaca que el imperativo con *usted* tiene una media general baja (2,64). Sin embargo, las medias de cada grupo presentan valoraciones muy dispersas. En el grupo nativo 11 personas consideran que esta formulación es muy cuidadosa, 10 la consideran bastante cuidadosa y otros 8, en cambio, la evalúan como muy desinhibida. En el grupo no nativo, 9 estudiantes la consideran como muy o bastante cuidadosa (3 y 6 respectivamente). Además, 13 estudiantes nativos la valoran como muy desinhibida.

La petición con el verbo modal *poder* en presente de indicativo tiene valoraciones muy elevadas. Nadie considera la opción como (muy/bastante) desinhibida. Por el contrario, el interrogativo simple tiene evaluaciones más mixtas, variando mayoritariamente de 2 a 4, siendo el 2 la respuesta preferida en el grupo no nativo y 4 en el nativo. La opción entremedias 3 (ni desinhibido ni cuidadoso) también se ha validado frecuentemente (17 ES y 18 FR).

La alusión mediante *usted* se considera bastante negativamente: 12 nativos la evalúan como bastante descortés (vs. 4 no nativos), mientras que 26 no nativos la perciben como bastante cortés (vs. 17 nativos). Igualmente, 23 N y 25 NN se posicionan a media escala entre cortés y descortés.

En cuanto a las estrategias que funcionan con el tuteo, el imperativo es peor evaluado por los españoles que por los francófonos: 23 españoles lo consideran muy desinhibido (vs. 14 FR), frente a 22 francófonos de ELE que lo consideran tan solo bastante desinhibido (vs. 15 ES).

En la versión con *ustedeo*, la petición con *poder* no tenía valoraciones debajo de 3, mientras que, con tuteo, sí las tiene. Mientras que las evaluaciones varían entre 2 y 4, un número más elevado de españoles se detienen en 4 (bastante cuidadoso), mientras que los francófonos prefieren la 2 (bastante desinhibida). Este resultado sugiere otra vez más que la estrategia utilizada no es la única variable que impacta en las percepciones de (in)formalidad de las peticiones.

Para el interrogativo simple (*¿Lo repites?*) existe más consenso en cuanto a la percepción de más o menos cuidadoso: la mayoría se sitúan en 1 y 2 (desinhibido). De las alusiones se llega a la misma conclusión. Ambas estrategias detienen más puntuaciones de *bastante desinhibido*, en ambos grupos de informantes.

La media de *¿Cómo?* es la más baja del corpus (1,78). Ninguno de los entrevistados considera esta opción muy cuidadosa y muy pocos la consideran bastante cuidadosa. La mayor parte de los informantes la valora con 1, es decir, muy desinhibida.

Resumen de la percepción del grado de (in)formalidad y variación situacional

Se ofrece a continuación un resumen de las principales aportaciones del análisis de la percepción del grado de (in)formalidad de las peticiones por los informantes nativos y no nativos. En primer lugar, dan cuenta de la importancia de incluir la variable situacional en la interpretación de los resultados del test de creencias de uso. Efectivamente, es de interés comprobar que existe una correlación entre el grado de percepción de (in)formalidad y la amenaza que supone la situación de petición para el hablante.

Si comparamos los dos grupos de informantes, observamos que, en general, los estudiantes españoles tienen medias más altas que los francófonos para cada una de las estrategias de petición. Asimismo, las peticiones mediante *ustedeo* tienen evaluaciones más altas hacia el lado cuidadoso que las equivalentes con *tuteo*.

Del análisis destaca que el imperativo es una estrategia juzgada poco formal. En cada situación, la opción imperativa con *usted* tiene puntuaciones más elevadas que la forma imperativa con *tú*. Esta estrategia se valora más negativamente en la situación 3 (copia) que en las situaciones 2 (bolígrafo) y 4 (repetir).

En cuanto a las estrategias que contienen un verbo modal (*poder* o *importar*), se puede concluir que obtienen las medias más elevadas del corpus en cada una de las tres situaciones. Se nota una puntuación ligeramente más elevada por los francófonos para las peticiones que contienen el verbo *importar*. Si a estas estrategias se añade el uso del condicional, la media es aún más alta.

El interrogativo simple es la estrategia que se valora sistemáticamente como más desinhibida por el grupo francófono que por el grupo español. En la situación 4 (repetir), aparecen evaluaciones más divergentes por N y NN. Las formulaciones impersonales tienden a evaluarse más desde la perspectiva de las estrategias desinhibidas, pero sus valores son más esparcidos en la escala de valores, por ambos grupos de participantes.

Las alusiones, y en particular las de la situación 3 (copia) tienen evaluaciones mayoritariamente en 3 (ni desinhibido, ni cuidadoso). En general, los francófonos las consideran un poco más cuidadosas que los españoles. Al tratarse de alusiones, la petición no es muy explícita, lo que puede explicar que se considere en general como cuidadoso. La estrategia *¿Cómo?* en la situación donde se pide al profesor que repita sus palabras tiene la media más baja de todas las peticiones de las situaciones 2-3-4. Volvemos a esta estrategia en la triangulación de los datos en 8.4.

El análisis de la perspectiva, efectuado en las situaciones 2 y 3, indica que el cambio de perspectiva no parece tener consecuencias relevantes en el juicio de los informantes N y NN del corpus.

Las estrategias alternativas, por su parte, contienen evaluaciones más bajas en las situaciones 2 y 3. Los francófonos, sin embargo, suelen considerar estas estrategias un poco más cuidadosas que los españoles.

La escala de valores da información muy valiosa para comprender la percepción de (in)formalidad por estudiantes nativos y no nativos de español. La mayor diferencia se halla en que las medias del grupo nativo son casi sistemáticamente más elevadas que las del grupo no nativo. En las secciones que siguen, completamos este análisis con información acerca de la adecuación de estas peticiones al contexto situacional (8.3.2) y su aceptabilidad de uso en boca de estudiantes no nativos (8.3.3).

8.3.2. Adecuación al contexto situacional

La segunda pregunta del cuestionario de creencias de uso trata de la adecuación de las peticiones al contexto de enunciación. Todas constituyen estrategias de petición en un contexto académico en las cuales varía, otra vez, el tipo de estrategia según su nivel de indirección y la forma de tratamiento. Las respuestas se obtienen de forma binaria (*sí/no*).

¿Es adecuada la petición a su contexto?				
P2. Situación 2: BOLI	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	60	0	58	2
2. ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	56	4	58	2
3. ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	54	6	58	2
4. Présteme un bolígrafo, por favor.	19	41	4	56
5. ¿Me da un bolígrafo, por favor?	53	7	18	42
6. ¿Tiene un bolígrafo, por favor?	59	1	54	6
7. ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	51	9	59	1
8. ¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	50	10	20	40
9. ¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	34	26	25	35
10. ¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	43	17	18	42
11. Préstame un bolígrafo, por favor.	10	50	3	57
12. ¿Me das un bolígrafo, por favor?	28	32	6	54
13. ¿Tienes un bolígrafo, por favor?	33	27	16	44
14. ¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	32	28	16	44

Tabla 44. Adecuación al contexto en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de percepción.

Con respecto a la adecuación de las peticiones a su contexto de enunciación, los resultados de la Tabla 44 señalan principalmente dos tendencias distintas. Por un lado, ciertas estrategias como la 1 (*poder* + condicional), 2, 3, 6 y 9 no difieren

significativamente a nivel estadístico de una lengua a otra. Esto evidencia que la lengua materna de los dos grupos de informantes no tiene influencia en los resultados. Por otro lado, las estrategias 4, 5, 8, 10-14 sí se diferencian de manera significativa en cuanto a la variable de la lengua materna.

Una mirada más detenida a cada una de estas estrategias permite comprender mejor las características de ambos “grupos” de estrategias. En el bloque de las peticiones con ustedeo, el imperativo se juzga poco adecuado al contexto académico, por ambos grupos de informantes. Las demás peticiones mediante el ustedeo se consideran muy apropiadas al contexto, puesto que cada una de las estrategias se evalúa adecuadamente por al menos 51 estudiantes nativos. En el grupo no nativo, en cambio, las dos peticiones que no se consideran adecuadas al contexto académico son el imperativo, pero también el interrogativo simple. Este resultado concuerda con la sección sobre la percepción de (in)formalidad (8.3.1) donde la misma estrategia no se percibía como muy cuidadosa por el grupo no nativo.

En el bloque de las peticiones con tuteo, la tasa de estudiantes que consideran la petición adecuada al contexto disminuye considerablemente. Como ya se ha precisado, tal resultado apunta a la importancia de incluir las formas de tratamiento en las evaluaciones de los informantes. La estrategia de petición utilizada no es la única variable que considerar en los juicios de los grupos de estudiantes.

Las peticiones que no tienen resultados significativos en cuanto a la lengua materna de los participantes corresponden a enunciados que también forman parte del contrato conversacional en francés en el mismo contexto. Pensamos en solicitudes como *¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?* *¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?* o *¿Tiene un bolígrafo, por favor?* En otras palabras, son estrategias que también son muy normales en francés, por lo que no constituyen recursos problemáticos. En cambio, las estrategias mencionadas como significativas estadísticamente representan peticiones que no funcionan de igual modo en francés. Por tanto, el estudiante francófono las juzga de manera diferente que el estudiante español nativo. Por lo visto en la Tabla 44, el imperativo con un ustedeo, el interrogativo simple y todas las estrategias con tuteo (salvo la que usa el verbo *importar*) varían significativamente según el grupo entrevistado. En el grupo nativo, cinco de las siete estrategias con tuteo se consideran adecuadas de uso hacia un profesor. Sin embargo, en el grupo no nativo ninguna de estas siete estrategias se considera adecuada de uso.

La estrategia de petición es importante en la decisión de lo que se considera adecuado o inadecuado. En función de la lengua materna de los informantes las tendencias de percepciones obtienen resultados bastante diferentes.

En la situación 3 (copia), la totalidad de peticiones expuestas en la Tabla 45 contiene el uso del ustedeo, para hacer variar aún más la estrategia utilizada.

Combinamos, asimismo, el presente de indicativo con el condicional (véase el capítulo 9.3 para su análisis como recurso atenuante).

¿Es adecuada la petición al contexto situacional?				
P2. Situación 3: COPIA	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. ¿Podría darme otra copia, por favor?	60	0	56	4
2. ¿Puede darme otra copia, por favor?	57	3	51	9
3. ¿Le importaría darme otra copia, por favor?	58	2	59	1
4. ¿Le importa darme otra copia, por favor?	48	12	49	11
5. ¿Podría tener otra copia, por favor?	49	11	57	3
6. ¿Puedo tener otra copia, por favor?	48	12	53	7
7. ¿Tiene otra copia, por favor?	58	2	53	7
8. No puedo leer muy bien la copia.	50	10	49	11
9. ¿Es normal que no se lea muy bien?	29	31	38	22

Tabla 45. Adecuación al contexto en la situación 3 (copia) del cuestionario de percepción.

Como se desprende de la Tabla 45, en la situación 3 (copia) ocurre el mismo fenómeno que en la situación 2 (bolígrafo), pero de manera más marcada. Es decir, en general, ninguna de las estrategias es significativa en lo referente a la diferencia de lengua materna de los informantes. Esto significa que la lengua materna no es una variable independiente en los resultados obtenidos, salvo para la petición 5 (*¿Podría tener otra copia, por favor?*), la cual es considerada adecuada por un número más elevado de estudiantes francófonos que de españoles. Quizá se explique este resultado por la perspectiva del hablante utilizada en el enunciado. Por lo general, en español se suele privilegiar la perspectiva del oyente. En francés, es usual la perspectiva del hablante. Por tanto, los estudiantes españoles podrían mostrarse más reticentes frente al uso de una petición con la perspectiva del hablante.

En cuanto a la variable de la estrategia de petición, se observa que las peticiones con el verbo modal *poder* o *importar* se consideran, en regla general, como muy adecuadas al contexto. Tres peticiones en esta categoría tienen un grado menor de adecuación, sobre todo por el grupo no nativo. Se trata de *¿Le importa darme otra copia, por favor?*, *¿Podría tener otra copia, por favor?* y *¿Puedo tener otra copia, por favor?* las cuales tienen menos de 50 estudiantes a favor de su uso en un contexto académico.

Las alusiones se perciben de manera adecuada. Así, *¿Tiene otra copia, por favor?* se considera muy adecuado tanto por los estudiantes nativos como por los estudiantes no nativos. La segunda alusión formulada por la afirmación *No puedo*

leer muy bien la copia, también tienen un grado elevado de consenso hacia su uso apropiado en un contexto académico. En cambio, la última estrategia de la tabla, *¿Es normal que no se lea muy bien?* constituye una estrategia alternativa y su uso no se recomienda en una interacción estudiante-profesor. Los estudiantes nativos son los que más inadecuada juzgan la estrategia, puesto que más de la mitad indica que no considera la petición adecuada. Del lado no nativo una mayoría está a favor (38 estudiantes consideran la petición como adecuada).

Proponemos el mismo análisis de las estrategias de petición para la situación 4 (repetir), la cual incluye estrategias con el tratamiento de *tú* y de *usted*. Se representan sus resultados en la Tabla 46.

¿Es adecuada la petición al contexto situacional ?				
P2. Situación 4: REPETIR	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. Repita la última frase, por favor.	24	36	9	51
2. ¿Puede repetir, por favor?	60	0	59	1
3. ¿Lo repite, por favor?	38	22	27	33
4. No he entendido lo que ha dicho.	45	15	54	6
5. Repite la última frase, por favor.	8	52	8	52
6. ¿Puedes repetir, por favor?	43	17	18	42
7. ¿Lo repites, por favor?	14	46	7	53
8. No he entendido lo que has dicho.	19	41	14	46

Tabla 46. Adecuación al contexto en la situación 4 (repetir) del cuestionario de percepción.

Una primera etapa consistió en comprobar la significatividad de los resultados por estrategia en ambas lenguas mediante un test de Fisher, debido a la presencia de un 0 en la segunda petición. Los tests efectuados verifican la significatividad para la mitad de las estrategias. En el grupo de las peticiones con *usted* todas las peticiones difieren de manera significativa salvo la segunda (*¿Puede repetir, por favor?*), lo cual confirma la relación entre los resultados y la lengua materna de los informantes. En cambio, en el grupo de las peticiones con tuteo, solo la petición 6 (*¿Puedes repetir, por favor?*) tiene resultados significativos con respecto a la lengua materna de los participantes. Cabe destacar que la misma estrategia (*poder* en presente de indicativo + infinitivo) obtiene resultados significativos en un caso (con tuteo) pero no en el otro (con ustededeo). Concretamente, los estudiantes del corpus evalúan la petición con ustededeo como adecuada en su contexto de enunciación. Sin embargo, cuando se usa con tuteo, los francófonos estiman que no debería usarse con un profesor. Estos resultados precisan además que el mero tuteo no conlleva en cada estrategia a una diferencia significativa entre nativos y no nativos, como es el

caso para la petición 7 (*¿Lo repites, por favor?*), donde no hay diferencia significativa entre N y NN.

Según la estrategia utilizada, los estudiantes van a considerar ciertas solicitudes adecuadas al contexto y otras inadecuadas. Además de este resultado, ciertas peticiones como las que usan el imperativo con ustedeo (1), el interrogativo simple con ustedeo (3), la alusión con ustedeo (4) y la pregunta preparatoria mediante *poder* en tuteo (6) resaltan la influencia de la lengua materna de los estudiantes en la variación de las valoraciones.

En una segunda etapa, se efectuó un test de chi cuadrado con pares de 4 estrategias, juntando las peticiones según su trato y según la lengua materna de los informantes. De esta manera, se puede excluir la variable de la forma de tratamiento y se valora la variable de la estrategia de petición. Se obtuvieron cuatro tests diferentes (ustedeo en el grupo ES, ustedeo en el grupo FR, tuteo en el grupo ES y tuteo en el grupo FR). Las diferencias en las evaluaciones de los informantes nativos y no nativos resultaron ser estadísticamente significativas, lo cual confirma no solo la influencia de la estrategia de petición, sino también el peso de la lengua materna del estudiante en sus percepciones de adecuación de las estrategias de petición. Además, aparte para la petición 4 (*No he entendido lo que ha dicho*), todas las formulaciones de petición se consideran más adecuadas por el grupo nativo que por el grupo no nativo.

Resumen de la adecuación de las estrategias de petición al contexto

Los resultados de las evaluaciones de las peticiones de las tres situaciones destacan la importancia de varios criterios que entran en cuenta. La estrategia misma es indudablemente la que más peso tiene, sin embargo, la lengua materna de los participantes también influye en los resultados de las evaluaciones. Así, los actos de habla que combinan un verbo modal y el modo condicional son las que más adecuadas se consideran al contexto académico. El imperativo no se evalúa de manera muy adecuada, sobre todo cuando se combina con el tuteo. Los resultados de este último se ven afectados aún más por el grupo no nativo, quien estima adecuado su uso hacia un profesor.

Otra estrategia que no es únanimamente aceptada en las evaluaciones es el interrogativo simple. En cada una de las tres situaciones expuestas, esta formulación se evalúa sistemáticamente como menos adecuado por los estudiantes francófonos de ELE que por sus comparsas españoles. Este resultado destaca en particular en la situación 2 (bolígrafo) donde los españoles estiman que el interrogativo simple con ustedeo *¿Me da un bolígrafo, por favor?* es muy adecuado al contexto (53 evaluaciones en este sentido), mientras que los francófonos no están de acuerdo con esta evaluación (18 estudiantes la consideran adecuada).

En cambio, en ambos grupos de participantes, las estrategias que se formulan mediante *usted* se juzgan como más adecuadas al contexto situacional que sus equivalentes en tuteo.

En cuanto a las estrategias de alusión, las formulaciones en las situaciones 3 y 4 que indican la imposibilidad del locutor para realizar la actividad se consideran adecuadas al contexto. Efectivamente, *No puedo leer muy bien la copia* y *No he entendido lo que ha dicho* tienen evaluaciones positivas (50 ES y 49 para la primera y 45 ES y 54 FR para la segunda). No es válida la afirmación para la estrategia en *tú*. Las demás alusiones mediante interrogativas también se consideran adecuadas al contexto situacional. Conciernen la situación 2 (*¿Tiene un bolígrafo, por favor?*) y la situación 3 (*¿Tiene otra copia, por favor?*).

El único caso de estrategia alternativa, encontrada en la situación 3 (copia) no se evalúa como muy adecuada por parte de los estudiantes nativos, pero se aceptan más en un contexto académico por los no nativos.

Estos resultados no llevan a analizar el grado de adecuación otorgado por los participantes nativos y no nativos del corpus en caso de que las peticiones se pronuncian por locutores extranjeros o, al menos, no nativos de español.

8.3.3. Aceptabilidad de uso en boca de estudiantes de ELE

La tercera pregunta del cuestionario de creencias de uso se enfoca en determinar si a los participantes nativos y no nativos les parecería aceptable que las estrategias de petición sean formuladas por estudiantes cuya lengua materna no es el español. Los resultados se pueden apreciar en la Tabla 47. Como para los apartados precedentes, centramos el análisis de esta sección en la variación de las estrategias de petición, dejando el contraste de las formas de tratamiento para el capítulo 10.

¿Es aceptable que un estudiante no nativo pronuncie estas peticiones?				
P3. Situación 2: BOLI	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	59	1	59	1
2. ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	59	1	56	4
3. ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	57	3	57	3
4. Présteme un bolígrafo, por favor.	32	28	13	47
5. ¿Me da un bolígrafo, por favor?	55	5	45	15
6. ¿Tiene un bolígrafo, por favor?	60	0	59	1
7. ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	55	5	59	1
8. ¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	44	16	38	22
9. ¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	42	18	40	20
10. ¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	43	17	38	22
11. Préstame un bolígrafo, por favor.	18	42	11	49
12. ¿Me das un bolígrafo, por favor?	40	20	28	32
13. ¿Tienes un bolígrafo, por favor?	50	10	37	23
14. ¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	41	19	36	24

Tabla 47. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de percepción.

La Tabla 47 se ha dividido en dos bloques, que permiten dejar de lado la variable de la forma de tratamiento. El primer bloque comprende todas las peticiones mediante el tratamiento de usted, mientras que el segundo consiste en todas las peticiones que emplean el tuteo. En el primer bloque, las peticiones con ustedeo en el grupo nativo no contienen diferencias estadísticamente significativas, salvo el modo imperativo, que tiene puntuaciones significativamente inferiores a las demás. Para las demás peticiones, la inmensa mayoría de los 60 estudiantes nativos (entre 55 y 60) acepta su uso con ustedeo por parte de un estudiante de ELE. Este resultado denota poca variación y explica la razón por la que los resultados no son significativos. Por tanto, el cambio de estrategia de petición no parece ser una variable muy preponderante.

Lo mismo ocurre en el grupo de estudiantes no nativos. Las diferencias entre las estrategias de petición no se consideran estadísticamente significativas, salvo para el imperativo, el cual obtiene una tasa de aceptabilidad claramente más baja. Nótese, además, que las evaluaciones de los no nativos son significativamente inferiores a las del grupo nativo. En sus respuestas, entre 56 y 59 estudiantes no nativos aceptarían el uso de las demás peticiones (salvo el imperativo) por parte de un estudiante extranjero. Asimismo, la estrategia 7 es la única para la cual el número

total de estudiantes francófonos que aceptan la petición supera el de los no nativos, aunque sea ligeramente.

En el segundo bloque de peticiones, donde se usa el tuteo, existe más variación entre evaluaciones de las diferentes estrategias de petición. En cuanto al grupo español nativo, la petición más aceptada en boca de un estudiante no nativo es la alusión (*¿Tienes un bolígrafo, por favor?*) con 50 evaluaciones positivas. En el grupo francófono, se trata de la petición que contiene el verbo *importar*: *¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?* Asimismo, los estudiantes nativos consideran el conjunto de las peticiones con tuteo como más aceptables que los estudiantes no nativos. Sin sorpresa, el imperativo con tuteo es la petición menos aceptada por ambos grupos de locutores. Las diferencias no son significativas estadísticamente entre los dos grupos, sin embargo.

A continuación, proponemos el mismo análisis realizado para las estrategias de petición de la situación 3 (copia). Como ya se ha precisado, las peticiones se conjugan todas en ustededeo, para poder ofrecer un repertorio de estrategias de petición más diversificado.

¿Es aceptable que un estudiante no nativo pronuncie estas peticiones?				
P3. Situación 3: COPIA	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. Deme otra copia, por favor.	19	41	10	50
2. ¿Podría darme otra copia, por favor?	59	1	56	4
3. ¿Puede darme otra copia, por favor?	59	1	56	4
4. ¿Le importaría darme otra copia, por favor?	58	2	57	3
5. ¿Le importa darme otra copia, por favor?	58	2	54	6
6. ¿Podría tener otra copia, por favor?	50	10	60	0
7. ¿Puedo tener otra copia, por favor?	51	9	57	3
8. ¿Tiene otra copia, por favor?	55	5	56	4
9. No puedo leer muy bien la copia.	50	10	56	4
10. ¿Es normal que no se lea muy bien?	33	27	49	11

Tabla 48. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 3 (copia) del cuestionario de percepción.

La primera estrategia que aparece en la Tabla 48 es el imperativo. En total, solo 19 españoles y 10 francófonos aceptarían su uso por un hablante de ELE. Entre los grupos nativo y no nativo de español la probabilidad está rozando el nivel de significatividad estadística, pero es ligeramente superior al nivel del .05, en concreto .0549. Aún así, a pesar de que el número de estudiantes nativos que consideran aceptable esta estrategia constituye el doble del de los no nativos, el número total

de estudiantes españoles no supera un tercio del grupo. Por tanto, se puede concluir que un estudiante no nativo debería evitar el uso del imperativo (aunque sea con ustedeo) en un contexto académico.

Las peticiones 2 a 7 contienen una estrategia de pregunta preparatoria (query preparatory) y tienen evaluaciones muy positivas por el conjunto de estudiantes del corpus, tanto nativo como no nativo. La casi totalidad de los estudiantes interrogados acepta el uso de las peticiones mediante el verbo modal *poder* e *importar* en ustedeo.

Las alusiones 8 y 9 se consideran bastante aceptables en boca de un estudiante extranjero. La alusión 8 (*¿Tiene otra copia, por favor?*) se evalúa como aceptable por 55 estudiantes nativos y 56 no nativos. En el caso de la estrategia 9 (*No puedo leer muy bien la copia*), el mismo número de estudiantes no nativos juzga aceptable esta petición, mientras que, en el grupo nativo, se pierde en aceptabilidad esta estrategia (50 estudiantes la consideran aceptable). No obstante, las diferencias entre ambos grupos y entre ambas estrategias de alusión no son significativas estadísticamente ($\chi^2 = 0.123$, $p \geq .05$).

En cuanto a la estrategia alternativa de petición, ilustrada mediante la interrogativa 10, ella se considera poco aceptable por el grupo nativo. En efecto, solo 33 estudiantes recomendarían su uso por parte de un estudiante extranjero. En el caso de los estudiantes francófonos, sin embargo, una gran mayoría del grupo la considera aceptable (49 estudiantes), probablemente porque ellos también lo usarían en este contexto.

La Tabla 49 recopila los resultados de los participantes a la pregunta de la aceptabilidad de las peticiones en boca de hablantes extranjeros en el caso de la situación 4 (repetir).

¿Es aceptable que un estudiante no nativo pronuncie estas peticiones?				
P3. Situación 4: REPETIR	ES		FR	
	sí	no	sí	no
1. Repita la última frase, por favor.	36	24	24	36
2. ¿Puede repetir, por favor?	59	1	58	2
3. ¿Lo repite, por favor?	51	9	41	19
4. No he entendido lo que ha dicho.	54	6	59	1
5. Repite la última frase, por favor.	20	40	25	35
6. ¿Puedes repetir, por favor?	47	13	36	24
7. ¿Lo repites, por favor?	33	27	28	32
8. No he entendido lo que has dicho.	30	30	37	23

Tabla 49. Aceptabilidad en boca de extranjeros para la situación 4 (repetir) del cuestionario de percepción.

Los resultados que salen de la Tabla 49 son bastante comparables con los de la Tabla 46 (situación 2) en cuanto a tendencias generales. Sin embargo, en el caso que aquí nos ocupa, algunas estrategias se consideran más aceptables por el grupo no nativo que por el grupo nativo, lo cual solo ocurre una vez en la situación del bolígrafo.

En el bloque de las peticiones con ustedeeo, el imperativo (1) se juzga poco aceptable, tanto por nativos como no nativos, aunque, como para otras situaciones, menos por los FR que por los ES. La pregunta preparatoria es la estrategia más aceptada en boca de un estudiante extranjero en ambos grupos de locutores. El interrogativo simple (*¿Lo repite, por favor?*) es bastante aceptado, pero significativamente más por los informantes nativos que no nativos ($\chi^2= 4.658$, $p=.0309$). La alusión también se considera muy aceptable, pero más por los estudiantes francófonos de ELE que por los estudiantes nativos de español.

En cuanto a las peticiones que funcionan con el tuteo, el imperativo es la estrategia menos aceptada, tanto por los estudiantes nativos como no nativos. De hecho, esta vez, los francófonos son más numerosos en aceptar el imperativo en boca de un estudiante de ELE, aunque por lo general, los estudiantes nativos tienen evaluaciones más positivas (25 frente a 20 ES). La pregunta preparatoria con *tú* se juzga más aceptable por los españoles (47) que por los francófonos (36). Lo mismo ocurre para el interrogativo simple, aunque se constata que los estudiantes francófonos consideran apenas ligeramente más aceptable que el imperativo 28 vs. 25, respectivamente). Sin embargo, las diferencias no son significativas estadísticamente. La alusión *No he entendido lo que has dicho* se acepta por al menos la mitad de los estudiantes de cada grupo, pero ligeramente más por el grupo francófono. Los estudiantes españoles podrían considerar que esta petición falta de claridad en cuanto a su propósito ilocutivo, mientras que los estudiantes francófonos usan esta estrategia tal vez para esconder una falta de seguridad. Volvemos a esta afirmación en la triangulación de los datos (8.4).

8.3.4. Resumen de las peticiones en el cuestionario de creencias

Los resultados obtenidos en las tres preguntas del cuestionario se resumen a continuación. Del análisis del cuestionario de creencias sobre las percepciones de nativos y no nativos se desprende que no solo importa la variación tipológica, sino también, el trato, el modo, y la situación.

La variable de la lengua materna de los participantes tiene mucha importancia. En general, los estudiantes españoles tienen evaluaciones casi sistemáticamente más elevadas que los estudiantes francófonos. Para algunos casos, la media difiere muy poco (por ejemplo, en las estrategias de pregunta preparatoria) y, en otros, la diferencia es de casi un punto en la escala de Likert (interrogativo simple en la

situación 2). En estos casos, no cabe duda de que entran en consideración más criterios que la mera diferencia de estrategia de petición.

Sin embargo, para algunas peticiones los estudiantes no nativos tienen medias más elevadas que los estudiantes nativos. En las situaciones 2 y 3, se trata sobre todo de las estructuras mediante *importar* + condicional y *poder* + infinitivo, así como de las alternativas Para la situación 4 (repetir), el imperativo en tuteo y la alternativa en tuteo y en ustedeo (*No he entendido lo que ha/has dicho*) tienen medias más elevadas en el grupo no nativo.

La situación 3, en la que el estudiante necesita pedir otra copia a su profesor, supone un grado de amenaza superior que la situación 4 (pedir la repetición de la información) o la 2 (pedir un bolígrafo). Por tanto, el grado de amenaza superior conlleva una variación en la percepción del carácter cuidadoso de las dos estrategias ilustradas en el Gráfico 3.

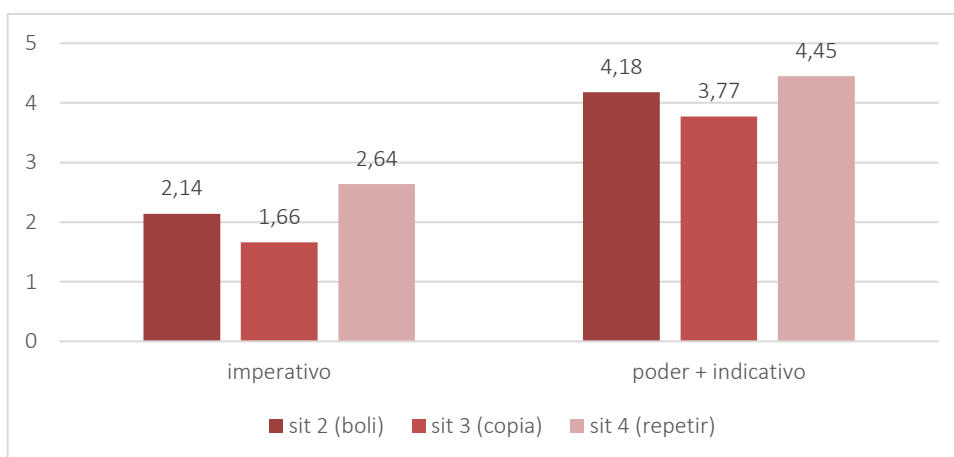


Gráfico 3. Variación situacional en las percepciones de peticiones en el cuestionario de creencias.

En función de la variable situacional, se obtienen diferencias de valoraciones. Por ejemplo, en la situación 3 (copia), las estrategias del imperativo y de la pregunta preparatoria en presente de indicativo tienen medias más bajas que sus equivalentes en las situaciones 2 (bolígrafo) y 4 (repetir). Véase el Gráfico 3 para una visión de la variación situacional para las estrategias mencionadas.

Del Gráfico 3 destaca que las peticiones se juzgan como más cuidadosas en la situación 4 (repetir), un poco menos cuidadosas en la situación 2 (bolígrafo) y aún menos en la situación 3 (copia). Corresponden a la diferencia de amenazas percibidas de una situación a otra. El gráfico expone las medias generales (ES + FR), pero también las medias en el seno de cada grupo de interlocutores siguen la misma tendencia.

Otro dato destacado del análisis del cuestionario de creencias es la influencia de la forma de tratamiento en las estrategias de petición. Se observa que, combinada

con *usted*, la petición tiene medias más elevadas que con *tú* y esto independientemente de la situación o de la lengua de los informantes. En general, además, los participantes de cada grupo estiman que las peticiones mediante la forma de *usted* se adecúan más a la situación y recomendarían más su uso en un contexto de ELE. Indagamos en esta variable en el capítulo 10.

Para algunas estrategias las percepciones como petición cuidadosa son sistemáticamente más bajas en el grupo no nativo, aún más cuando se combinan con el tuteo. Es el caso del interrogativo simple, que no cuenta con una media muy elevada en el grupo francófono. Lo mismo ocurre con el imperativo. Aunque su uso en *ustedeo* no se percibe como muy cuidadoso por ambos grupos, cuando aparece con tuteo, el grupo no nativo lo evalúa muy negativo. Tampoco le parece muy adecuado al contexto situacional y no les parecería muy aceptable en boca de un estudiante no nativo. Si bien ambos grupos entonces consideran el *ustedeo* como más cuidadoso que el tuteo, los nativos tienen una valoración algo más positiva del tuteo que los no nativos.

A la inversa, las peticiones que funcionan con un verbo modal (*poder/importar*) tienen medias más elevadas por parte del grupo francófono de ELE y cuentan con la casi totalidad de informantes a favor de su uso en un contexto de ELE, por considerar que son estrategias muy adecuadas al contexto académico. El modo condicional también tiene alguna influencia en las valoraciones de las peticiones, aunque en porcentajes más limitados. Volvemos a esta variable en el capítulo 9.

En cuanto a alusiones, se percibe claramente una diferencia de valoración en función de la estrategia utilizada. Cuando se usa una pregunta sobre la existencia del objeto y en *ustedeo* (*¿Tiene un bolígrafo, por favor?* o *¿Tiene otra copia, por favor?*), las medias son altas (3,81 y 3,62 respectivamente). En tuteo, la primera petición pierde más de un punto. Sin embargo, cuando se emplean formulaciones más opacas o menos convencionalizadas, las medias bajan.

Las alternativas encontradas en la situación 2 (*Voy a coger un bolígrafo*) y 3 (*¿Es normal que no se lea muy bien?*) no tienen medias muy altas, pero en cada caso, los estudiantes francófonos las valoran como más cuidadosas que los estudiantes españoles. Aún así, las medias son bajas y los estudiantes de ambos grupos consideran no solo que son bastante desinhibidas las estrategias, sino que no se adecúan mucho con el contexto situacional y su uso se consideraría poco aceptable por parte de locutores no nativos de español.

8.4. Triangulación

En las diferentes secciones de este capítulo se ha propuesto un análisis pormenorizado de la (no) realización de las estrategias de petición a través de tres tipos de metodologías: teniendo en cuenta la producción, nos centramos en las Interacciones Naturalizadas (IN) (8.1) y en el *Discourse Completion Test* (DCT) (8.2); y desde la percepción de este acto de habla, analizamos el cuestionario de creencias

de uso (8.3). El propósito de este apartado consiste en contrastar las diferentes observaciones expuestas en cada uno de los apartados para resaltar las semejanzas y las diferencias en la formulación de la petición según el método utilizado.

Lo que inmediatamente destaca del análisis de producción (IN + DCT) es el porcentaje poco elevado de peticiones realizadas en las IN (ca. 40%) en contraste con el alto grado de realización de este acto de habla en el DCT (98,61%). En las IN numerosas situaciones se resuelven con estrategias que ya no corresponden con la definición estricta de la petición (véase el capítulo 5.1); se trata de estrategias que denominamos alternativas dado que ocupan el mismo hueco comunicativo que una petición sin serlo. Esto significa, en concreto, que no siempre se registra una ausencia de reacción en las situaciones de petición de las IN. En el corpus nativo, casi dos tercios de los fenómenos clasificados en la categoría de la “no realización de petición” conciernen a actos alternativos a las peticiones. En el grupo no nativo, la proporción es ligeramente inferior (tres quintos). Aquí, la variable de la situación juega un papel importante, porque se producen notablemente más peticiones en la situación 4 (repetir) que en la 1 (bolso). Con este resultado se puede concluir que la formulación o no de la petición depende en gran parte de la percepción de necesidad y/o de dificultad por parte del estudiante. Es decir, no toda situación que podría generar una petición lleva efectivamente a una petición (en sentido estricto) en las Interacciones Naturalizadas, en oposición con el DCT. Se evidencia, por tanto, la importancia de la metodología seleccionada.

Mientras destacan muchos casos de ausencia de peticiones en las IN, en el DCT se producen todas las peticiones (menos una) y, además, de manera verbal. Ningún estudiante se abstiene de hacer la solicitud. Este resultado valida lo que ya comentamos en la presentación metodológica del método de recogida de datos, a saber, que el DCT no permite que el informante guarde silencio, que no realice el acto de habla o que lo haga mediante lenguaje no verbal. Los casos no analizables del DCT conciernen peticiones realizadas en discurso indirecto, como en *le pediría al profesor que me dejara un bolígrafo* (COPINE_DCT_012_FE). Se registra un solo caso, en el corpus no nativo, de una estudiante quien señaló que llevaba un bolígrafo en su bolso, a pesar de que la consigna precisara que no llevaba ninguno. Aislados estos casos, todos los informantes juzgan necesario formular la petición o, al menos, formularían una petición en dichas situaciones.

En numerosos casos en las IN no se realiza ninguna petición, pero sí se produce algo. Lo que no se encuentra en el DCT es una primera intención por parte del estudiante de desenvolverse solo antes de solicitar ayuda del profesor. Como hemos destacado anteriormente en la sección dedicada a las peticiones de las IN y en las estrategias alternativas, esta voluntad de arreglar el problema con el que se enfrenta sí ocurre numerosas veces en los datos de las IN. Se manifiesta concretamente cuando el estudiante decide ir a buscar un bolígrafo en sus pertenencias, o coge uno de la profesora. También se registra frecuentemente que el estudiante desplaza el bolso en vez de pedir permiso previamente. En otros casos, en vez de peticiones, el

estudiante formula más bien preguntas para saber si la situación resulta normal, sobre todo al encontrarse con una hoja en la cual falta parte de la tinta. Corresponde con la estrategia de no realizar el acto de habla, como sugerido por Brown y Levinson (1987), para no imponerse frente a su interlocutor.

Los resultados generales muestran variaciones cuantitativas mínimas entre los N y los NN en la elección de estrategias de petición dentro de una misma metodología de recogida de datos. En las Interacciones Naturalizadas destaca un uso mayor de peticiones mediante estrategias no convencionales indirectas y en el DCT de estrategias convencionales indirectas. La lengua materna de los informantes no constituye un elemento tan importante como el método de recolección de datos. Esta última reflexión confirma que la elección de la metodología es crucial en la elaboración de un corpus e impacta en el tipo de datos obtenidos.

Las peticiones se subdividen en cuatro tipos de estrategias: directa, indirecta convencional, indirecta no convencional y no verbal. En las Interacciones Naturalizadas se encuentra una gran mayoría de estrategias indirectas no convencionales, en particular de elípticas, con una frecuencia más elevada en la situación 4 (repetir) y de alusiones en la situación 3 (copia). En el DCT, la estrategia por excelencia es la indirecta convencional. En nuestro corpus COPINE no se cuentan formulaciones directas, lo que va en contra de la presencia frecuente del imperativo en los estudios existentes sobre el español (cf. el estado de la cuestión en 3.3). La razón de este resultado se relaciona con el tipo de datos. Las situaciones académicas y el tipo de solicitud requerida en las IN y el DCT explican la escasa probabilidad de encontrar peticiones directas. Dirigir una petición a un profesor supone utilizar medios más corteses para lograr sus objetivos que en contextos de mayor proximidad. Así lo justifican los estudiantes en el cuestionario de creencias de uso. En consecuencia, tanto en las IN como en el DCT los estudiantes francófonos y españoles usan mayoritariamente, por no decir exclusivamente, estrategias indirectas (de modalización, cf. Sampedro Mella, 2019) y de cortesía negativa propias de las culturas de distanciamiento. A este respecto, Schrott (2017) indica que:

la selección de una y otra estructura idiomática para realizar una petición – sea la interrogación directiva, sea un imperativo– no depende exclusivamente de la comunidad cultural sino también del contexto social – la relación entre los interlocutores y el nivel de imposición que suponga lo pedido– y de la distancia o inmediatez comunicativa que caracteriza la situación (Schrott, 2017: 194).

La gran diferencia de estrategias entre las IN y el DCT confirma los resultados de las investigaciones en la literatura. El DCT se tiene que considerar como un método a medio camino entre la producción y la percepción de los actos de habla. En nuestro caso, el informante escribe su respuesta en el cuestionario (producción) pero con ello indica más bien lo que considera que conviene responder en cada situación según las normas convencionales del contrato conversacional (expectativas y

percepción de la cortesía). A modo de ejemplo, las peticiones indirectas convencionales son muy frecuentes en el DCT, pero no en las IN. Además, son las que cuentan con mejor puntuación en la escala de Likert del cuestionario de creencias.

En cuanto a la variación situacional, el grado de imposición que supone lo solicitado en cada situación de petición constituye precisamente una variable importante para explicar las diferencias encontradas en los datos. La situación 4 es una de las situaciones donde las diferencias entre métodos de recogida de datos se hacen sentir notablemente. En las Interacciones Naturalizadas la mayor parte de las peticiones realizadas se formulan mediante una elipsis (*¿qué? ¿cómo? ¿mh?*). Se justifica esta fuerte presencia de estrategias elípticas por el carácter bastante urgente de la situación y la inmediatez comunicativa, que conducen al estudiante a formular una petición de manera breve, pero eficaz. En el DCT registramos este recurso tan solo en dos ocasiones. Este método no logra describir la inmediatez comunicativa característica de las IN. La estrategia de petición indirecta convencional es un recurso muy interiorizado en las maneras de formular cortésmente una petición en un contexto académico, y este resultado se comprueba no solo por contar con medias muy altas por parte de las peticiones cuidadosas, sino también por los elevados grados de adecuación y aceptabilidad (respecto a estudiantes de ELE) manifestados en el cuestionario de creencias de uso. Además, el uso de las estrategias elípticas en las IN se justifica dado que emisor y destinatario comparten el mismo contexto de enunciación, la sala de entrevista. Como ya subrayamos, los estudiantes no recurren a la misma estrategia en el DCT donde suelen realizar peticiones más largas, añadiendo alertadores y justificaciones (cf. capítulo 9). En realidad, los estudiantes no expresan las peticiones de la misma manera en el DCT que en una conversación real y espontánea.

Como hemos observado en cada una de las conclusiones de ambas metodologías de producción de datos, no se aprecia una oposición tajante entre los dos grupos de informantes en cuanto a la frecuencia de uso de las peticiones. Por el contrario, en general, se observa una similitud en los datos de los N y NN, tanto en el repertorio de estrategias utilizadas en las IN y el DCT, como en las ocurrencias de cada estrategia. Al privilegiar el uso de estrategias indirectas, características de la cultura de distanciamiento, ambos grupos de estudiantes privilegian estrategias de cortesía negativa en la expresión de la petición. Otros estudios previos ya han llegado a las mismas observaciones (Lorenzo Díaz, 2016; Querol Bataller, 2016; Sampedro Mella, 2019).

En cambio, la variable de la lengua materna sí influye en el contenido lingüístico en cada una de estas categorías, en particular en la selección léxica y en la perspectiva de la petición.

Primero, respecto al léxico, se observan usos diferentes tanto en el corpus oral (IN) como en el escrito (DCT). En general, los estudiantes francófonos disponen de

un repertorio más variado que el repertorio español, lo que parece inesperado a primeras vistas, dado que se suele pensar que un estudiante nativo conoce más vocabulario. En el grupo nativo el repertorio es más limitado, pero cada vocablo se presenta en frecuencias más elevadas. Los estudiantes nativos parecen haber interiorizado mejor las fórmulas que se consideran adecuadas en un contexto académico. Por un lado, en ciertas ocurrencias, los estudiantes no nativos se ven influenciados por su propia lengua materna, tanto en el uso de verbos como *tomar una hoja* – que resultan inexistentes en el grupo nativo – como en cuanto a la perspectiva adoptada y que desarrollamos a continuación. Por otro lado, los estudiantes nativos utilizan mucho el verbo *dejar* para pedir prestado un bolígrafo (como en *¿Me dejas un bolígrafo, por favor?*), cuyo uso no se registra en el corpus no nativo. El léxico no nativo es más variado, en el sentido que el repertorio es más amplio, pero en algunos casos no resulta muy adecuado, por no encontrarse en el vocabulario de los nativos.

Segundo, en cuanto a la perspectiva, se constata una preponderancia de la perspectiva del hablante en las estrategias del grupo no nativo y del oyente en el grupo nativo. Esta conclusión concuerda con las observaciones presentadas en el capítulo de las aproximaciones empíricas acerca de la petición (3.4), en particular en los trabajos de Félix-Brasdefer (2009), Márquez Reiter (1997) y González Cruz (2014). En general, la cultura española está orientada hacia el oyente, mientras que en francés destaca un uso mayor de la perspectiva del hablante. Los resultados encontrados en los datos de producción también se reflejan en los datos de percepción. Del análisis del cuestionario de creencias destaca que los estudiantes francófonos de ELE valoran más y más a menudo que los nativos las peticiones que adoptan una perspectiva del hablante (como en *¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?*). Los estudiantes nativos acortan los espacios interpersonales, característica de la cultura de acercamiento. Los estudiantes no nativos, al privilegiar la perspectiva del hablante, usan una estrategia de alejamiento interpersonal, típica de la cultura de distanciamiento.

En algunas ocasiones en las Interacciones Naturalizadas los estudiantes nativos y sobre todo no nativos, utilizan estrategias no verbales. En los DCT este recurso aparece tan solo para acompañar las palabras (escritas) de los estudiantes nativos y no nativos, pero nunca como única realización de petición. Además, los estudiantes nativos recurren profusamente a lenguaje no verbal, como se puede comprobar en sus didascalías. Un solo estudiante nativo, tras escribir la petición verbal en la situación 4 (repetir), precisa que tiene una preferencia por la kinésica: levantaría las cejas y pondría una mueca de molestia. Otra precisa que primero no reaccionaría, por ser muy tímida, pero que formularía la petición después de varios segundos. Esta es la gran diferencia entre nativos y no nativos en el DCT: numerosos estudiantes nativos detallan algún gesto en sus didascalías (levantar la mano, señalarse la oreja, levantarse, dirigirse a la mesa del profesor, sonreír, poner cara de incompreensión o de confusión), lo cual no se registra en absoluto en el corpus no nativo. Asimismo,

mientras que en la situación de la copia manchada de café (DCT, situación 3) muchos españoles se acercarían al escritorio del profesor para comentárselo, ningún estudiante francófono mencionó tal acción en su respuesta, probablemente porque no es de costumbre levantarse en su entorno universitario durante un examen. La ausencia de comentario sobre el lenguaje no verbal en las respuestas no nativas del DCT resulta muy llamativa. Los estudiantes francófonos de ELE se limitan a la petición que formularían, mientras que los estudiantes nativos de español a menudo especifican algún gesto corporal que acompaña lo verbal.

Otro resultado destacado concierne la alusión, muy frecuente en las IN. Tiene percepciones muy contrastadas en función de la estrategia. Peticiones como *¿Tiene X?* se consideran muy cuidadosas. En cambio, frente a formulaciones más opacas (*No se lee muy bien la copia*), ambos grupos de informantes juzgan las peticiones como muy desinhibidas en la escala de Likert. Para explicar las diferencias en las percepciones de (in)formalidad de los datos, referimos a las palabras de Hernández Flores, quien afirma que “no hay actos corteses o descorteses, sino que el significado social del acto o los actos depende de cada situación y de lo que dicta el marco cultural para esa situación” (Hernández Flores, 2006: 39).

Las estrategias alternativas verbales que aparecen en las Interacciones Naturalizadas ofrecen información valiosa sobre elementos que no se manifiestan en el DCT: la posibilidad de no formular la petición o, incluso, la posibilidad de realizar la acción deseada por sí mismo. En el cuestionario de creencias de uso son las formulaciones con las medias más bajas, por considerarse poco cuidadosas, poco adecuadas al contexto y poco recomendables en boca de estudiantes no nativos, tanto por el grupo español como francófono. Este resultado cuestiona el peso de estas estrategias en el corpus de IN. Su uso se justifica, a nuestro juicio, por querer evitar molestar al interlocutor o por dar a entender que algo está fallando, pero sin pretender ofenderle. Además, en numerosos casos, el estudiante puede simplemente realizar la acción por sí mismo. Así, en vez de pedirle un bolígrafo a la profesora, opta por ir a buscar uno en sus propias pertenencias. Existe, por tanto, una diferencia entre la percepción de los estudiantes (cómo describen su propio comportamiento) con la observación de su comportamiento real.

El análisis del cuestionario de creencias de uso ha permitido resaltar la importancia de la lengua materna de los grupos de informantes. En general, los valores españoles son más elevados que los francófonos, lo cual implica que los estudiantes nativos consideran el conjunto de las peticiones del test como más educadas, en comparación con las medias del grupo no nativo. En ciertos casos, sin embargo, son los no nativos quienes evalúan las peticiones como más cuidadosas: las estrategias alternativas, las formulaciones con *importar* y, en la situación 3 (copia), el imperativo. Por el contrario, el interrogativo simple no goza de la aceptación de los estudiantes no nativos, que lo evalúan muy bajo en las tres situaciones de petición. Tampoco se encuentra esta estrategia en los corpus no

nativos – salvo una vez en el corpus de DCT francófono, lo cual coincide con las evaluaciones de sus participantes.

En el presente capítulo, se han considerado aquellos elementos del núcleo de la petición, que aparecen en todas las peticiones encontradas en el corpus. En cualquier petición el emisor tiene que optar por una estrategia determinada que es posible clasificar en una categoría en función de su nivel de indirección. Asimismo, cada estrategia adopta forzosamente una perspectiva. El capítulo que sigue profundiza en los movimientos de apoyo, que constituyen elementos opcionales en las peticiones. Nos centramos en el conjunto de alertadores, modificadores internos y externos al acto nuclear, que permiten al hablante atenuar (o intensificar) sus actos ilocutivos.

Capítulo 9

La atenuación

Capítulo 9. La atenuación

“Si aceptamos que el fin último de toda conversación es lograr el acuerdo, la aceptación (aunque sea solo social), mucho terreno tiene ganado quien maneja adecuadamente (...) las estrategias de atenuación.”

(Briz, 2006: 228)

Un hablante puede alterar el grado de cortesía con que realiza una petición de diversas maneras. Además del nivel de indirección (capítulo 8), se puede “suavizar o incrementar el impacto que pueda producir una petición en el oyente por medio del recurso a ciertos elementos opcionales” al acto nuclear (Díaz Pérez, 2001: 379). Como se ha precisado anteriormente, la presente tesis se centra solo en la atenuación, no en la intensificación, porque nos interesa analizar las estrategias utilizadas para suavizar el peso de imposición de una petición. Aunque la cortesía se puede realizar mediante intensificación (Albelda, 2002), la atenuación atrae más interés para el estudio de la cortesía, de acuerdo con Holmes (1984). Nuestro propósito es analizar la manera en que la fuerza ilocutiva es atenuada (*attenuation* o *weakening*) y no intensificada (*boosting* o *emphasizing*). En palabras de Díaz Pérez (2001: 250):

Entre estos elementos opcionales cabe hacer una distinción entre alertadores y modificadores, íntimamente relacionados con la noción de cortesía. Los alertadores tienen como función atraer la atención del oyente y dirigirla hacia el acto de habla que vendrá a continuación. En cuanto a los modificadores, éstos pueden ser internos –se manifiestan dentro del mismo acto nuclear– o externos, no pertenecen al acto nuclear en sí, sino que lo acompañan, en muchos casos motivados por cuestiones de cortesía o utilizados como refuerzo de la fuerza ilocutiva del acto nuclear. (Díaz Pérez, 2001: 250).

Este capítulo se dedica al análisis de los recursos atenuadores en las peticiones de las Interacciones Naturalizadas (9.1), del DCT (9.2) y del cuestionario de creencias de uso (9.3). Se adopta una perspectiva comparativa entre locutores del español como lengua materna y como lengua extranjera. Queremos dar cuenta de las similitudes y de las diferencias tanto en cuanto a la frecuencia de uso como del repertorio de estrategias utilizadas. Por lo tanto, ofrecemos un análisis a la vez cuantitativo y cualitativo en las diferentes partes anunciadas. Cada una de las secciones se centra en el uso de los alertadores, de la modificación interna y externa.

9.1. Las Interacciones Naturalizadas

La Tabla 50 presenta la presencia y la ausencia de recursos atenuantes en el corpus de las Interacciones Naturalizadas. En total, 254 peticiones se formularon en las IN. De estas, solo 71 se atenúan, 32 en las peticiones nativas y 39 en las no nativas. En cuanto a las peticiones no atenuadas, se cuentan 82 casos nativos y 87 no nativos. En este sentido, los dos grupos de informantes conservan las mismas proporciones de peticiones atenuadas y no atenuadas. Para realizar la prueba estadística de chi cuadrado, se han juntado las categorías *n.a* y *no* de la tabla, puesto que son casos en los cuales las peticiones no se atenúan. No se han encontrado diferencias significativas estadísticamente entre ambos grupos de locutores.

Presencia de recursos atenuantes en la petición	ES	FR	Total
sí	32	39	71
n.a.	5	9	14
no	82	87	169
Total de peticiones producidas	119	135	254

Tabla 50. Presencia y ausencia de recursos atenuantes en las peticiones de las IN, por lengua.

9.1.1. Alertadores

Los alertadores comprenden recursos que corresponden a diferentes funciones. Al iniciar una petición y para atraer la atención del oyente sobre ella, el hablante puede llamar la atención del oyente (*eh*), usar un vocativo (*María* o *Profesor*), saludar (*hola*) o disculparse (*perdona*, *disculpa* o *lo siento*). Como se explicó en el apartado teórico (cf. 4.2.1.2) los alertadores no se consideran recursos atenuadores en la literatura. Sin embargo, algunos como las disculpas sí pueden funcionar como mitigadores, porque quitan cierto grado de amenaza a la petición. Por este motivo los hemos incluido en el presente capítulo sobre atenuación.

En la Tabla 51 se representa la presencia y ausencia de alertadores en las peticiones de las IN, en cada grupo de informantes. De las 254 peticiones que se formularon en las IN, solo 54 contienen un alertador. Esto significa que una de cada cinco peticiones producidas se inicia mediante un alertador. Además, no existe mucha variedad en el uso de los alertadores en las IN, puesto que la totalidad de los alertadores que se usaron conciernen una llamada de atención, tanto en el grupo nativo como no nativo.

No se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de informantes en cuanto a (la ausencia de) el uso de alertadores. Para realizar la prueba de chi cuadrado, juntamos los casos donde no se encuentran alertadores (*n.a.* y *no*) y se confrontaron los resultados con la frecuencia de uso de alertadores.

Alertadores	ES	FR	Total
sí	29	25	54
no	86	110	196
n.a.	4	0	4
Total	119	135	254

Tabla 51. Presencia y ausencia de alertadores en las peticiones de las IN, por lengua.

A nivel cualitativo y desde un punto de vista léxico, los alertadores que se encuentran en el corpus varían entre diferentes vocablos (cf. Tabla 52). Así, en la categoría de las llamadas de atención encontramos *eh*, *a ver*, *uy*, *pues*, *pues oye*, *vale*, *pero*, *bueno*, *mh*, *ay*, *oh*, *euh*, *es que*, *yups*, *ah sí* y también aparecen combinaciones de varias llamadas de atención como, por ejemplo, *oh euh* o *pues oye*, por citar solo algunas. Un estudiante francófono también tosió para captar la atención de la entrevistadora. En la Tabla 52 son llamativas las diferencias en cuanto a frecuencia y variedad de uso de los alertadores encontrados en ambos grupos de locutores.

Llamadas de atención	ES	FR
<i>eh</i>	14	6
<i>a ver</i>	1	1
<i>uy</i>	5	0
<i>pues oye</i>	1	0
<i>vale</i>	2	0
<i>pero</i>	1	0
<i>bueno</i>	2	0
<i>pues eh</i>	1	0
<i>mh</i>	1	0
<i>pues</i>	1	1
<i>ay</i>	1	0
<i>oh</i>	0	7
<i>euh</i>	0	4
<i>oh euh</i>	0	1
<i>euh a ver</i>	0	1
<i>es que</i>	0	1
<i>yups</i>	0	1
<i>ah</i>	0	1
(toser)	0	1

Tabla 52. Recursos de llamadas de atención en las IN por grupo de informantes.

En lo que se refiere a los participantes españoles, existe una predilección por *eh* (combinado o no con otros vocablos) y *uy*. Mientras el primero se encuentra en segunda posición, pero menos frecuente en el corpus no nativo, el segundo no se halla. Además, en el vocabulario de los estudiantes francófonos de ELE aparecen más frecuentemente otras expresiones como *oh* y *euh*, combinado en ciertas ocasiones con otras palabras. A modo de comparación se puede someter la idea de que los locutores francófonos no se ajustan a las expresiones frecuentemente utilizadas por los hablantes nativos. Algunos recursos, además, suenan bastante francófonos, como, por ejemplo, el uso de *euh*. Es claramente el equivalente de *eh* español, pero aún se puede notar una influencia de la pronunciación francesa.

En los ejemplos siguientes, sacados del corpus de peticiones de las IN, los participantes comienzan sus peticiones mediante un alertador e incluso, en ciertos casos como (152), para remplazar una petición verbal. En este acto de habla que aparece en la situación 1 (bolso), la interlocutora española atrae la atención de la profesora mediante el marcador del discurso *a ver* y le sigue una petición no verbal. Al enseñar con el dedo, la estudiante está dirigiendo la mirada de la profesora hacia el bolso en la silla.

- (152) <PROFE> y luego puedes sentarte eh yo preparo esto (mirada)
 siéntate siéntate
 <IN_005_FE> en este?
 <PROFE> sí
 <IN_005_FE> *a ver* (gesto)
 <PROFE> uy perdón perdón
 <IN_005_FE> (risa) (COPINE_IN_005_FE)

En la petición (153) *¿puedo coger un [bolígrafo]?* va introducida por *eh*, el cual inicia el turno de habla y atrae la atención de la profesora. Además, a la petición le acompaña un gesto discreto hacia el bolígrafo de la profesora.

- (153) <IN_018_FE> *eh* puedo coger un?
 <PROFE> claro claro aquí tienes / si tienes preguntas si algo no te
 parece claro ya me dices
 <IN_018_FE> vale (COPINE_IN_018_FE)

En (154) la conversación se termina con las palabras de <PROFE>, quien le explica a <IN_046_FE> que está intentando entrevistar a un máximo de estudiantes para su estudio. La respuesta de la estudiante española viene después de la risa de la profesora, y no solo cambia de tema, sino que también capta la atención para dirigirla hacia otro asunto: el paquete de chocolate que la profesora le había ofrecido ya al principio de la entrevista. La estudiante española le pide permiso, de manera muy encubierta, para comer una pastilla de chocolate.

- (154) <PROFE> yo intento tener lo lo máximo y ya / no pasa nada (risa)
 <IN_046_FE> *bueno* el chocolate | - (es ese)?
 <PROFE> sí sí - | hay un poco de todo eh de /// de leche / negro
 etcétera (COPINE_IN_046_FE)

El caso de *oh* en la petición (155) puede ser más cuestionable porque no solo atrae la atención de la interlocutora, sino que también expresa sorpresa por parte de la aprendiz francófona. Sin embargo, aún así, es preciso destacar que esta palabra, que inicia el turno, no aparece en el léxico nativo. Como señalamos en la Tabla 52, en el corpus no nativo aparece 8 veces, de las cuales una vez combinada con *euh*.

- (155) <IN_009_FF> *oh* hay un bolso (x)
 <PROFE> oh perdón (x) (risa) (COPINE_IN_009_FF)

Acerca de este último, *euh* también se halla únicamente en el corpus de los aprendices de español. En (156) se presenta combinado con *oh*. Como para el ejemplo anterior, se puede interpretar a la vez como una sorpresa (*oh*) y como una llamada de atención mediante los vocablos *oh euh*. Incluso denota cierta hesitación por parte del hablante no nativo, evidenciada por las palabras repetidas que siguen (*hay un // hay un*), y por la búsqueda de la palabra correcta que usar en el contexto (*un/ bolso un saco*). Aún así, al iniciar su frase por *oh euh* el hablante capta la atención de su interlocutor.

- (156) <PROFE> sí sí estoy bueno // | - intenté
 <IN_051_MF> *oh euh* - | hay un // hay un / bolso un saco
 <PROFE> uy perdón | - es mío (risa)
 <IN_051_MF> es / es suyo? - | / gracias (COPINE_IN_051_MF)

Por lo que se refiere a la variación situacional, se ve ilustrada en la Tabla 53. Los captadores de la atención, que se hallan poco frecuentemente en el corpus de las Interacciones Naturalizadas, se cuentan un número limitado de veces en el corpus nativo y no nativo.

Alertador	ES					FR				
Situación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Ocurrencia	7	8	7	2	5	11	9	4	0	1

Tabla 53. Presencia y ausencia de alertadores en las IN por situación y por lengua.

Su presencia por situación no supera los 11 casos (situación 1 FR), por lo que difícilmente se pueden sacar conclusiones. Se presentan más alertadores en las situaciones 1 (bolso) y 2 (bolígrafo). La situación en la que menos aparecen es la 4

(repetir), lo cual tiene sentido visto que el estudiante reacciona inmediatamente a una pregunta que no entendió. Por lo tanto, en este último caso, no se necesita captar la atención del oyente. Las situaciones 3 (copia) y 5 (comer/beber) se encuentran a medias entre las más y la menos frecuentes, con 13 y 6 casos respectivamente. En el caso de la situación 5, la petición también aparece como segundo turno de habla, después de haber pedido que se repita la pregunta (situación 4), por lo que resulta lógico no registrar más casos de alertadores en esta situación.

9.1.2. Modificación interna

En la clase de modificadores internos, se puede establecer una división entre dos grandes categorías: los morfosintácticos y los léxicos (también conocidos como frasales). La subsección 9.1.2.1 se centra en los primeros, mientras que en 9.1.2.2 se presta atención a los segundos. La Tabla 54 da cuenta de la presencia y ausencia del conjunto de estos dos tipos de modificación interna en las IN.

Modificación interna	ES		FR		Total
	MS	L	MS	L	
sí	11	17	24	15	66
no	87		87		174
n.a.	5		9		14

Tabla 54. Presencia y ausencia de modificación interna en las peticiones de las IN, por lengua.

Como se puede apreciar en la Tabla 54, la modificación interna resulta poco frecuente en el corpus de las IN. En total, 66 peticiones se modifican internamente, 28 ES y 39 FR. Una sola petición en el corpus nativo combina una estrategia de modificación morfosintáctica (MS) con una léxica (L), por lo que la contabilizamos dos veces en el detalle de modificadores internos, pero una sola vez en el total de presencia de modificación interna de esta tabla. Por tanto, dentro de la categoría de la modificación interna aparecen 11 modificadores morfosintácticos y 17 léxicos en el corpus nativo. También se cuentan 24 modificadores MS y 15 L en el corpus no nativo. Los estudiantes españoles usan más modificación léxica que los francófonos, pero estos últimos utilizan bastante más modificadores morfosintácticos que los nativos. Por lo demás, muchas peticiones no aparecen atenuadas internamente. Esto concuerda con las cifras expuestas al inicio de este capítulo. Efectivamente, con un total de 71 peticiones atenuadas interna o externamente (cf. tabla 50), el corpus IN contiene una mayoría de peticiones no atenuadas. Los resultados para cada una de las categorías de la modificación interna se detallan en las secciones de modificadores morfosintácticos (9.1.2.1) y de léxicos (9.1.2.2) a continuación.

Las diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de este tipo de modificador en las peticiones no son estadísticamente significativas entre hablantes españoles y francófonos de ELE.

9.1.2.1. Modificadores morfosintácticos

La Tabla 55 incluye los resultados acerca de la presencia y ausencia de modificadores morfosintácticos en las peticiones realizadas por los informantes nativos y no nativos en las IN.

Modificación morfosintáctica	ES	FR
condicional	2	0
dejar la frase suspendida	5	20
diminutivo	2	0
negación	2	3
oración condicional	0	1

Tabla 55. Tipos de modificación morfosintáctica en las peticiones de las IN, por lengua.

Lo que destaca de esta tabla es el limitado número de peticiones donde se registra algún tipo de modificador morfosintáctico. Con respecto a la presencia de este tipo de modificadores, se observa un uso más elevado del recurso *dejar la frase suspendida*. Este tipo de modificador se observa con frecuencias diferentes según el grupo de informantes. En el grupo nativo, se cuentan cinco casos, mientras que, en el grupo no nativo, se hallan 20. Al contabilizar los diferentes tipos de modificadores, se llega a la conclusión de que los informantes francófonos de ELE son más propicios al uso de los modificadores morfosintácticos (24 casos, frente a 11 en el corpus nativo). Sin embargo, visto la frecuencia muy baja de los resultados expuestos, no se pueden sacar conclusiones sobre los demás modificadores morfosintácticos en el corpus de las Interacciones Naturalizadas. A continuación, ilustramos cada uno de los recursos atenuadores de la modificación morfosintáctica encontrados en el corpus de las IN.

El modificador más frecuente, tanto en el corpus nativo como no nativo, es el *dejar la frase suspendida*. Este recurso evita tener que verbalizar la petición entera y deja implícito el objeto de petición. De tal manera, el oyente puede decidir no interpretar la oración como un acto de petición. Este recurso aparece 4 veces más en el corpus francófono de ELE, y su presencia más frecuente cuestiona si siempre se puede analizar como fenómenos de atenuación. En ciertos casos cuando el hablante no termina su oración podría suponer que desconoce la palabra necesitada o que no vuelve a encontrarla, por lo que se traduce por hesitaciones. El ejemplo (157) ilustra nuestro propósito.

- (157) <IN_013_FF> euh // *hay un* (mira a PROFE y enseña el bolso con el dedo luego lo coge)

<PROFE> qué pasa? / uy perdón es mío (risa) estaba hablando y no me he fijado / bueno (COPINE_IN_013_FF)

Sin embargo, este fenómeno también aparece en el corpus nativo. En (158) la estudiante española no termina su petición. No se necesita más precisión cuando el acto de habla se acompaña por un gesto, como es el caso en este ejemplo.

(158) <IN_072_FF> vale *puedo coger el?*
<PROFE> claro claro claro (COPINE_IN_072_FF)

En otros casos, la pista del desconocimiento de la palabra se favorece, sin por ello descartar completamente el probable uso de atenuación morfosintáctica. Véase el caso (159) donde el estudiante de ELE repite el artículo indefinido *un* y deja la frase inacabada. Un posible final a la frase es *una raya*, para decir que *hay una raya en la copia*.

(159) <IN_010_FF> oh hay un / un (enseña la copia a PROFE)
<PROFE> uy / uy qué pasa |- perdón <IN_010_FF> (risa) -| no lo he mirado // eh a ver / te voy a dar otra copia // qué raro /// allí no hay nada |- aquí <IN_010_FF> es mejor -| lo leerás mejor
<IN_010_FF> gracias (COPINE_IN_010_FF)

En otros casos como (160) aparece más claramente que la petición no se termina porque se comparte mucha información contextual, que no obliga a verbalizar la solicitud entera. Además, ayuda la inclusión del gesto hacia el bolígrafo. La profesora interpreta correctamente la petición de poder usar el bolígrafo, o de acercarle uno a la estudiante.

(160) (IN_001_FF mira el bolígrafo de PROFE)
<IN_001_FF> pues *ya puedo empezar a / compl-?*
<PROFE> sí / si quieres sí
<IN_001_FF> bueno / *me?* (gesto hacia el bolígrafo)
<PROFE> ah sí claro (COPINE_IN_001_FF)

Otros recursos atenuadores encontrados en el corpus incluyen el uso del condicional (161) y (162), de un diminutivo (163), de la negación (164) y de una oración condicional (165). Nótese que estos modificadores se encuentran cada uno menos de 5 veces en las interacciones de nuestro corpus.

El condicional se usa tan solo dos veces en la totalidad del corpus oral. Una vez aparece en una estrategia de pregunta preparatoria con una perspectiva hacia el oyente (*¿me podrías dar un boli?* en (161)) y en el segundo caso se realiza en un caso similar, pero mediante la perspectiva del hablante (*¿podría coger uno?* en (162)). Ambos casos conciernen estudiantes nativas.

(161) <IN_013_FF> me *podrías* dar un boli?
<PROFE> claro

<PROFE> da el bolígrafo a <IN_013_FE>
<IN_013_FE> gracias (COPINE_IN_013_FE)

- (162) <IN_066_FE mira varias veces hacia las pastillas de chocolate mientras están hablando>
<PROFE> muy bien (risa) // sí porque |- (x)
<IN_066_FE> *podría* -| coger uno? (enseña el paquete de chocolate)
<PROFE> claro claro (COPINE_IN_066_FE)

El diminutivo se encuentra dos veces en el corpus de IN por la misma estudiante nativa. En (163) usa el diminutivo de galleta (*galletita*). Esta estrategia permite reducir el peso de la solicitud. El otro uso del diminutivo se halla en la situación 1, donde la estudiante formula la petición con el diminutivo de bolso (*bolsito*).

- (163) <PROFE> quieres un poco de agua o chocolate?
<IN_090_FE> ah vale |- una <PROFE> sí? -| *galletita* sí // |- y un poco de agua porque venía corriendo (COPINE_IN_090_FE)

La negación, que se puede apreciar en el ejemplo (164), se registra cinco veces en el corpus, una vez por un estudiante nativo y cuatro por estudiantes no nativos. Nótese que este medio incluye tanto la negación al final de la frase (*¿no?*) como la negación del núcleo verbal (*no ha imprimido bien*).

- (164) <PROFE> te dejo una
<IN_085_ME> me está bastante difícil *no*?
<PROFE> uy
<IN_085_ME> qué mal está (risa)
<PROFE> perdón eh sí / qué raro
<IN_085_ME> las impresoras son traicioneras
<PROFE> cómo?
<IN_085_ME> las impresoras son traicioneras a veces (risa)
(COPINE_IN_085_ME)

En (164) la profesora está preparando al estudiante a la tarea escrita. El estudiante nativo, al darse cuenta de que no logra leer la copia, lo formula de manera muy atenuada: *me está bastante difícil, ¿no?* Mediante esta interrogativa, le señala a la profesora que no puede leer la copia y al mismo tiempo cuestiona lo normal que es esta situación.

Mediante la petición no nativa en (165), se ilustra el único caso de oración condicional (*si tienes chocolate*). Su presencia en la petición permite atenuar el peso de la amenaza que supone pedir algo de comer, incluso cuando viene tras una invitación previa por parte de la entrevistadora.

- (165) <PROFE> que quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_043_FF> pfff / si tienes chocolate
 <PROFE> claro que tengo / mira si no / |- lo tengo que comer yo sola
 <IN_043_FF> (risa) -| |- (risa)
 <IN_043_FF> gracias -|
 (<IN_043_FF> coge un chocolate cuando <PROFE> abre la caja)
 <PROFE> y si quieres un poco de agua / ya me dices
 <IN_043_FF> vale gracias (COPINE_IN_043_FF)

Como hemos ilustrado mediante ejemplos, el condicional solo se presencia una vez en la situación 2 (bolígrafo) y una en la situación 5 (comer) en las Interacciones Naturalizadas. Otros modificadores morfosintácticos se encuentran un mayor número de veces en el corpus, pero no sistemáticamente en todas las situaciones. De la Tabla 56 destaca que la modificación que consiste en dejar la frase suspendida aparece mayoritariamente en el caso de la situación del bolígrafo (16 casos). También se hallan 6 casos en la primera situación y 3 en la tercera. En las situaciones 4 y 5 no aparece este recurso. Asimismo, el uso del diminutivo es muy escaso, con tan solo una ocurrencia en la situación 1 y otra en la situación 5. La negación es el segundo recurso más usado, sin embargo, solo se presenta cinco veces en el corpus de las IN: 3 en la situación 2 y 2 en la situación 3.

Modificación MS	1	2	3	4	5
condicional	0	1	0	0	1
dejar la frase suspendida	6	16	3	0	0
diminutivo	1	0	0	0	1
negación	0	3	2	0	0
oración condicional	0	0	0	0	1

Tabla 56. Tipos de modificación morfosintáctica en las IN por situación.

Por tanto, la modificación morfosintáctica no es abundante en el corpus de las IN, ni en el grupo nativo, ni en el grupo no nativo. La literatura en francés lengua materna destaca la preferencia por la modificación léxica frente a la morfosintáctica (Holttinen, 2020; Yli-Vakkuri, 2005). Por lo tanto, la presencia limitada de modificación morfosintáctica podría explicarse por el hecho de que se usan más bien otros recursos atenuadores. Sin embargo, no es el caso ni para la modificación léxica (9.1.2.2), ni para la atenuación externa (9.1.3), puesto que tampoco se registran muchas ocurrencias de sus usos. Exponemos sus resultados en las secciones siguientes.

9.1.2.2. Modificadores léxicos

En los dos grupos de informantes de las IN, la mayoría de las peticiones formuladas no contiene ningún tipo de modificador léxico (222 sobre 254 peticiones).

Modificación léxica	ES	FR
marcador de cortesía	2	4
minimizador	7	1
reductor	0	1
subjectivizador	6	5
combinación	2	4

Tabla 57. Presencia y ausencia de modificación léxica en las peticiones de las IN por lengua.

En las oraciones en las que se ha optado por utilizar algún modificador léxico, existen diferencias cualitativas entre los dos grupos de informantes (véase Tabla 57). Los estudiantes españoles del corpus utilizan más minimizadores que los informantes francófonos (7 vs. 1). Los subjectivizadores también se cuentan algunas veces en el corpus, 6 en el corpus nativo y 5 en el no nativo.

Como para la modificación morfosintáctica (cf. 9.1.2.1), nos enfrentamos con un número de ocurrencias muy bajo para cada modificador léxico. Estas cifras no permiten sacar conclusiones muy generales, aparte de que estos dos fenómenos de modificación interna son poco frecuentes, para no decir casi inexistentes en las Interacciones Naturalizadas. La prueba de Fisher, realizada para comprobar la significatividad de resultados con valores muy bajos, invalida la influencia de la variación de la lengua materna de los hablantes en la modificación interna. El escaso número de observaciones por fenómeno dificulta la posibilidad de tener diferencias estadísticamente significativas.

Debido a las frecuencias muy bajas, no se pueden comparar las situaciones. Nos limitamos a comentar que dos situaciones (la 3 y la 5) agrupan más modificadores que las demás. Un vistazo a la Tabla 58 confirma lo anteriormente expuesto. Las situaciones 3 (copia) y 5 (comer) parecen agrupar más modificadores léxicos.

Modificación léxica	1	2	3	4	5
combinación	0	0	2	0	4
marcador de cortesía	1	0	0	2	3
minimizador	1	0	5	0	2
reductor	0	0	0	0	1
subjectivizador	2	0	9	0	0

Tabla 58. Presencia y ausencia de modificación léxica en las IN por situación.

En la situación 3 (copia) se hallan más minimizadores, subjetivadores y combinaciones de recursos léxicos. Por su parte, en la situación 5 (comer) se encuentran más marcadores de cortesía, minimizadores, y combinaciones de modificadores léxicos. Otro dato llamativo es la ausencia de cualquier modificador léxico en la situación 2 (bolígrafo) y la escasa presencia en la situación 4 (repetir). En los ejemplos que siguen, ilustramos algunos de los modificadores léxicos presentes en las peticiones de estas dos situaciones.

La petición (166) ejemplifica el uso de un marcador de cortesía encontrado en el corpus no nativo. La estudiante francófona le pide un poco de agua a la entrevistadora y termina su petición mediante *por favor*.

- (166) <PROFE> quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_040_FF> euh sí de agua
 <PROFE> sí? |- y chocolate
 <IN_040_FF> *por favor* -| quieres?
 <IN_040_FF> no gracias
 <PROFE> no? (risa) (COPINE_IN_040_FF)

En (167) se ilustra la utilización de un minimizador en el corpus nativo. De las ocho ocurrencias, 7 provienen del corpus nativo. Para minimizar el peso de la petición, los estudiantes recurren a *un poco* como en el ejemplo siguiente. Además, la presencia de *solo* también permite quitar cierto grado de amenaza. En otros casos que también ocurren en la situación de la copia de mala calidad, una estudiante española dice que *no se ve muy bien*, para evitar decir que se lee mal. Este recurso es otro modificador léxico perteneciendo a los minimizadores.

- (167) <PROFE> entonces tienes la redacción vale? y son eh / tres pequeñas situaciones en la que pido / que te pido simplemente imaginarte y escribir lo que tú dirías en la situación |- vale? <IN_089_ME> vale -|
 <PROFE> puede ser bastante corto / depende de ti |- y un poco
 <IN_089_ME> vale -|
 <PROFE> vale?
 <IN_089_ME> solo que ha salido un poco mal la fotocopia y no
 <PROFE> uy
 <IN_089_ME> (risa)
 <PROFE> perdón / no eso no era (risa) (COPINE_IN_089_ME)

En la situación 5 (comer/beber) una estudiante no nativa emplea *quizá*, que forma parte de los reductores. Véase (168) donde se expone el ejemplo.

- (168) <IN_019_FF> no
 <PROFE> chocolate o agua?
 <IN_019_FF> oh agua *quizás* |- sí

<PROFE> sí? -| / vale
 <IN_019_FF> muchas gracias
 <PROFE> de nada (COPINE_IN_019_FF)

Los subjetivadores anuncian en cierta medida la opinión y/o la postura del hablante. Así, dan a entender que lo que se avanza es subjetivo. Expresiones como *no sé (si)*, *parece*, *creo que* son ejemplos de este modificador léxico. Se encuentran 9 en la situación 3 (copia) y su presencia se puede explicar por el hecho de pedir otra copia a la entrevistadora constituye una amenaza bastante grande para el estudiante. En (169) se quita relieve al añadir *creo que*.

(169) (<IN_065_ME> escribe su nombre luego mira la hoja detenidamente)
 <IN_065_ME> *creo que* está cortado [enseña la hoja]
 <PROFE> uh / uy perdón eh sí a ver qué raro eh / [busca otra hoja]
 (COPINE_IN_065_ME)

En el corpus de las Interacciones Naturalizadas, también aparecen combinaciones de modificadores léxicos. En la situación 5 (comer/beber), ejemplificado en (170), el estudiante francófono pide agua. Atenúa su petición mediante un minimizador (*un poco*) y un marcador de cortesía (*por favor*).

(170) <PROFE> quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_052_MF> euh no gracias
 <PROFE> nada? porque siempre lo ofrezco pero nadie |- quiere (risa)
 <IN_052_MF> (risa) -| (0.5)
 <IN_052_MF> un poco de agua por favor
 <PROFE> ah vale / te lo sirvo
 <IN_052_MF> muchas gracias
 <PROFE> (risa) no te sientes obligado eh (risa)
 <IN_052_MF> (risa) (COPINE_IN_052_MF)

9.1.3. Modificación externa

La Tabla 59 ilustra que 92,91% de las peticiones producidas no se atenúa según ningún tipo de modificación externa en el corpus ES (88,23%) y FR (97,04%).

Modificación externa	ES	FR	Total
sí	14 (11,76%)	4 (2,96%)	18 (7,09%)
n.a.	5 (4,20%)	9 (6,67%)	14 (5,51%)
no	100 (84,03%)	122 (90,37%)	222 (87,40%)
Total	119 (99,99%)¹⁰⁰	135	254

Tabla 59. Presencia y ausencia de modificación externa en las peticiones N y NN de las IN.

Por motivo de la baja frecuencia de modificación externa, no profundizamos en el tipo de modificador externo utilizado (preparador, justificador, desarmador, minimizador de imposición y mecanismo adulator). Nos ceñimos a diferenciar la posición de la modificación (antepuesta, pospuesta o una combinación de ambos). Las cifras de este análisis se encuentran en la Tabla 60.

Modificación externa	ES	FR
antes	0	3
después	13	1
combinación	1	0

Tabla 60. Presencia y ausencia de modificación externa en las peticiones de las IN por lengua.

Las diferencias relativas a la frecuencia de uso de la modificación externa posicionada antes y después del acto nuclear de la petición son significativas estadísticamente entre los hablantes nativos y no nativos de español. Para comprobarlo, se realizó un test de Fisher, puesto que ambos grupos contienen valores debajo de 5. La modificación externa apenas se halla en el corpus no nativo (3 casos antepuestos y uno más en la combinación), mientras está más presente en el corpus nativo (13 casos y uno más en la combinación).

La Tabla 61 da cuenta de la repartición de atenuadores en las diferentes situaciones del corpus. La situación 3 es la que registra un uso más elevado de modificación externa. Dicho esto, no se recelan más de 8 casos, lo cual sigue siendo un resultado muy limitado.

Modificación externa	1	2	3	4	5
antes	1	1	0	0	1
combinación	0	0	0	0	1
después	2	0	8	0	4

Tabla 61. Presencia y ausencia de modificación externa en las IN por situación.

¹⁰⁰ Debido a las cifras redondeadas, no se obtiene un total de 100%.

Como ya se ha expuesto, la situación 3 (copia) supone un peso mayor de amenaza. Por tanto, no es sorprendente que sea esa la situación con mayor frecuencia de atenuación. Los pocos estudiantes que hacen uso de esta modificación sienten la necesidad de justificar la razón de su petición o de dar más clarificaciones a ella. En (171), por ejemplo, la estudiante española hace una primera alusión al hecho de que se lea mal la copia y continúa con dos oraciones que soportan esta primera.

- (171) <IN_036_FE> y esto está así / borrado? que falta aquí
 <PROFE> uy
 <IN_036_FE> (risa)
 <PROFE> ah no (risa)
 <IN_036_FE> que falta texto (risa) (COPINE_IN_036_FE)

La primera *¿y esto es así / borrado?* funciona como petición bajo una alusión. Luego una primera frase suspendida *que falta aquí* y la segunda *que falta texto* contribuyen a justificar el enunciado de la petición.

En (172) la modificación externa también viene pospuesta al acto nuclear. Al principio no se trata tanto de justificar la formulación de la petición, ya que la estudiante francófona empieza por dar más informaciones sobre el estado de la copia mal fotocopiada. En la última intervención del ejemplo, sin embargo, justifica su solicitud mediante *es por eso que creía que fue un borrador*.

- (172) (IN005_FF escribe su nombre en la hoja luego la mira durante 15 segundos)
 <IN_005_FF> creo que hay un problema con la hoja / |- *porque hay (gesto en la hoja)*
 <PROFE> qué pasa? -| / uy perdón
 <IN_005_FF> *es por eso que |- creía* <PROFE> ah -| *que fue un borrador o*
 <PROFE> ah no no no no / bueno espera te doy una / a ver (COPINE_IN_005_FF)

Como hemos expuesto al inicio de la sección, el objetivo de este apartado no es el de ofrecer un análisis exhaustivo sobre la modificación externa.

9.1.4. Resumen de los recursos atenuantes en las IN

El análisis de la atenuación en las peticiones producidas en las Interacciones Naturalizadas revela que apenas un 27,95% contiene alguna forma de modificación, sea por alertadores (21,26% de las peticiones formuladas), por modificación interna (25,98%) o externa (7,08%). Estas cifras son muy bajas y no permiten generalizar los fenómenos de atenuación efectivamente encontrados en el corpus de las IN. En cambio, la escasa presencia de dichos recursos atenuantes revela que los

estudiantes nativos y no nativos del corpus COPINE atenúan poco las Interacciones Naturalizadas mediante tales recursos.

En primer lugar, los alertadores que se hallan en las IN casi solo sirven para atraer la atención del oyente sobre la petición que sigue. A pesar de haber clarificado al inicio de ese apartado que algunos alertadores como las disculpas también constituyen una forma de cortesía o de atenuación, no se ha encontrado ningún alertador de este tipo en el corpus de las IN. La totalidad de alertadores en las IN son llamadas de atención, que varían en frecuencia de uso y en el campo lexical. Como se ha observado, ciertos modificadores se pronuncian solo por los estudiantes nativos (*uy, bueno, vale, pues eh*), otros exclusivamente por los estudiantes no nativos (*euh, oh, ah*). Visto las frecuencias muy bajas, no se descarta la posibilidad que un grupo use los vocablos encontrados en el otro grupo. Sin embargo, la utilización de *euh* es un préstamo del francés y su presencia será forzosamente limitada en el grupo nativo. Además, en ciertos casos, el alertador no solo capta la atención del interlocutor, sino que permite cambiar de tema y anunciar una petición. En cuanto a la variación situacional, aparecen más alertadores en las situaciones 1 (bolso) y 2 (bolígrafo). Estos vienen frecuentemente después de un silencio, en primer turno de habla.

La modificación interna se subdivide en modificadores morfosintácticos y léxicos. Los primeros se emplean más por el grupo no nativo, los segundos, más por los nativos. El modificador morfosintáctico más frecuente del corpus de IN es el hecho de dejar la frase suspendida. Hemos señalado en su análisis la dificultad de interpretar ciertos casos como recursos atenuadores en vez de hesitaciones o señales de una falta de vocabulario. En cuanto a los demás modificadores (condicional, diminutivo, negación, oración condicional), estos se encuentran en frecuencias muy limitadas. Por lo que refiere a la variable situacional, el modificador MS más frecuente se halla sobre todo en la situación del bolígrafo (situación 2).

La modificación léxica se identifica principalmente por subjetivizadores y minimizadores en las Interacciones Naturalizadas, de los cuales los últimos se realizan casi exclusivamente por nativos. Las situaciones 3 (copia) y 5 (comer) contienen más modificadores léxicos, mientras la 2 (bolígrafo) no se modifica lexicalmente y en la 4 (repetir) solo aparecen dos casos. Como ya se ha señalado, la situación 3 (copia) es la más amenazante porque implica indicarle a la profesora que ha hecho mal su trabajo. Por tanto, que sea esta la situación con más modificación interna es una consecuencia natural. La presencia más elevada de subjetivizadores permite reducir la amenaza percibida de la petición.

Por último, la modificación externa es el recurso menos profuso del corpus de las IN, pero es la única cuyas diferencias son estadísticamente significativas en lo que atañe a la lengua de los grupos de informantes. La situación más modificada externamente es la tercera, lo cual está en consonancia con lo que hemos argumentado para la modificación interna.

9.2. El DCT

La Tabla 61 enseña la repartición de presencia y ausencia de fenómenos de atenuación en el corpus de DCT nativo y no nativo. De las 360 situaciones –180 nativas y 180 no nativas– 347 se atenúan: 168 en el corpus nativo y 179 en el no nativo. Cinco situaciones no permiten un análisis de la atenuación porque las oraciones formuladas en el DCT no se adecúan a la consigna. Tan solo 8 peticiones no contienen ningún tipo de modificación y todas forman parte del corpus nativo. Esto significa que todas las peticiones no nativas formuladas presentan algún tipo de modificación, sea interna o externa. Estos datos contrastan mucho con los de las Interacciones Naturalizadas, donde pocas peticiones se mitigan.

La prueba de significatividad estadística se realizó tras juntar los casos *n.a.* y *no* de la Tabla 62, visto que ambos tratan de ausencias de atenuación. Las diferencias entre ambos grupos de locutores son significativas estadísticamente ($X^2 = 9.6564$, $p = .0019$).

Atenuación	ES	FR	Total
sí	168	179	347
n.a.	4	1	5
no	8	0	8
Total	180	180	360

Tabla 62. Presencia y ausencia de atenuación en el DCT N y NN.

En las secciones siguientes, presentamos cada uno de los recursos relativos atenuación: los alertadores (9.2.1), la modificación interna (9.2.2) que se divide en fenómenos morfosintácticos (9.2.2.1) y léxico (9.2.2.2) así como la modificación externa (9.2.3). Luego se resumen los resultados obtenidos en 9.2.3.

9.2.1. Alertadores

Los alertadores empleados por los informantes del DCT se clasificaron en siete categorías diferentes e incluyen la no realización de alertador (*no* y *n.a.* en la tabla) y la combinación de diferentes recursos. Entre las funciones que pueden desempeñar, existen las disculpas, las llamadas de atención, los saludos y los vocativos.

En la Tabla 63 se desprende la frecuencia de uso de cada alertador, en función del grupo de informantes (ES/FR). El tipo de alertador más frecuente en el corpus del DCT es la disculpa, que se contabiliza 194 veces en las 360 peticiones recogidas. Este resultado contrasta con la ausencia de disculpas en las IN. Además, cabe precisar que, en la *combinación de alertadores*, se cuentan 38 disculpas más. Las llamadas de atención se observan en su casi-totalidad en el corpus español, con 18 ocurrencias frente a una no nativa.

Alertadores	ES	FR	Total
disculpa	83	111	194
llamada de atención	18	1	19
saludo	1	0	1
vocativo	13	8	21
combinación de alertadores	16	25	41
n.a.	4	1	5
no	45	34	79
Total	180	180	360

Tabla 63. Presencia y ausencia de alertadores en el DCT N y NN.

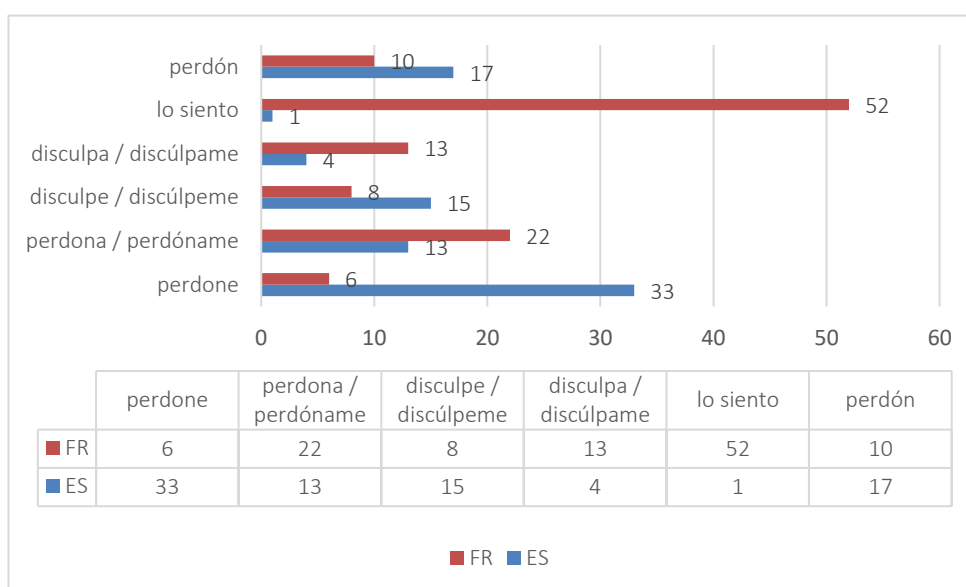


Gráfico 4. Número de ocurrencias de las disculpas en el DCT nativo y no nativo.

En nuestro análisis contamos las disculpas como fenómenos de atenuación porque permiten al hablante mitigar la imposición de la petición que sigue o al menos reducir la intromisión que supone su formulación. Para las disculpas se dan frecuencias de uso muy diferentes según el grupo de informantes. El Gráfico 4 ofrece una visión de conjunto de fórmulas utilizadas por los estudiantes del DCT para disculparse. El chi cuadrado señala que las diferencias son significativas para todas las entradas de la tabla, lo que indica que el uso menor o mayor de los alertadores de disculpas depende de la lengua de los informantes.

El recurso más frecuente del DCT, *lo siento*, es utilizado casi exclusivamente por los aprendices del español. Esta dicotomía sugiere que los estudiantes francófonos sobreutilizan esta expresión.

Dos disculpas muy frecuentes en los DCT son *perdone* y *perdona*, con 37 casos cada uno. No obstante, el grupo nativo prefiere su uso en *usted* mientras que el grupo no nativo se inclina más bien por el tuteo. Así, en el grupo nativo, la disculpa por excelencia, *perdone*, contabiliza 33 ocurrencias, mientras es poco cuantiosa en el corpus no nativo (4 casos). Con 22 casos, los francófonos usan más esta fórmula en versión tuteante, *perdona*, que es bastante menos frecuente entre los nativos (13 casos). Sin embargo, no por eso se ha de concluir que los estudiantes de ELE tutean más a su profesor. Para el análisis de las formas de tratamiento, véase el capítulo 10 y en especial la sección 10.2.2 donde el fenómeno de la vacilación entre tuteo y ustededeo se desarrolla.

Otra disculpa que utilizan los informantes al inicio de sus peticiones es *perdón*, con 17 ocurrencias en el DCT español nativo y 10 en el no nativo. Este recurso está en medio camino entre una disculpa y una llamada de atención. La analizamos como disculpa, por la raíz etimológica de *perdonar*.

El verbo *disculpar* también se encuentra un número considerable de veces, aunque llega claramente detrás de *perdonar*. Los nativos y no nativos del corpus utilizan el mismo número de recursos con *disculpar*, pero los estudiantes españoles eligen más la variante con ustededeo, *disculpe* (15 casos vs. 8 no nativos), mientras que los estudiantes francófonos de ELE optan por *disculpa*, en tuteo (13 casos nativos vs. 4 nativos).

Es preciso comentar el caso de los alertadores de disculpas que llevan un pronombre pronominal, como *perdóname*, *discúlpeme* y *discúlpame*. Estos tres alertadores se hallan únicamente en el corpus de los informantes francófonos, en frecuencias bastante bajas. Sin embargo, el hecho de que no se formule por ningún estudiante español da pistas sobre su posible uso erróneo o calco del francés. En francés es necesario utilizar una versión pronominal del verbo para pedir disculpas: *excuse-moi*, *excusez-moi*. En español, aunque exista, no tiene el mismo sentido, sobre todo cuando *in fine* se usa para captar la atención e introducir una petición.

Una mirada hacia la variable situacional (Tabla 64) permite observar que los alertadores son más frecuentes en la situación 3 (copia). Como ya se ha comentado en la sección 9.1, este resultado se explica por el hecho de que pedir otra copia a un profesor corresponde a una petición de alto grado de amenaza, siguiendo la teoría de Brown y Levinson (1987), por implicar un fallo por parte del profesor. Para compensar esta intrusión, los hablantes aumentan el recurso a medios de atenuación. Salvo para algunos pares muy limitados, los resultados de la prueba estadística de Fisher no son significativos.¹⁰¹

¹⁰¹ Para comprobar la significatividad estadística de la variable de la situación, se han juntado los resultados de las lenguas. Asimismo, como aparecen resultados cero, se ha realizado un test de Fisher. Los resultados no son significativos, salvo para algunos casos como las diferencias entre los vocativos y

Alertadores Situación	ES			FR		
	2	3	4	2	3	4
disculpa	21	26	36	34	38	39
llamada de atención	11	6	1	1	0	0
saludo	1	0	0	0	0	0
vocativo	0	12	1	0	7	1
combinación	8	7	1	7	14	4

Tabla 64. Frecuencia de uso de los alertadores en el DCT por situación y por lengua.

La disculpa, el tipo de alertador más frecuente del corpus, aparece más en la situación 4 (repetir), aunque en proporciones ligeramente diferentes según el grupo de informantes: 36 N y 40 NN. La situación 2 (bolígrafo) es la donde menos disculpas se hallan (21 ES y 34 FR). La situación 3 (copia) se encuentra entre la 2 y la 4 en cuanto a frecuencia de uso de disculpas; se hallan 26 casos nativos y 38 no nativos.

En los ejemplos que siguen, se ofrecen algunos usos usuales de los modificadores evocados en esta sección, así como otros usos menos frecuentes en el corpus de DCT. El primer ejemplo concierne el uso de *perdone* con ustedeeo en el núcleo de la petición. En (173) se trata de una petición redactada por una estudiante española mediante el uso del ustedeeo. En (174) la petición se formula en tuteo y se inicia con la disculpa *perdona*. Funciona a la vez como manera de captar la atención del interlocutor y para disculpar la molestia.

(173) *Perdone, ¿podría repetírmelo? Es que no me he enterado del todo.*

(COPINE_DCT_005_FE)

(174) *Perdona, ¿me podrías prestar un bolígrafo? Es que no tengo ahora mismo.*

(COPINE_DCT_022_FE)

El modificador *perdón* aparece frecuentemente en el corpus DCT. El ejemplo (175) ilustra una petición española nativa, el (176) una no nativa. En (175), se utiliza para captar la atención, antes de empezar por una justificación, mientras que en (176), la estudiante no nativa pone la palabra entre puntos interrogativos. También quiere captar la atención del interlocutor, pero lo hace más bien mediante una pregunta, como para pedir permiso para interrumpir al otro en su actividad.

(175) *Perdón, es que mi folio está lleno de café y no consigo leer bien lo que pone. ¿Le importaría darme otra copia? (Gracias)*

(COPINE_DCT_018_FE)

la combinación de alertadores entre la situación 2 (bolígrafo) y 3 (copia); las diferencias entre disculpas y llamadas de atención entre la situación 3 (copia) y 4 (repetir).

- (176) ¿*Perdón*? No puedo leer mi copia. ¿Sería posible tener una otra, por favor? (COPINE_DCT_010_FF)

Existen más casos de *perdón* entre puntos interrogativos, tanto en el corpus nativo como no nativo (cf. (177)). En el caso de la situación 4 (repetir), su uso ya anuncia que se va a pedir una repetición de lo dicho.

- (177) ¿*Perdón*? No te he entendido bien, ¿te importaría repetirme lo que has dicho? (COPINE_DCT_018_FF)

En esta misma situación 4 aparece otro uso de *perdón* que se ha contabilizado como un caso de alertador de disculpa, pero que se aleja de los alertadores clásicos. En (178), la estudiante española pide una primera vez que se repita la información mediante el uso de ¿*Qué?* Luego se disculpa y vuelve a formular la petición mediante un imperativo en tuteo (*repita*), seguido por un marcador de cortesía, *por favor*. En esta frase *por favor* contiene mucho más su significado básico como disculpa, en vez de como manera de captar la atención.

- (178) ¿*Qué?* *Perdón*. Repita, por favor. (COPINE_DCT_086_FF)

El alertador *lo siento* se encuentra una sola vez en el corpus español (179). En (180) ilustramos una de las numerosas ocurrencias de esta disculpa en el corpus de los francófonos de ELE. En el caso del ejemplo no nativo, su uso es muy similar a otros alertadores como *disculpe* o *perdone*. En cualquier caso, tiene la misma función discursiva; permite captar la atención del interlocutor, disculparse y enfocar la atención en la petición que sigue.

- (179) *Lo siento*, se me ha olvidado traer un boli. ¿Podría/Podrías prestarme uno? Gracias. (COPINE_DCT_055_FF)

- (180) *Lo siento*, ¿usted me podría prestar su bolígrafo, por favor? (COPINE_DCT_045_MF)

Los modificadores *disculpe* y *disculpa* también aparecen con cierta frecuencia en el corpus de DCT. Tal como para *perdone* y *perdona*, concuerdan generalmente con la forma de tratamiento encontrada en la petición, como en (181), donde el participante nativo se dirige a su profesor mediante un ustedeo. No obstante, en (182), el estudiante francófono usa un tuteo en la disculpa, pero un ustedeo en el acto nuclear de la petición.

- (181) *Disculpe* ¿tendría un bolígrafo? (COPINE_DCT_021_FF)

- (182) *Disculpa*, la hoja que he recibido está manchada y no puedo leer lo que hay escrito. ¿Sería posible darme otra por favor? (COPINE_DCT_020_MF)

Este último ejemplo da paso a un fenómeno recurrente en el corpus no nativo: el uso alternante entre *tú* y *usted*. Se desarrolla extensamente en el capítulo 10. En (183) y (184), del corpus nativo y no nativo respectivamente, se tutea en la disculpa, pero se utiliza un ustedeo en el núcleo de la petición. Solo aparece este tipo de alternancia, es decir, ninguno con ustedeo en la disculpa y tuteo en la petición.

(183) *Perdona*, ¿podría darme otra copia? (COPINE_DCT_016_FE)

(184) *Perdona*, ¿usted tiene un bolí? (COPINE_DCT_013_FF)

La alternancia se halla en ambos grupos, aunque considerablemente más en el corpus no nativo (29 ocurrencias) que en el nativo (2 ocurrencias). Para los estudiantes nativos, podría analizarse como un despiste, como en (183). En nuestra interpretación, el tuteo en la disculpa no refleja un despiste en el caso de los estudiantes no nativos que quieren ustedear, sino más probablemente una interiorización y una fosilización de una formulación hecha. Pensamos que pocos se dan cuenta de que la disculpa (mediante *perdonar*, pero también mediante *disculpar*) se acuerda a la persona a la que va destinada. Otra explicación posible es que desconocen el uso correcto del imperativo. Nuestro punto de vista se refuerza con el análisis del ejemplo (184) donde *perdona* está conjugado en segunda persona del singular, mientras la presencia del pronombre *usted* en la petición deja claro que la estudiante francófona quiere hablar de usted al profesor.

En (185) el uso de *discúlpame* (del mismo modo que *discúlpeme* y *perdóname*) solo se halla en el corpus no nativo. Para disculparse, el estudiante español no usa la versión pronominal del verbo, sino el verbo solo (*disculpa*, *disculpe*, *perdona*). En nuestra opinión, la versión pronominalizada añade peso al valor de disculpa de este alertador, mientras que mediante el verbo sin pronombre destaca más la llamada de atención.

(185) *Discúlpame*, no se puede leer en la copia que recibí. ¿Le molestaría darme otra, por favor? (COPINE_DCT_014_FF)

Las llamadas de atención son mucho menos presentes en el corpus. La gran mayoría de este modificador se encuentra en el corpus nativo. Para llamar la atención, los españoles usan *ay* (186), *ahí va*, *uy* (o *huy*), *eh*, los marcadores discursivos *oiga* (187) y *mire*, pero también *por favor*. Estos vocablos corresponden a lo que se halla en las Interacciones Naturalizadas. En el corpus nativo la llamada de atención no es una de la lista anteriormente citada, sino *oh*, como en (188). La misma diferencia se observa en las IN.

(186) Ay, me olvidé el bolígrafo. ¿Podría prestarme uno? (COPINE_DCT_066_ME)

(187) (Después de dudar un poco y de cerciorarme que la copia está mal de verdad, porque soy una persona un poco insegura, y más aún para pedir algo en un examen:) *Oiga*, creo que esto no es así, ¿no? (le

- muestro al profesor la hoja), ¿Me puede dar otra copia? Es que esta no se lee bien... (COPINE_DCT_068_FE)
- (188) *Oh*, no tengo bolígrafo conmigo. ¿Puedo utilizar uno de los suyos? (COPINE_DCT_028_FF)

La diferencia está en el registro y en las frecuencias de uso, puesto que en el DCT solo se encuentra una llamada de atención *oh* en el grupo francófono de ELE. Los estudiantes nativos interiorizan recursos más formales para realizar actos de habla (disculpas, marcadores discursivos) que escriben en el DCT, pero que no incluyen en el lenguaje más hablado que caracteriza las IN. Es decir, las llamadas de atención como *ah*, *oh*, *eh* se relacionan con un lenguaje hablado, que los locutores no escriben en sus peticiones del DCT.

Los vocativos también se encuentran varias veces en el DCT. Aunque no estén muy predominantes en el DCT francófono, sí merece la pena destacar una diferencia mayor en su uso. Cuando llaman la atención, todos los españoles del corpus emplean el título *profesor* para dirigirse a su interlocutor, mientras que los estudiantes francófonos de ELE vacilan entre *profesor* y *señor*. Este resultado traduce claramente las diferencias culturales en el mundo universitario de ambos países. En España lo usual es llamar al profesor por su título (*profesor/profesora*) o, en caso de mayor confianza, por su nombre de pila. En francés de Bélgica, en cambio, se suele utilizar *Monsieur o Madame*. El hecho de que encontremos *señor* en el corpus no nativo denota transferencia negativa de su propia lengua materna. Además, a los estudiantes españoles les extraña mucho este uso, como se pudo comprobar mediante los comentarios del cuestionario de creencias de uso.

En (189) el estudiante español explica en las didascalias que antes de pedir una nueva copia al profesor, llamaría primero su atención diciendo *profesor*, antes de formular la petición después de que le mirase. La petición no nativa de (190) comprende una formulación muy similar a la (189) del corpus nativo, pero se aleja de ella por la inclusión de *señor* en vez de *profesor*, y también por una realización más explícita y directa de petición (*¿Sería posible tener otra?*).

- (189) (Miraría a mi alrededor para ver si soy la única; de serlo, levantaría la mano mientras diría "profesor" para llamar su atención. Cuando me mirase, le diría:) Hay una mancha y no puedo leer el examen. (COPINE_DCT_092_ME)
- (190) Señor/a, mi copia está manchada de café y no puedo leer todo. ¿Sería posible tener otra? (COPINE_DCT_065_FF)

Un último comentario concierne la combinación de alertadores para llamar la atención del interlocutor. Se contabilizan más peticiones de este tipo en el corpus no nativo de DCT. La mayoría concierne la unión de una disculpa o una llamada de atención y un vocativo (título o nombre), como los ejemplos (191) y (192). El primero combina una llamada de atención con el vocativo y viene del corpus nativo, el

segundo une una disculpa con el vocativo y proviene del corpus francófono, como indica la presencia de *lo siento* y *señor*, típicos del DCT no nativo.

(191) *Perdona (nombre), ¿puedo cogerte este boli? Es que no tengo ahora mismo.* (señalando al boli). (COPINE_DCT_029_ME)

(192) *Lo siento señor pero no tengo mi bolígrafo conmigo para firmar estas páginas. ¿Podría prestarme el suyo?* (COPINE_DCT_048_FF)

En lo que sigue, analizamos la modificación interna, que comprende modificadores morfosintácticos (9.2.2.1) y léxicos (9.2.2.2).

9.2.2. Modificación interna

En la Tabla 65 se desprenden las frecuencias de presencia y ausencia de recursos de modificación interna en los DCT de los informantes nativos y no nativos. Se constata que, en ambos grupos de informantes, la mayoría de las peticiones se atenúan internamente. En el grupo español nativo, 129 de las 180 peticiones llevan alguna forma de atenuación, lo cual corresponde a un 71,67% del total de peticiones. En el grupo de español no nativo, 140 peticiones son atenuadas, lo que representa un 77,78% del corpus no nativo. Este dato contrasta considerablemente con los datos provenientes de las Interacciones Naturalizadas, donde la tendencia es claramente inversa, con una mayoría de peticiones no atenuadas.

Modificación interna	ES		FR		Total
	rf	%	rf	%	
sí	129	71,67	140	77,78	269
n.a.	4	2,22	1	0,55	5
no	47	26,11	39	21,67	86
Total	180	100	180	100	360

Tabla 65. Presencia y ausencia de modificación interna en el DCT por grupo de informantes.

Para realizar la prueba de significatividad estadística, se juntaron los casos en los cuales no hay atenuación (*n.a.* y *no*). Los datos de la Tabla 65 no son significativos estadísticamente ($\chi^2 = 1,7795$, $p = .182$). Por consiguiente, los grupos de informantes no difieren en los resultados en base a su lengua materna.

A continuación, presentamos los resultados para las dos categorías de modificación interna: la morfosintáctica en 9.2.2.1 y la léxica en 9.2.2.2. Para cada sección, la primera parte se dedica a un análisis cuantitativo del fenómeno. La segunda ilustra algunos ejemplos destacados del corpus y la última parte toma en cuenta la variación situacional en la interpretación de los resultados.

9.2.2.1. Modificadores morfosintácticos

En cuanto a la modificación interna caracterizada por rasgos morfosintácticos (MS), se puede apreciar el reparto de estrategias utilizadas en la Tabla 66. Por una parte, el test de Fisher, realizado para comprobar la significatividad de los resultados de presencia de modificación MS, y la prueba de chi cuadrado realizado para comprobar la significatividad en la ausencia de modificación MS, por otra, no dan diferencias estadísticamente significativas ($p = .10$).

Modificación morfosintáctica	ES	FR
condicional	106	86
verbo modal	0	1
combinación	0	1

Tabla 66. Presencia y ausencia de modificación morfosintáctica en el DCT N y NN.

La estrategia más utilizada en el corpus de DCT es el condicional (192/360), que resulta ser la única fuente de modificación morfosintáctica del lado nativo. Además, los estudiantes nativos emplean el condicional de manera más frecuente (106/180) que los francófonos (86/180). De hecho, en el corpus de los no nativos, aparecen más peticiones sin modificación morfosintáctica (91/180) que peticiones mitigadas mediante el condicional. En este mismo grupo de informantes, aparece un caso de verbo modal y otro de combinación de verbo modal y de condicional.

El uso del condicional siempre concierne el verbo conjugado del núcleo de la petición. Visto el número elevado de este recurso, se constata que se modifican tanto los verbos centrados en el oyente (*¿podrías darme otra copia?*, *¿tendrías un bolígrafo, por favor?* o *¿le importaría cambiármela?*), como verbos que adoptan la perspectiva del hablante (*¿podría usar un bolígrafo suyo?*) e incluso en verbos que marcan impersonalidad (*¿sería posible cambiar la hoja del examen?*). Por tanto, con respecto al empleo del condicional, no se perciben diferencias. Ahora bien, en la mayoría de los ejemplos, se puede distinguir entre nativos y no nativos por otros rasgos que sí marcan diferencias culturales, como el uso de una perspectiva en vez de otra, el tuteo o ustedeo, el léxico de la petición y el tipo de alertador utilizado. A estos factores volvemos en el capítulo 11.

En lo que se refiere a la variación situacional, el condicional aparece en un número similar en cada una de las tres situaciones del DCT en el grupo nativo. En la situación 4 (repetir) se registra ligeramente menos. Además, las frecuencias de uso de este modo verbal en el corpus no nativo son generalmente más bajas que las del DCT nativo.

Modificación MS	ES			FR		
Situación	2	3	4	2	3	4
condicional	37	37	32	27	34	25
verbo modal	0	0	0	1	0	0
combinación	0	0	0	0	1	0

Tabla 67. Modificación morfosintáctica en el DCT por situación y por lengua.

La Tabla 67 permite resaltar la mayor frecuencia de uso de modificadores MS en la situación 3 (copia), la cual ya contiene una presencia más elevada de alertadores. Como explicado anteriormente, el peso de amenaza de la producción de esta petición puede explicar la presencia mayor de recursos atenuantes. En la sección que sigue, nos detenemos en la modificación léxica.

9.2.2.2. Modificadores léxicos

La Tabla 68 incluye información acerca de la presencia o ausencia de modificadores léxicos en las peticiones realizadas en el DCT por los hablantes nativos y no nativos. Como se ha destacado mediante la Tabla 68, los marcadores de cortesía son mucho más numerosos en el corpus no nativo que el nativo. En cada una de las situaciones, tanto nativas como no nativas, se observan marcadores de cortesía, aunque con (más de) el doble de frecuencia en el caso del DCT no nativo.

Modificación léxica	ES	FR	Total
combinación	1	0	1
imprecisión	2	0	2
marcador de cortesía	49	101	150
minimizador	1	1	2
n.a.	4	1	5
No	123	77	200
Total	180	180	360

Tabla 68. Presencia y ausencia de modificación léxica en el DCT, por lengua.

En el grupo no nativo, se presenta casi el doble de ocurrencias de frases con modificación léxica que en el grupo nativo. En el grupo nativo una mayoría de las peticiones no contienen ningún tipo de modificador léxico (127/180), mientras que en el grupo no nativo son más numerosos los casos en los cuales las peticiones se atenúan mediante un marcador de cortesía. Los marcadores de cortesía tienen el doble de casos en el DCT de los francófonos (56,1% o 101/180), en comparación con el DCT español (27,22% o 49/180). Este resultado es llamativo en comparación con la escasa presencia de marcadores de cortesía (y de modificadores léxicos en general) en las IN. Los demás modificadores léxicos que aparecen en el DCT se

registran muy pocas veces y no permiten hacer observaciones cuantitativas pertinentes.

Por favor se encuentra sobre todo en posición final de la petición, tanto en peticiones nativas (193) como no nativas (194). Del lado nativo, sin embargo, también lo encontramos en posición inicial (195) o completamente al final de las peticiones, en una oración aparte (196).

(193) ¿Podría dejarme un bolígrafo, por favor? (COPINE_DCT_079_ME)

(194) Perdona, es que no puedo leer las consignas del examen. La hoja es llena café, ¿me puede dar otra, por favor? (COPINE_DCT_016_FF)

(195) (Primero levantaría la mano para que el profesor se aproximara a mi mesa y una vez que viniese le diría:) Por favor, ¿me podría dar otra hoja? La que tengo está manchada. (COPINE_DCT_003_FE)

(196) Disculpe profesor: ¿Podría prestarme un boli? Por favor.
(COPINE_DCT_010_ME)

También hemos contabilizado las ocurrencias de *muchas gracias* en la categoría de los marcadores de cortesía, por su presencia considerable en el corpus de DCT. Numerosos estudiantes lo incluyen al final de su respuesta escrita, como agradecimiento anticipado, como en (197) y (198), algunos incluso en otro turno de palabra. Sin embargo, en un diálogo oral, dar las gracias aparece después de la realización de la petición.

(197) ¿Cómo, cómo? Perdón, no te he escuchado bien, ¿podrías repetir eso último? *Muchas gracias*. (COPINE_DCT_039_FE)

(198) ¡Hola! Lo siento pero no tengo ningún bolígrafo con migo, ¿Podría usted darme uno? *Gracias* (COPINE_DCT_009_FF)

En el corpus nativo, la situación donde más casos de marcadores de cortesía se observan es la situación 2 (con 19 casos). En el DCT no nativo, sin embargo, este recurso léxico se cuenta más frecuentemente en la situación 4 (39 veces). Además, las frecuencias de uso de este marcador de cortesía son más elevadas en el corpus FR que ES (véase la Tabla 69). En concreto, esto significa que los estudiantes francófonos emplean notablemente más los marcadores de cortesía como *por favor* que sus homólogos españoles.

Modificación léxica	ES			FR		
	2	3	4	2	3	4
Combinación	1	0	0	0	0	0
Imprecisión	2	0	0	0	0	0
marcador de cortesía	19	15	15	34	28	39
Minimizador	1	0	0	1	0	0
Total	60	60	60	60	60	60

Tabla 69. Modificación léxica en las peticiones del DCT, por situación y por lengua.

El hecho de que no aparezcan otros fenómenos de modificación léxica en frecuencias elevadas –aparte del uso de marcadores de cortesía– es una información muy valiosa. Significa que los estudiantes privilegian el uso de un marcador de cortesía para matizar el grado de imposición de sus peticiones o que, por lo menos, es el recurso que más tienen interiorizado para llegar a tal meta. Además, es preciso tener en mente que la modificación léxica no es la única fuente de atenuación en el corpus. Cuando los informantes españoles y belgas no eligen modificación léxica, sí pueden orientarse hacia otros medios, como, por ejemplo, la modificación morfosintáctica o la modificación externa. Esta última es el centro de análisis de la sección siguiente.

9.2.3. Modificación externa

En lo relativo a la presencia de modificadores externos al acto nuclear, esta es mayoritaria en las peticiones realizadas por ambos grupos. Los porcentajes de peticiones que contienen algún movimiento de apoyo, en general un justificador, van desde el 73,33% para los hablantes nativos hasta el 88,33% para los hablantes no nativos. Los movimientos de apoyo pueden preceder la estrategia de petición o bien situarse detrás de ella. En la Tabla 70 se dan las frecuencias de presencias y ausencias de la modificación externa en el DCT, en función de su posición en la oración.

Modificación externa	ES		FR		Total
	rf	%	rf	%	
antes	80	44,44	108	60,00	188
después	50	27,78	45	25,00	95
combinación	2	1,11	6	3,33	8
n.a.	4	2,22	1	0,56	5
no	44	24,44	20	11,11	64
Total	180	99,99¹⁰²	180	100	360

Tabla 70. Presencia y ausencia de modificación externa en el DCT, por lengua.

Por lo general, se desprende de la Tabla 70 que los informantes emplean más a menudo algún tipo de modificador que precede el acto nuclear (44,44% ES y 60% FR) en vez de pospuesto a él (27,78% FR y 25% FR). Además, muy pocos combinan estos modificadores (antes y después del acto nuclear) – 1,11% para los nativos y 3,33% para los no nativos. Las diferencias entre ambos grupos son significativas a nivel estadístico ($X^2 = 16,9986$, $p = .0007$).

Mediante la Tabla 71 se analiza el efecto de la variable de la situación sobre la modificación externa.

Modificación externa	ES			FR		
Situación	2	3	4	2	3	4
antes	26	29	25	33	41	34
combinación	0	2	0	3	0	3
después	15	17	18	11	17	17
Total	41	48	43	47	58	54

Tabla 71. Modificación externa en las peticiones del DCT, por situación.

Aunque con frecuencias de uso ligeramente variables, las tres situaciones se presentan con tendencias similares en cuanto a la posición del modificador, en cada grupo de informantes. Para calcular el grado de significatividad entre las tres situaciones del corpus de DCT, se comprobó mediante un test de chi cuadrado juntando las lenguas. De esta prueba resulta que la variable situacional no es significativa estadísticamente. Sí observamos que en cada una de ellas la modificación antepuesta al acto de petición es la más usual, tanto en el grupo nativo como no nativo.

¹⁰² Debido a las cifras redondeadas, no se obtiene un total de 100%.

Tipo de modificación externa	ES	FR	Total
justificador	126	150	276
preparador	1	0	1
combinación	5	9	14
n.a.	4	1	5
no	44	20	64
Total	180	180	360

Tabla 72. Tipos de modificación externa en el DCT, por lengua.

La Tabla 72 informa que en las peticiones donde se presentan movimientos de apoyo, se trata casi exclusivamente de justificadores. Esto se debe al peso de la imposición que supone la petición, según explica Díaz Pérez (2001):

El hablante expone su motivo o sus motivos particulares para llevar a cabo la petición. Si la petición se justifica de algún modo o se ofrece alguna explicación para llevarla a cabo, el oyente se sentirá probablemente más dispuesto a acceder a la solicitud de su interlocutor. Al justificar su petición, el hablante está indicando implícitamente que no interferiría en la libertad de acción del oyente —y por tanto no amenazaría su imagen negativa— si no hubiera motivo para ello. (Díaz Pérez, 2001: 398).

La preponderancia de justificadores concierne ambos grupos de locutores: 126/180 para los ES y 150/180 para los FR. Nos detenemos solo en esta categoría para exponer algunas diferencias cualitativas en cuanto a su desarrollo. En el grupo nativo, existe una presencia abundante de justificadores pospuestos al elemento central de la petición que empiezan por *es que*, como en el ejemplo (199). En el corpus no nativo también aparece repetidamente, pero no llega a la frecuencia de uso del grupo nativo.

(199) ¡Perdone! ¿Podría darme otra copia?, *es que* esta está manchada.

(COPINE_DCT_047_FE)

En la situación 2 (bolígrafo), donde el estudiante tiene que pedirle un bolígrafo a su profesor, los estudiantes nativos optan a menudo por olvidar traer un bolígrafo, no llevar el suyo o no saber dónde tienen el suyo. También se encuentra la expresión *haber dejado el bolígrafo en casa*. Varios estudiantes nativos responden *no tener bolígrafo*.

Si bien los estudiantes no nativos también utilizan *haber olvidado un bolígrafo*, algunos añaden *tomar* en la expresión, lo cual suena menos de acuerdo con lo que pronunciarían los estudiantes españoles en la misma situación. Los no nativos privilegian *no tener bolígrafo*. Muy pocos estudiantes francófonos utilizan el verbo *llevar* o *traer*.

Otra diferencia destacada en ambos grupos, que concierne la situación 3 (copia), es la manera en que se justifican. En el grupo español tienden a exponer dos motivos

diferentes: el reconocimiento del problema (mi examen está manchado, como en (200)) o la consecuencia de haber recibido una copia manchada de café, no se puede leer bien, como en (201). Asimismo, utilizan frases donde no mencionan al responsable de las manchas de café (*mi examen está manchado*) o las redactan desde una perspectiva del propio hablante (*no consigo leer*).

(200) Profesor: Podría darme otro examen? este está manchado.

(COPINE_DCT_010_FE)

(201) Perdona, no puedo leer bien esta parte. ¿Me podría decir qué pone?

(COPINE_DCT_024_FE)

En el grupo francófono también encontramos frases más impersonales, pero algunos justificadores se formulan de manera que se podría interpretar como más ofensiva, como en (202): *no sé si estaba cansado cuando preparaba el examen*. Varios escriben distintamente que *no se puede leer* (203), que *hay un problema* (204), o que la hoja está muy sucia (205), lo cual los estudiantes nativos no formulan tan explícitamente.

(202) Disculpeme, *no sé si estaba cansado cuando preparaba el examen*

pero mi copia está manchado de café. ¿Es posible tener otra por favor?

(COPINE_DCT_053_MF)

(203) Lo siento, pero no puedo leer bien. *No sé lo que pasó* pero hay manchas de café.

(COPINE_DCT_008_FF)

(204) Perdona, *hay un problema* con mi hoja y no puedo leer, ¿me puede dar otra por favor?

(COPINE_DCT_006_FF)

(205) ¿Perdona, profesor? Lo siento pero *mi copia es muy sucia* y no puedo leer bien lo que está escrito. ¿Podría tener otra copia? Gracias.

(COPINE_DCT_026_FF)

Guardando en mente que las peticiones del DCT son formulaciones de lo que dirían los participantes a un profesor en situaciones orales, en ciertas oraciones como las siguientes, las justificaciones salen de manera mucho menos naturales de lo que un hablante nativo podría formular, como en (206) *que con ésta no se puede leer y por lo tanto contestar*.

(206) Perdona, ¿usted me podría dar otra hoja? *Que con ésta no se puede leer y por lo tanto contestar*.

(COPINE_DCT_043_FF)

En la situación 4 (repetir), los verbos más frecuentes en el grupo nativo son *oír*, *escuchar*, *entender* y *enterarse*. En el grupo no nativo, también se encuentran estos verbos, pero destaca claramente una preferencia por el verbo *entender*. Una posible justificación a este resultado es que los no nativos confunden el sentido del verbo con otro verbo en francés que funciona como un falso amigo. *Entendre* en francés es el equivalente de *oír*. Este último verbo se halla más a menudo en el corpus español nativo que no nativo. Además, el verbo *escuchar* es más frecuente en el

corpus nativo que no nativo. En realidad, *escuchar* es un uso incorrecto en el caso de la situación 4 (repetir) porque lo que el estudiante intenta decirle al profesor es que no logró oír su pregunta con el estornudo (en cuyo caso se utilizaría *oír*), y no que no prestó atención.

Los ejemplos expuestos a lo largo de este apartado refuerzan el carácter a veces más artificial de las formulaciones de peticiones del DCT, en comparación con los enunciados que se encuentran en las Interacciones Naturalizadas. Otra gran dicotomía entre peticiones orales y escritas y que asociamos con la modificación externa, es la longitud de las peticiones de los francófonos en el DCT. Es decir, sus peticiones en el DCT son a menudo más largas que las de los informantes españoles. Comparen las peticiones siguientes. La primera (207) proviene del corpus nativo y la segunda (208), del corpus no nativo.

(207) Perdón, ¿cómo ha dicho? (COPINE_DCT_052_ME)

(208) Disculpe señor pero no he entendido lo que ha dicho a causa de mi compañero enfermado. ¿Puede repetir para que logre entender lo que me ha dicho justo antes. He entendido la mitad y por eso quería saber si puedo usar el libro para contestar a la última pregunta?
Muchas gracias por su contesta. (COPINE_DCT_048_FF)

Los dos ejemplos (207) y (208) se han sacado del DCT para poner en evidencia las diferencias entre peticiones nativas y no nativas. Efectivamente, aunque también existan tendencias contrarias (peticiones largas en el grupo español y cortas en el grupo francófono), en general los francófonos son pletóricos de palabras.

9.2.4. Resumen de la atenuación en el DCT

El DCT de nuestro corpus COPINE se caracteriza por una abundancia de peticiones atenuadas, con un total de 96,39% del corpus. En el corpus no nativo, excepto en el caso de una petición no analizable, la totalidad de las peticiones se atenúa. En el DCT nativo la atenuación concierne la mayoría de las peticiones menos 4 casos no analizables y 8 peticiones no atenuadas. Si bien ambos grupos atenúan en la inmensa mayoría de los casos, las diferencias entre los dos grupos de locutores son significativas.

Del análisis de alertadores destaca su uso importante tanto en el grupo nativo (72,78%) como en el no nativo (80,56%). En el corpus total, 76,67% del corpus de peticiones se atenúa. Dentro de este grupo, las disculpas son los recursos más frecuentes. Las asociamos a la atenuación porque con ellas el hablante suaviza en cierta medida la imposición que supone su solicitud para el oyente. Mediante la disculpa el hablante reconoce que se está entrometiendo en la independencia del

oyente (Díaz Pérez, 2001). El total de disculpas alcanza un 46,11% en el corpus nativo y hasta un 61,67% en el corpus no nativo.

El hecho de que se presenten más en el corpus de los estudiantes francófonos de ELE sugiere que están conscientes de los recursos de cortesía. Sin embargo, a nivel léxico, no usan el mismo vocabulario que los hablantes nativos de español. Abundan disculpas mediante *lo siento*, mientras no se encuentran en el corpus nativo (o solo una vez). Los nativos prefieren *perdone* mientras que en el corpus no nativo se encuentra más a menudo la variante en tuteo. Lo mismo pasa con *disculpe/disculpa*, que se encuentra más a menudo con ustededeo en el corpus nativo y con tuteo en el corpus no nativo. No por tanto tutean más los informantes belgas. Esta afirmación se confirma por el frecuente recurso al ustededeo en el acto central de petición. Nos encontramos entonces con usos alternantes de tuteo y ustededeo en numerosas peticiones de ELE y también en menor medida en el corpus nativo (dos ocurrencias). Pensamos que la explicación reside en el hecho de que los aprendices de español han interiorizado la disculpa sin caer en que se acuerda con la persona a quien va dirigido la disculpa. Otra interpretación, menos probable, es que no dominan correctamente el uso del imperativo. Los no nativos utilizan regularmente la disculpa en forma pronominalizada (*perdóname, discúlpeme*, etc.), lo cual no se registra en el corpus de los españoles. En cuanto a la categoría de los vocativos, los españoles suelen utilizar *profesor/a* o un nombre de pila, donde los francófonos utilizan *señor/a*. Esta diferencia se marca por costumbres culturales distintas en el mundo académico.

La modificación interna, por su parte, se subdivide en recursos morfosintácticos (MS) y léxicos (L). La modificación MS es más frecuente por los españoles que por los francófonos de ELE, mientras que la modificación léxica es más recurrente en el corpus no nativo que en el nativo. Estos datos son semejantes en las Interacciones Naturalizadas, pero en lo que se refiere a las preferencias únicamente, puesto que las frecuencias de uso son mucho más bajas en las IN. Las diferencias entre ambos grupos de locutores no son significativas en el DCT.

En lo que atañe a la modificación morfosintáctica, se registra el condicional en numerosas ocurrencias. En el corpus nativo es, de hecho, la única estrategia de modificación.

En la categoría de la modificación léxica, la mayoría concierne marcadores de cortesía, en particular, *por favor*. Los estudiantes no nativos lo usan dos veces más que los españoles. La situación en la cual se destaca es la situación 3, en la cual la imposición es más elevada, por lo que se justifica un uso más elevado de atenuación.

La modificación externa es el recurso más utilizado para atenuar las peticiones del DCT. La posición favorita de la modificación es la que precede al núcleo de la petición (44% en el corpus nativo y 60% en el no nativo). Estas diferencias son significativas entre los dos grupos de informantes. Además de ser utilizada en mayor medida por los francófonos que por los españoles, la modificación externa se halla

más en la situación 3 (copia). No obstante, en este caso los resultados no son significativos estadísticamente.

9.3. El cuestionario de creencias

El cuestionario de creencias de uso se ha elaborado para contrastar datos sobre la formulación de estrategias de petición (capítulo 8) y para alternar el uso del tuteo y del ustedeo en ellas (capítulo 10). La información que trata directamente de la atenuación es limitada adrede, porque no fue el primer objetivo de su creación. Sin embargo, las diferentes preguntas permiten analizar algunos parámetros y nos enfocamos en el presente apartado en el uso del condicional y de los verbos modales *poder* e *importar* en las situaciones 2 (bolígrafo) y 3 (copia). En la situación 4 (repetir), la variabilidad concierne el grado de indirección de la estrategia de petición y no el uso del condicional.

En la Tabla 73 se junta la información extraída de tablas del capítulo 8 sobre la valoración del grado de (in)formalidad (8.3.1), sobre adecuación a la situación (8.3.2) y sobre la aceptabilidad de diferentes estrategias de petición en un contexto de ELE (8.3.3).

	DESINHIBIDO / CUIDADOSO					ADECUACIÓN SITUACIÓN	ACEPTABILIDAD ELE	
Situación 2. BOLÍGRAFO	Media							
Tienes una cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y él espera tu respuesta.	1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso			
¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	0	2	11	36	71	4,47		
ES	0	2	9	24	25	4,20	54	59
FR	0	0	2	12	46	4,73	58	56
¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	0	0	4	54	62	4,48		
ES	0	0	1	26	33	4,53	60	59
FR	0	0	3	28	29	4,43	58	59
¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	0	0	4	42	74	4,58		
ES	0	0	0	17	43	4,72	54	59
FR	0	0	4	25	31	4,45	58	57

¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?		1	4	16	51	48	4,18		
	ES	1	4	8	20	27	4,12	51	55
	FR	0	0	8	31	21	4,22	59	59
¿Podrías darme un bolígrafo, por favor?		8	38	25	42	7	3,02		
	ES	2	9	15	28	6	3,45	50	44
	FR	6	29	10	14	1	2,58	20	38
¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?		8	39	35	27	11	2,95		
	ES	2	12	28	14	4	3,10	34	42
	FR	6	27	7	13	7	2,80	25	40
¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?		12	33	22	40	13	3,08		
	ES	4	7	13	26	10	3,52	43	43
	FR	8	26	9	14	3	2,63	18	38
¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?		19	40	19	34	8	2,77		
	ES	5	14	9	25	7	3,25	32	41
	FR	14	26	10	9	1	2,28	16	36

Tabla 73. Percepción del grado de (in)formalidad en las peticiones de la situación 2 (bolígrafo).

En las peticiones con *usted*, los participantes consideran las opciones con el condicional como más cuidadosas que la variante en indicativo. En el caso de los verbos modales (*¿podría / le importaría darme un bolígrafo, por favor?*), las diferencias en las medias apuntan a que los españoles prefieren la opción con el verbo *poder*, mientras que los francófonos consideran la petición con el verbo *importar* como más cuidadosa que la anterior. De hecho, la formulación con *importar* obtiene la media más elevada en el grupo no nativo, con 46 estudiantes que le asignaron un 5 a esta petición (muy cuidadosa). En el detalle de las puntuaciones nativas, se revela que una gran mayoría de los españoles considera que la opción con *importar* no es ni desinhibida ni cuidadosa.

En las cuatro peticiones que combinan condicional y tuteo, el grupo español las evalúa como cuidadosas, mientras que el grupo no nativo las juzga desinhibidas. En el caso de la petición *¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?* sin embargo, la mayoría de los españoles no la consideran ni cuidadosa ni desinhibida. La razón de esta baja evaluación a pesar de la presencia del condicional puede consistir en que las peticiones con tuteo se consideran sistemáticamente poco adecuadas al contexto situacional por parte de los estudiantes francófonos de ELE. Los españoles, por su parte, aceptan mucho más estas peticiones en un contexto académico y en boca de un estudiante no nativo.

En general, los españoles puntúan las estrategias de petición de manera más alta que los francófonos, salvo la petición *¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?* Las peticiones *¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?* y *¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?* son ejemplos de esta observación. Los españoles consideran ambas opciones como cuidadosas (26/60 y 25/60 estudiantes la puntúan como 4 – cuidadosa, respectivamente), mientras que los francófonos las evalúan como desinhibidas. Esta disparidad de resultados es una señal de que la presencia del condicional, del verbo modal y del marcador de cortesía *por favor* no son los únicos factores para que la petición se considere cuidadosa. Los francófonos conceden una importancia considerable al tratamiento de *usted* (cf. capítulo 10). Por tanto, a pesar de las características citadas (condicional, verbo poder, *por favor*), los francófonos no consideran la petición como muy cuidadosa, visto el tuteo en ambas peticiones. A la inversa, los estudiantes españoles no toman el ustedeo como único marcador de peticiones cuidadosas. A ellos también les importan los demás factores citados.

Asimismo, las peticiones *¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?* y *¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?* se valoran de manera distinta en ambos grupos. En el grupo español la oración con *tomar* tiene la media más elevada (4,73). Los españoles la evalúan como muy cuidadosa, a pesar de no usarla nadie ni en las IN ni en el DCT. La variante con *prestar* tiene una media menos elevada en el grupo no nativo (4,43) que con *tomar* (4,45). El resultado que acabamos de comentar resalta la importancia del léxico y el cambio de perspectiva relacionado con ello. Como ya se ha podido comprobar en el capítulo 7, estos dos criterios también tienen una influencia en las evaluaciones de las estrategias de petición.

Para la situación 3 (copia) también se propone la misma tabla, que fusiona evaluaciones sobre el grado de (in)formalidad, de adecuación a la situación y de aceptabilidad ELE.

	DESINHIBIDO / CUIDADOSO					ADECUACIÓN SITUACIÓN	ACEPTABILIDAD ELE		
Situación 3. COPIA	1. muy desinhibido 2. bastante desinhibido 3. ni desinhibido ni cuidadoso 4. cuidadoso 5. muy cuidadoso Media								
¿Podría darme otra copia, por favor?	0	1	11	68	40	4,22			
	ES	0	1	3	32	24	4,32	60	59
	FR	0	0	8	36	16	4,12	57	59
¿Puede darme otra copia, por favor?	0	7	29	69	15	3,77			
	ES	0	2	13	37	8	3,85	57	56
	FR	0	5	16	32	7	3,68	51	56
¿Le importaría darme otra copia, por favor?	0	0	8	31	81	4,61			
	ES	0	0	5	20	35	4,50	58	58
	FR	0	0	3	11	46	4,72	48	57
¿Le importa darme otra copia, por favor?	0	9	16	66	29	3,96			
	ES	0	5	9	31	15	3,93	48	58
	FR	0	4	7	35	14	3,98	49	54
¿Podría tener otra copia, por favor?	0	3	23	65	29	4,00			
	ES	0	3	10	32	15	3,98	49	50
	FR	0	0	13	33	14	4,02	57	60
¿Puedo tener otra copia, por favor?	2	10	52	47	9	3,43			
	ES	1	3	25	23	8	3,57	48	51
	FR	1	7	27	24	1	3,28	53	57

Tabla 74. Percepción del grado de (in)formalidad en las peticiones de la situación 3 (copia) del cuestionario.

En la Tabla 74, las evaluaciones de las peticiones para la situación de la copia de mala calidad se parecen en términos generales a las de la situación del bolígrafo. Las dos primeras peticiones (*poder* con condicional y con indicativo) tienen una evaluación muy elevada (4 en la escala de Likert). El grupo español concede más

cincos que el grupo francófono, lo que resulta en medias más elevadas en el grupo nativo. Para la segunda petición (*¿Puede darme otra copia, por favor?*) que se presenta en indicativo, el grado de adecuación y de aceptabilidad de la petición son más bajas en el grupo no nativo, lo cual sugiere que da mayor valoración a la opción con condicional.

El verbo *importar* con el condicional en la tercera petición tiene las evaluaciones más elevadas, tal como es el caso en la situación 2 (bolígrafo). La variante con indicativo, en la petición 4, se evalúa de manera bastante menos cuidadosa que con el condicional. Sin embargo, se considera muy adecuada al contexto académico y aceptable en boca de un hablante extranjero, al igual que la opción con condicional.

En cuanto a las últimas estrategias, que no contienen ninguna forma de tratamiento, ambos grupos consideran *¿Podría tener otra copia, por favor?* como cuidadosa, adecuada y aceptable en un contexto de ELE, mientras que la variante con indicativo tiene, otra vez, puntuaciones más bajas que la petición con condicional. Sin embargo, las apreciaciones en cuanto a adecuación situacional y aceptabilidad en un contexto de ELE son casi iguales a la petición con condicional.

Para concluir, las estrategias de petición con un modo condicional obtienen evaluaciones más elevadas que las variantes con el modo indicativo. Sin embargo, las diferencias son muy leves en algunos casos. Este resultado sugiere que, aunque el modo condicional tiene un peso en las estimaciones de los informantes, otros factores como el grado de indirección, el léxico y la forma de tratamiento tienen su importancia también para juzgar del grado de (in)formalidad de una petición y para considerarlo adecuada o aceptable en boca de un hablante no nativo.

9.4. Triangulación

Los recursos atenuantes se han analizado en las peticiones del corpus desde tres perspectivas diferentes: las Interacciones Naturalizadas y los *Discourse Completion Tests* para la producción de las peticiones, y el cuestionario de creencias de uso para analizar la percepción que tienen los informantes del corpus de la atenuación de las peticiones.

Con respecto a los corpus de producción de las peticiones, la atenuación se halla en frecuencias opuestas. Así, en los casos que muestran escasa presencia en el corpus de las IN, abunda en el DCT. Efectivamente, en las IN un recurso de atenuación no supera un 28% de las peticiones producidas, con un valor ligeramente más alto en las producciones de los estudiantes francófonos de ELE frente a las de los españoles. En el DCT, en cambio, la atenuación alcanza un 96,39% y resulta aún más utilizada por francófonos que por nativos. Estos porcentajes repercuten en las frecuencias de uso de los distintos modificadores.

En las IN los alertadores se recogen 54 veces en el conjunto de las 254 peticiones producidas (ca. 20%). En el DCT estas cifras aumentan considerablemente y se llega a un 72,78% en el corpus nativo y 80,56% en el no nativo. Otro dato destacado es que los alertadores en las IN conciernen exclusivamente llamadas de atención. Algunas solo se pronuncian por nativos (*uy, bueno, vale, pues eh*), otras solo por no nativos (*euh, oh, ah*). Es notable que no aparezca casi ninguna en el DCT, posiblemente dado que este tipo de alertador se relaciona con oralidad y no se transcriben en las respuestas escritas del DCT. En este, sin embargo, sí se encuentran otros recursos que parecen resultar de la naturaleza escrita del corpus, como las disculpas y los vocativos.

En el DCT, la mayoría de los alertadores pertenece a la categoría de las disculpas, que son poco frecuentes en la IN. Este resultado se justifica porque forman parte de los recursos formales del contrato conversacional y la formulación de peticiones en el DCT es una primera intervención en la que ha que captar la atención del interlocutor, mientras que en las IN las peticiones surgen en un contexto donde ya se ha establecido el contacto y ya ha habido conversación previa. Asimismo, las disculpas son más preponderantes en el corpus no nativo, donde la estrategia por excelencia es *lo siento*. Escasean ejemplos de esta disculpa en el corpus nativo, donde solo se encuentra una ocurrencia. Una posible interpretación del uso preferente por *lo siento* en detrimento de otras como *perdone*, mucho más frecuente en las peticiones de los informantes españoles, tiene que ver con las influencias de otras lenguas o de traducciones (erróneas) de lenguas afines. Así, los vocablos del inglés *sorry* o del francés *désolée / excusez-moi* pueden tener un impacto en el uso excesivo de *lo siento* por parte de los aprendices de español. Los hablantes nativos utilizan, en ese contexto, disculpas como *perdone, disculpe, perdón* (y sus variantes en tuteo). En este sentido, los francófonos emplean una disculpa que no se conforma de manera completamente adecuada al contexto de una petición. Esta afirmación se confirma con otra diferencia encontrada entre disculpas nativas y no nativas y que concierne al uso de verbos pronominales: los no nativos son los únicos en utilizar disculpas con verbos pronominales (*discúlpeme, perdóneme*). Así, existe más diversidad léxica en el grupo no nativo que en el grupo nativo.

Además, en las peticiones del DCT aparece frecuentemente un uso alternante tú/usted (T/V) entre el alertador y el núcleo de la petición, fenómeno que no se halla en las IN. Parte de la explicación se debe a que no se encuentran disculpas en las IN. Sin embargo, los estudiantes no nativos parecen haber interiorizado una disculpa fija que no acuerdan con la persona a la que va dirigida. Así, numerosas peticiones en ustedeo empiezan por una disculpa en tuteo (*¿Disculpa, podría repetir?*). Aunque en un primer instante se favoreció la explicación del despiste, el número elevado de ocurrencias sugiere que se trataría más bien de una interiorización errónea del imperativo, no solo porque se expresan en una lengua extranjera. El registro de este

fenómeno en el corpus nativo, aunque en un número muy limitado, supone que la pista de la distracción quede insuficiente/obsoleta.

Otra peculiaridad del corpus de DCT es la presencia de vocativos, inexistentes en las IN. Los francófonos prefieren usar *señor/señora*, mientras que los españoles optan por *profesor/profesora*, acompañado o no por un nombre de pila. En el DCT, cuando los estudiantes quieren captar la atención del profesor, se valen de una disculpa y/o un vocativo, mientras que, en las IN, se realiza mediante una llamada de atención como las que mencionadas anteriormente (por ejemplo, *eh, bueno*).

Por lo que se refiere a la modificación interna, aparecen otras características propias a ambos corpus. La modificación interna comprende la modificación morfosintáctica y la léxica. En las IN solo una petición lleva un modificador morfosintáctico y léxico, mientras que en el DCT es más frecuente que las peticiones lleven más de una marca de atenuación interna. En función del grupo de informantes, se han constatado dos diferencias en los usos de la modificación interna según los corpus utilizados. Los hablantes españoles generan más modificadores léxicos en las Interacciones Naturalizadas, mientras que los francófonos optan mayoritariamente por estructuras pertenecientes a la modificación morfosintáctica. Los resultados se invierten en el DCT: los españoles utilizan con mayor frecuencia la modificación morfosintáctica y los francófonos la modificación léxica, que alcanza el doble de uso. Comentamos ambas categorías de modificación interna según la variable de la lengua materna de los informantes y del corpus utilizado.

En cuanto a la modificación morfosintáctica del corpus de las IN, el recurso más frecuente consiste en dejar la frase suspendida, recurso que no se halla en los DCT. Su presencia en una parte de los datos de las IN puede justificarse por el contexto situacional compartido por ambos locutores que permite dejar más información implícita. La situación 2 (bolígrafo) es, de hecho, la que mayor número de frases suspendidas contiene. Además, el estudiante se ayuda frecuentemente de algún gesto hacia el bolígrafo, lo cual supone no tener que terminar su petición. No obstante, esta estrategia pudiera ser una maniobra para esconder una falta de vocabulario y/o una duda para recordarlo.

En el DCT, se obtienen datos muy alejados de los resultados de las IN. La explosión del modo condicional en el DCT contrasta con el único caso encontrado en el corpus IN. Del cuestionario de creencias destaca que el condicional se evalúa como el recurso más cuidadoso para formular una petición. El análisis por lengua revela que el condicional es un factor importante principalmente para los nativos, aunque para los francófonos también intervienen otros criterios, entre los cuales las formas de tratamiento parecen dominantes. Asimismo, se constata una diferencia notable entre la percepción que los informantes tienen del condicional, su uso “interiorizado” en el DCT y su uso efectivo en las Interacciones Naturalizadas. Ya destacábamos en el capítulo 5 que el DCT ilustra más bien el conocimiento

pragmático que tiene la persona en vez de su producción efectiva en una situación comunicativa real (Félix-Brasdefer, 2010). Los datos obtenidos en el estudio de la atenuación confirman esta asunción.

En cuanto a la atenuación léxica, las IN revelan un uso limitado de cualquier estrategia de este tipo. Entre las limitadas estrategias registradas, sobre todo entre los hablantes nativos, las más frecuentes son los subjetivadores y algunos minimizadores. En el corpus DCT, por el contrario, abundan los casos de marcadores de cortesía, en especial de *por favor*. Los DCT, al tratarse de una respuesta escrita y no creada en interacción, provocan un tipo de respuesta diferente a las de las Interacciones Naturalizadas. En otras palabras, los informantes responden de acuerdo a la naturaleza escrita de los DCT y tal vez también pensando en la importancia de utilizar los estándares de la cortesía que supone el marcador *por favor*. El cuestionario de creencias no aporta más información en este ámbito, puesto que todas sus peticiones contienen *por favor*, para que no supusiera una variación posible en las evaluaciones de los encuestados. Sin embargo, la elección de uno u otro verbo demuestra valoraciones diferentes en las respuestas de ambos grupos de hablantes. En el cuestionario de creencias de uso los informantes francófonos evalúan las peticiones como más cuidadosas cuando contienen el verbo *importar* y el grupo español las peticiones con el verbo modal *poder*. Asimismo, las medias suben cuando las peticiones adoptan la perspectiva del hablante (*¿Podría/puedo tomar un bolígrafo tuyo/suyo, por favor?*). El cambio de perspectiva es una variable que estudiamos más ampliamente en el capítulo 8.

Por último, el análisis de la modificación externa muestra un uso mayor de este recurso en el DCT que en las IN. Es más, la modificación externa es el tipo más utilizado en el DCT. Los no nativos suelen utilizar justificadores más largos que los nativos y con un léxico diferente. En los DCT, se recogen partes que son más elaboradas o exageradas, es decir, las acciones se presentan como “interactionally visible and “assessable”” (Stokoe, 2013: 165).

La situación que más se atenúa, tanto en el corpus de las Interacciones Naturalizadas como en el DCT, es la situación 3 (copia), donde el estudiante pide otra copia de mayor calidad. Es también la situación que supone un grado de amenaza mayor, porque implica que el profesor tiene cierta responsabilidad en el carácter poco legible de la hoja. Además, realizar el acto de habla implica reconocer que el hablante se está entrometiendo en la independencia del oyente. Por tanto, la consecuencia es un aumento de recursos atenuantes para suavizar la imposición de la petición para el oyente. En cuanto a los grupos de informantes se distingue un mayor uso de estrategias mitigadoras por parte de los aprendices de ELE que por los nativos. El uso de la atenuación se refuerza por un mayor uso de justificadores en el caso de los francófonos y una tendencia a formular peticiones más largas y más elaboradas. La consecuencia de alargar las peticiones en el corpus no nativo es que aumenta el carácter a veces poco natural de ciertas formulaciones, no solo en comparación con las que producen los sujetos nativos en el mismo contexto, sino

también en comparación con las realizadas por los mismos informantes en las situaciones de las Interacciones Naturalizadas. Sampetro Mella (2019: 65) constató que en español se tiende a la simplificación de los elementos externos de una petición y una formulación más directa. Mientras la primera parte se comprueba en nuestras cifras del DCT (capítulo 10), la segunda no resulta válida para nuestros datos. Los españoles prefieren las peticiones indirectas tanto como los francófonos.

Los perfiles de ambos grupos de hablantes difieren en más de un aspecto en función del corpus analizado: el uso y la frecuencia de los alertadores, el léxico específico utilizado en la modificación y la variación en la modificación. Sin embargo, la triangulación obtenida a través de los tres dispositivos metodológicos de nuestro corpus evidencia que, según el tipo de metodología escogida, se obtienen resultados diferentes. Esto se constata claramente en la abundancia de modificación en el DCT en contraste con la escasez de recursos en las IN y la variación en las percepciones en el seno del cuestionario de creencias. Tendremos en cuenta esta variación en la interpretación de nuestros datos.

Capítulo 10

Las formas de tratamiento

Capítulo 10. Las formas de tratamiento

“La dificultad asociada a las formas de tratamiento se debe a que están ligadas al uso lingüístico –por tanto, no sujetas a reglas gramaticales– y a las variaciones que registran en el nivel formal en la hispanofonía.”

(Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019: 183)

Como se explicó en el apartado 4.2.2, las formas de tratamiento conciernen la manera en que el hablante se dirige a su interlocutor. Para ello, existe un repertorio de estrategias, del *tú* al *usted*, incluyendo también *nosotros* y formulaciones sin tratamiento. A lo largo de estas páginas, el objetivo es establecer una comparación de los patrones de la formulación y la percepción de las formas de tratamiento a través de diferentes métodos de recogida de datos. Prestamos atención a las formas utilizadas en el núcleo de la petición, en especial el uso del tuteo y del ustedeo (10.1.2) y las formas sin tratamiento (10.1.1) en las Interacciones Naturalizadas. En el DCT aparece, además, un fenómeno que combina dos formas de tratamiento, por lo que esta sección se subdivide en el análisis del tuteo y ustedeo (10.2.1), el uso alternante T/V (10.2.2) y la ausencia de tratamiento (10.2.3). En cuanto al estudio de la percepción de estas formas, se centra en un análisis cuantitativo (10.3.1) y cualitativo (10.3.2) para la interpretación de los datos del cuestionario de creencias de uso. El análisis cuantitativo se consideran diferentes puntos de vista, correspondientes a las tres preguntas del cuestionario: la percepción de (in)formalidad de las peticiones (10.3.1.1), la adecuación de las estrategias al contexto situacional (10.3.1.2) y la aceptabilidad de estas estrategias en boca de estudiantes no nativos de español (10.3.1.3). Este capítulo retoma gráficos y partes de análisis publicados en Marsily (2022), sobre todo en lo que concierne el análisis cualitativo del cuestionario de creencias de uso (10.3.2).

10.1. Las Interacciones Naturalizadas

En primera instancia, indicamos la forma de tratamiento utilizada por el estudiante hacia la profesora en cada entrevista (*tú*, *usted* o sin forma de tratamiento). Nótese que, en esta última categoría, existen diferentes estrategias. El hablante puede omitir cualquier referencia personal, mediante el uso de estructuras impersonales. También puede conjugar el verbo en primera persona del singular, para que la acción recaiga en sí mismo y que no haya referencia explícita al

interlocutor. En segundo lugar, ilustramos los fenómenos a la luz de ejemplos sacados del corpus COPINE nativo y no nativo.¹⁰³

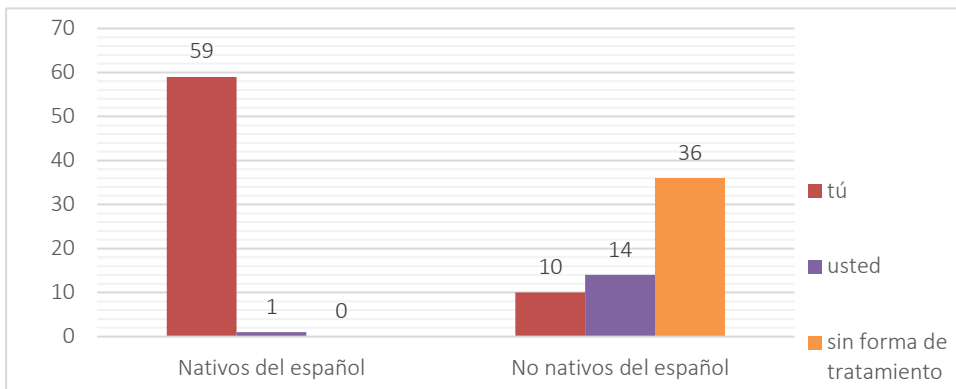


Gráfico 5. Formas de tratamiento hacia un profesor en las Interacciones Naturalizadas.

Como se desprende del Gráfico 5, los resultados demuestran que, en la comunicación oral, la mayoría de los estudiantes nativos de español se dirige a la profesora mediante el pronombre *tú* (59 estudiantes, o sea, 99%), mientras que los estudiantes no nativos prefieren recurrir a formas sin tratamiento (36 estudiantes, o 60%) y del *usted* (14 estudiantes, 23%). Nótese, sin embargo, que estos porcentajes conciernen el uso de las formas de tratamiento en las entrevistas enteras, y no solo en la formulación de la petición. La razón de este procedimiento viene del deseo de tener una visión global sobre el trato reservado a la profesora por cada estudiante. El ejemplo (209) refleja el procedimiento que se acaba de exponer.

- (209) <PROFE> quieres algo? un poco de agua? un chocolate?
 <IN_064_FE> *ah chocolate sí que me gusta mucho jolín*
 <PROFE> (risa) bueno eh / coge lo que / lo que quieras
 <IN_064_FE> a lo que quiera? / vale
 <PROFE> sí sí sí
 <IN_064_FE> sí cuando lo *dijiste* yo de entrada porque / a pues el negro
 <PROFE> negro ya conoces todos los sabores no? (risa)
 <IN_064_FE> sí
 <PROFE> y si quieres también bueno / ya
 <IN_064_FE> vale gracias / sí luego luego lo (x)
 <PROFE> vale (COPINE_IN_064_FE)

¹⁰³ Sampedro (2016) llama *formas no personales* a las formas que no contienen marcas de segunda o tercera persona. “Se trata de expresiones genéricas, impersonales o despersonalizadas que permiten al hablante eludir la elección de la forma apelativa más adecuada a cada caso” (Sampedro, 2016: 311). Sin embargo, en nuestro corpus, también se hallan formas conjugadas en primera persona del singular. Por esto modificamos la apelación de esta categoría para que integre también estos últimos casos.

En la estrategia de petición *ah chocolate sí que me gusta mucho jolín*, aparece una forma sin tratamiento, en el sentido de que no se precisa ninguna forma T/V. Sin embargo, la información de saber si el estudiante tutea o ustedea a la profesora de las IN aparece más tarde en la misma interacción (*sí cuando lo dijiste*). Por tanto, el Gráfico 5 recopila la información acerca de las formas de tratamiento encontradas en las IN completas mientras que el Gráfico 6 se centra en las estrategias de petición.

Por razones de coherencia con el DCT, nos centramos en las situaciones que generaron peticiones conformes con nuestra definición funcional del capítulo 4.1.¹⁰⁴ Al ceñirnos a las estrategias de petición realizadas, constatamos que los resultados se alejan bastante de los del Gráfico 6.

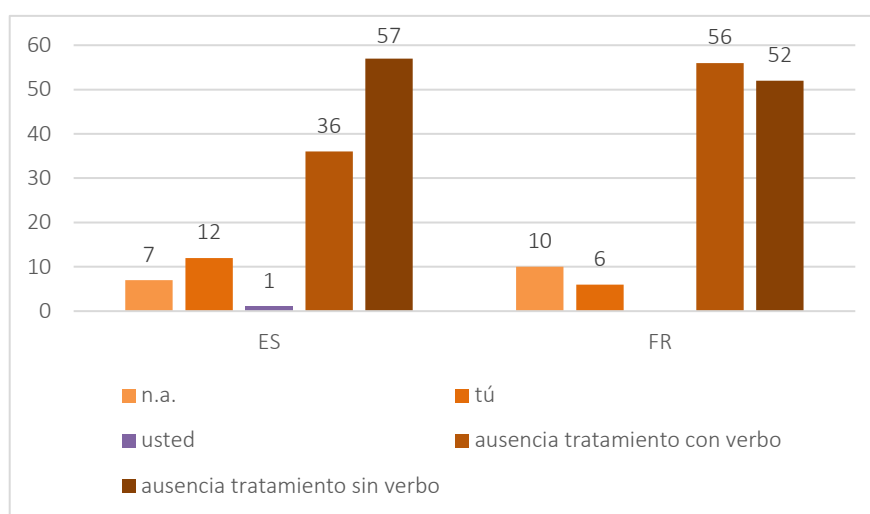


Gráfico 6. Formas de tratamiento en las peticiones realizadas en las IN.

Las formas sin tratamiento preponderan tanto en el corpus oral nativo como no nativo. Esto significa que los estudiantes evitan usar formulaciones que se dirigen directamente al interlocutor. Dentro de esta categoría, las formas con verbo son más frecuentes en el grupo francófono (45,2% - 56 casos) que en el español (31,9% - 36 casos), mientras que aparece la tendencia inversa con respecto a las formas sin verbo (50,4% para los nativos y 41,9% para los no nativos). Algunas estrategias marcadas *n.a.* en el Gráfico 6 corresponden a peticiones no verbales en las cuales no es posible detectar una forma de tratamiento. Los resultados no son significativos entre grupos de lengua. Sin embargo, en el seno de cada grupo, las diferencias son significativas. En el grupo nativo, los casos de ausencia de tratamiento resultan significativamente más elevados que las formas T/V ($\chi^2 = 13.223$, $p = .000276$). En el grupo no nativo se realizó un test de Fisher por la ausencia de ustedeo en los datos. El resultado es significativo a $p < .05$.

¹⁰⁴ Véase también el total de respuestas *sí* en la columna *¿Funcionó?* de la Tabla 23 del capítulo 8.1.

Los datos más llamativos en las IN conciernen el uso del tuteo y del ustedeo. Se registran muy pocos casos de tuteo (10,6% en el corpus español nativo y 4,8% en el corpus ELE). Asimismo, el ustedeo es casi inexistente en el corpus oral: en el corpus nativo solo aparece un caso mientras que no aparece ninguno en el corpus no nativo. Es preciso insistir en que estos resultados no evidencian una ausencia absoluta del ustedeo en las entrevistas, sino que, a la hora de formular su petición, el estudiantado opta por formas diferentes. Además, en estos resultados aparecen muchas ausencias de peticiones o estrategias alternativas (respectivamente 23% y 33,9% del corpus IN) a las que hace falta añadir 2,5% de actos no verbales (cf. capítulo 8.1). Las diferencias entre grupos de locutores no son significativas ($p = .16$).

El Gráfico 6 muestra un uso preferente por las formas sin tratamiento en detrimento de las demás: 82,3% de los datos nativos y 87,1% de los no nativos, o sea un total de 84,8% formas sin tratamiento en el conjunto del corpus IN. Esta gran categoría se subdivide en estrategias con y sin verbo. Las formas sin verbo recopilan peticiones indirectas no convencionales que, en todos salvo dos casos de alusión, conciernen estructuras elípticas. Como ya se ha expuesto en el capítulo 5, en estas formulaciones se elude el verbo, por lo cual no se refiere de manera explícita a la acción de la petición. Son estructuras sin tratamiento, desde luego, no aparece ninguna mención del interlocutor en la oración. Visto que son la forma predominante en el corpus de IN, se empieza por ella. La variación situacional genera resultados bastante diferentes, por lo que se centrará en ello también.

10.1.1. La ausencia de tratamiento

La Tabla 75 reparte las formas sin tratamiento en las IN nativas y no nativas para cada una de las cinco situaciones. En ella se observa una distribución poco equilibrada, tanto de estrategias con verbo como sin verbo. Sin embargo, ambos grupos de locutores siguen las mismas tendencias con respecto a la frecuencia de uso: una predominancia de estrategias sin tratamiento ni verbo en la situación 4 (repetir, 52 N y 51 NN), una (casi) ausencia de estrategias sin verbo en las situaciones 1 (bolso), 2 (bolígrafo) y 3 (copia) y pocas estrategias sin tratamiento en la situación 5 (repetir). Aparecen entre 17 y 19 formas con verbo en la situación 3 (copia). Las situaciones para las cuales ambos grupos difieren en cuanto al número de ocurrencias son la 1 (copia) y la 2 (bolígrafo): en el corpus no nativo, se identifican más estrategias que en el corpus nativo, respectivamente 17 y 5 para la situación 1 (bolso) y 20 y 8 para la situación 2 (bolígrafo). Otra diferencia se halla en la repartición de la situación 5 (comer), donde se cuentan 8 estrategias con verbo en el corpus nativo, pero ninguna en el corpus no nativo.

Situación	Sin tratamiento (ES)		Sin tratamiento (FR)	
	con verbo	sin verbo	con verbo	sin verbo
1 (bolso)	5	1	17	1
2 (boli)	8	0	20	0
3 (copia)	19	0	17	0
4 (repetir)	0	52	4	51
5 (comer)	8	5	0	7
Total	40	58	58	59

Tabla 75. Repartición de la ausencia de tratamiento en las IN N y NN.

En los ejemplos (210) a (212) se omite el verbo de la petición en las tres situaciones en las que se encuentra esta estrategia, mientras que en (213)-(217) sí aparece un verbo, pero sin mención explícita del interlocutor, lo que imposibilita saber si el emisor tutea o no al destinatario. En (210) se puede debatir si se trata de una petición o no, principalmente porque nos falta el conocimiento de la intención real del hablante, aspecto ya detallado en el capítulo 5. La oración de (210) ejemplifica una petición encontrada en la situación 1 (bolso).

(210) (IN_032_FF coge la silla para sentarse y ve el bolso)
 <IN_032_FF> *oh un bolso*
 <PROFE> oh perdón / gracias
 <IN_032_FF> (risa)
 <PROFE> eso es mío sí (risa) (COPINE_IN_032_FF)

Tal como ilustrado en (211) las peticiones que recurren a formas sin tratamiento ni verbo se hallan mayoritariamente en la situación 4 (repetir, 103 casos) y 5 (comida, 12 casos). En el corpus aparecen frecuentemente peticiones de este tipo (*¿qué? ¿de qué? ¿perdón?* entre otros, como se ha expuesto en el capítulo 8 sobre el análisis de las estrategias de petición).

(211) <PROFE> si algo no te parece claro me dices
 <IN_003_FE> vale
 <PROFE> quieres %%%?
 <IN_003_FE> *cómo?*
 <PROFE> si quieres algo? perdón (risas) quieres un poco de agua o?
 (COPINE_IN_003_FF)

En (212) a la pregunta *¿quieres comer o beber algo?* el estudiante solo contesta que quiere agua, sin volver a producir una frase entera.

(212) <PROFE> quieres algo? un poco de agua o chocolate?
 <IN_040_FF> *euh sí de agua*

<PROFE> sí? |- y chocolate <IN_040_FF> por favor -| quieres?
 <IN_040_FF> no gracias
 <PROFE> no? (risa) (COPINE_IN_040_FF)

Estos resultados concuerdan con nuestras expectativas, por un lado, porque en la situación 4 se usan recursos muy cortos para pedir que se repita la pregunta, y por otro, porque en la situación 5, el interlocutor solo se enfoca en la parte de la información que necesita conocer su interlocutor.

Lo que es más, en la mayoría de los casos de formas sin tratamiento y con verbo, ejemplificados en (213) hasta (217), se halla en una petición indirecta no convencional bajo alusión, lo cual explica por qué no aparece ninguna referencia al destinatario. Estos cinco ejemplos retoman las diferentes situaciones que componen nuestro corpus, por orden cronológico en la entrevista. En (213) y en (214) el hablante evita incluir al oyente, muy probablemente porque la petición que realiza de manera encubierta representa una amenaza para ambas imágenes: la del hablante por formular un enunciado que puede recibirse o percibirse por parte del interlocutor como un reproche, y la del oyente por tener que corregir algo que no haya funcionado en el transcurso de la IN.

(213) <IN_097_ME> *eh / hay aquí un bolso pero*
 <PROFE> ah perdón / ah? es el mío / ah vale (risa)
 <IN_097_ME> (risa) (COPINE_IN_097_ME)

En (213) la intención del informante de realizar una petición aparece más claramente por la pausa inicial (*eh*) y se clarifica también por el tono de voz. Se formula sin referencia al interlocutor, para rebajar el grado de imposición, pero quizá también porque el estudiante no está seguro del transcurso de la interacción.

En (214), la estudiante no nativa evita apuntar directamente hacia el bolígrafo de la profesora, y usa *uno*, para dar un tono más impersonal y más vago, al menos en cuanto al trato hacia la profesora.

(214) <IN_007_FF> *puedo / usar usar |- uno?*
 <PROFE> claro -| claro sí
 <IN_007_FF> (risa) (COPINE_IN_007_FF)

Como dijimos, en (215) también se evita incluir al oyente en la formulación de la solicitud encubierta. Esta situación (la copia de mala calidad) tampoco impone de por su estructura que se use una petición con formas de tratamiento muy precisas. De hecho, en numerosas peticiones del corpus IN, el hablante opta por una estrategia con perspectiva impersonal, como ejemplificado en (215) u otras como *¿esto es así?* o *sale cortada*, acompañadas por un contexto visual. Estos enunciados permiten al emisor negar la intención de la petición, o, por parte del receptor, ignorar la intención de petición (Brown y Levinson, 1987).

(215) <IN_013_FE> *uy pero parece cortado |- n- n- no* <PROFE> qué pasa? -| sé si es a todo el mundo?

<PROFE> uy | - no no no
 <IN_013_FE> o solo es a mí? (risa) -|
 <PROFE> qué ha pasado? (xx) está mejor no <IN_013_FE> gracias (risa)
 (COPINE_IN_013_FE)

En las peticiones de (216) y (217) aparecen formas sin tratamiento en estrategias elípticas. En estos casos tampoco se construye la petición mediante un verbo *¿qué ha/has dicho?*, porque en el contexto de enunciación, caracterizado por cierta inmediatez comunicativa, no es necesario expresar una oración completa. Las peticiones como (216) solo aparecen cuatro veces en el corpus, todas en la parte no nativa.

(216) <PROFE> ah y quieres %%%?
 <IN_019_FF> qué?
 <PROFE> quieres algo? (COPINE_IN_019_FF)

En (217) la estudiante pide agua y precisa que el chocolate será para después. Al igual que en (216) respecto al comentario sobre la elaboración de una oración completa, en (217) la estudiante habría podido formular, por ejemplo, *me gustaría un poco de agua, pero te voy a pedir chocolate después*. Sin embargo, la profesora no necesita toda esta información porque comparte el contexto de enunciación del estudiante. Por lo tanto, al realizar este tipo de petición, se favorece una estructura sin tratamiento, tanto en cuanto a la forma de tratamiento como a la perspectiva de la petición, como en (216). Este tipo de recursos sin tratamiento aparece 8 veces en el corpus IN. Todas son respuestas cortas y troncadas a la invitación de beber o de comer algo.

(217) <PROFE> quieres algo? eh de beber? un poco de agua? | - chocolate belga? (risa)
 <IN_033_FE> ah agua sí agua sí -| / chocolate después
 <PROFE> aha (toma un vaso de agua) (COPINE_IN_033_FE)

Dicho esto, también se cuentan numerosas ocurrencias de formas sin tratamiento con verbo (31,9% en el corpus nativo y 45,2% en el no nativo). Como su nombre indica, en tales casos se incluye un verbo, pero ni su conjugación ni los demás elementos presentes en la oración permiten destacar el trato reservado al destinatario. Son giros que se caracterizan, entre otros, por adoptar una perspectiva del hablante, como en (218). Un tercio de los datos de la categoría “forma sin tratamiento con verbo” son construcciones en primera persona del singular. A nuestro parecer, pocos estudios tienen datos con esta construcción sin tratamiento. Se halla a menudo en peticiones indirectas convencionales, en particular en las de permiso. Al construirse la petición mediante el verbo *coger* en primera persona del singular y sin pronombre posesivo (como en *tu boli*), el hablante no menciona explícitamente al destinatario.

(218) <IN_024_FE> eh cojo un boli | - yo o?
 <PROFE> aquí tengo -| uno

<IN_024_FE> ah
<PROFE> aquí tienes perdón (risa) (COPINE_IN_024_FE)

Lo mismo sucede en la petición del ejemplo (219). La estudiante española utiliza el verbo *usar* en primera persona, adoptando la perspectiva del hablante y, además, no precisa el trato hacia el destinatario, por usar un determinante demostrativo (*este*).

(219) <IN_059_FE> pues eh / ese boli / puedo usarlo?
<PROFE> sí sí sí / claro claro (COPINE_IN_059_FE)

Aunque se podría pensar que el estudiante usa una forma sin tratamiento para distanciarse de la profesora, no se puede aseverar en todas las respuestas. En ciertos casos donde también se usa la perspectiva del hablante, sí se obtiene la información sobre el trato al mirar los demás pronombres presentes en la oración. Así, en el ejemplo (220), a pesar de estar conjugado el verbo *puedo coger* en primera persona del singular, es posible afirmar que el hablante tutea al oyente, por el uso del pronombre *te*. Estos casos aparecen en el corpus de manera muy limitada y se contabilizan en los casos de tuteo.

(220) <IN_023_FE> eh pu- eh te puedo coger un boli?
<PROFE> claro claro aquí tienes perdón (risa) (COPINE_IN_023_FE)

En otros casos, sacados del corpus nativo, el estudiante no menciona a su profesora, pero sin querer distanciarse de ella. Al contrario, parece sentirse cómodo y comparte su problema en un lenguaje más familiar. En (221) utiliza el verbo *robar* para significar que quiere coger un bolígrafo de la profesora. En (222) el estudiante español, tras señalar que le es difícil leer la copia, insiste con *qué mal está (risa)*.

(221) <IN_082_FE> mh voy a robar un boli pero no sé dónde
<PROFE> eh mira / yo tengo uno creo / aquí
<IN_082_FE> gracias (COPINE_IN_082_FE)

(222) <PROFE> te dejo una
<IN_085_ME> me está bastante difícil no?
<PROFE> uy
<IN_085_ME> qué mal está (risa)
<PROFE> perdón eh sí / qué raro
<IN_085_ME> las impresoras son traicioneras
<PROFE> cómo?
<IN_085_ME> las impresoras son traicioneras a veces (risa)
(COPINE_IN_085_ME)

Analizamos en la sección siguiente las formas de tuteo y de ustedeo en las IN.

10.1.2. Tuteo y ustedeeo

Tal y como se desprende del Gráfico 6 al inicio de este capítulo, son muy escasos los usos de tuteo y de ustedeeo en las peticiones del corpus de las Interacciones Naturalizadas, tanto por los informantes nativos de español como por los no nativos. En ambos grupos son más numerosas las ocurrencias de tuteo que de ustedeeo, sin que constituyan una parte preponderante del corpus. El tuteo aparece más entre los ES que entre los FR, aunque en frecuencias muy bajas.

Pese al número limitado de casos de tuteo, es posible apuntar rasgos comunes en cuanto a su aparición. Efectivamente, en el corpus nativo este trato parece concernir estrategias de petición definidas mayoritariamente por alusiones o preguntas preparatorias. En (223) se trata de una alusión *¿Tienes un boli para mí?* En (224), de una pregunta preparatoria *¿Puedo coger un boli?*

(223) <IN_016_FE> vale *tienes* un boli para mí?
<PROFE> sí sí claro perdón (COPINE_IN_016_FE)

(224) <IN_023_FE> eh pu- eh *te* puedo coger un boli?
<PROFE> claro claro aquí tienes perdón (risa) (COPINE_IN_023_FE)

En cuanto a no nativos, no se define tan claramente un rasgo común, ya que su uso varía de peticiones directas (un caso) a estrategias indirectas no convencionales. El tuteo en el único caso de estrategia directa (225) aparece en un contexto ligeramente fuera del escenario previsto, puesto que la profesora no pudo expresarse inteligiblemente dos veces seguidas. Tras la segunda vez, el estudiante utiliza *dime* para significarle que puede repetir su frase. Aunque en realidad se trate de una petición extra, nos pareció relevante integrarla al análisis.

(225) <PROFE> ah y quieres %%%?
<IN_043_FF> lo siento?
<PROFE> que pf (risa) ya no |- (risa)
<IN_043_FF> dime -|
<PROFE> que quieres algo? un poco de agua o chocolate?
(COPINE_IN_043_FF)

Las demás estrategias en las que aparece el tuteo conciernen, no obstante, mayoritariamente estrategias indirectas no convencionales, como en (226). La petición elíptica *¿perdona?* se registra tres veces en el corpus no nativo en la situación 4 (repetir). Cabe añadir que no se encuentra en el corpus nativo.

(226) <PROFE> si tienes preguntas estoy aquí
<IN_006_FF> vale
<PROFE> y quieres %%%?
<IN_006_FF> *perdona?*
<PROFE> eh quieres algo? un poco de agua? |- chocolate?
(COPINE_IN_006_FF)

Como se desprende de la Tabla 76, en cuanto a la variación situacional de las peticiones nativas la situación en la que predomina el tuteo es la situación 2 (bolígrafo), como se ejemplifica en (223). El único uso de ustedeo aparece en la misma situación. En el corpus no nativo, la situación con más tuteo es la 4 (repetir). Sin embargo, las frecuencias de uso son extremadamente bajas y no permiten sacar muchas conclusiones al respecto.

	1		2		3		4		5	
	ES	FR	ES	FR	ES	FR	ES	FR	ES	FR
tú	2	1	8	1	0	0	0	4	3	1
usted	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

Tabla 76. Ocurrencias de las formas T/V en las IN nativas y no nativas, por situación.

10.1.3. Resumen de las formas de tratamiento en las IN

Del análisis de las formas de tratamiento en las Interacciones Naturalizadas destaca, por un lado, un uso abundante de formas sin tratamiento y, por otro, un uso muy limitado del tuteo y del ustedeo. Las formas sin tratamiento, que se subdividen en estructuras con o sin verbo, predominan si miramos tan solo el núcleo de la petición. En la entrevista analizada en su totalidad, sin embargo, prepondera el tuteo en el grupo nativo. En el grupo no nativo, sigue siendo la forma sin tratamiento la que prefieren los estudiantes.

En el análisis de las estrategias de petición, el grupo de informantes que más formas sin tratamiento utiliza es el francófono. Su presencia con o sin verbo depende no solo de la lengua materna de los informantes, pero también de la situación. En las tres primeras situaciones, aparecen solo dos casos de esta estrategia sin verbo, una por grupo de informantes. En la situación 4 (repetir), surge el fenómeno contrario y en frecuencias de uso multiplicadas. Casi todas las peticiones formuladas en esta situación contienen esta forma sin verbo. Este resultado se explica por la abundancia de peticiones formuladas con *¿Qué?* o *¿Cómo?* e incluso mediante *¿Mh?* En la situación 5 (comer) no aparece ninguna forma con verbo en el grupo no nativo, pero sí se registra en el nativo, así como formas sin verbos, en números muy bajos.

Estas formulaciones sin tratamiento tienen como consecuencias que se hacen más impersonales. Al omitir mencionar al interlocutor, se da más distancia. Sin embargo, en otros casos, estas formas se justifican por la situación, cuya inmediatez comunicativa no necesita frases completas. En estas respuestas cortas, el hablante se centra en las palabras claves. Esto ocurre principalmente en las situaciones 4 (repetir) y 5 (comer). En la situación 5, no obstante, no se formulan muchas

peticiones porque la mayoría de los estudiantes rechazan la invitación de beber o comer algo. Esto tiene repercusiones en los usos de las formas de tratamiento.

La situación 3 (copia) cuenta con un número importante de estrategias sin forma de tratamiento. Los estudiantes formulan a menudo estrategias en las que ponen de relieve la mala calidad de la hoja, o el problema que les ha surgido. Por tanto, las peticiones más formuladas son alusiones y su estructura más común es de tipo *Ha salido un poco mal la fotocopia*, en la que no hace falta mencionar explícitamente al interlocutor.

En otros casos, las formas sin tratamiento se pueden usar más bien para evitar alguna referencia al interlocutor, o para no tener que decidir si tutear o ustedear a la profesora. También podrían funcionar como manera de rebajar el grado de amenaza de la petición, aunque este hecho no haya sido comprobado. El hecho de no mencionar al destinatario puede distanciarle del mensaje y hacer que se perciba como menos amenazante. La situación 3 (copia) es la más amenazante de las situaciones, porque supone un error por parte del profesor. El hecho de que algunos estudiantes esperan varios segundos (hasta varios minutos) antes de reaccionar y hacer saber que *hay un problema en la fotocopia* refuerza esta afirmación.

Otro dato destacado de nuestro análisis es la frecuencia muy limitada tanto de casos de tuteo, pero, sobre todo, de ustedeo. El tuteo aparece mayoritariamente con estrategias de alusiones y preguntas preparatorias. La situación en la que más se registra es la 2 (bolígrafo) en el corpus nativo y la 4 (repetir) en el no nativo.

10.2. El DCT

Contrariamente a las Interacciones Naturalizadas (cf. 10.1) donde se encuentran numerosas formas sin tratamiento, en el corpus de DCT hay mucha variación en lo que se refiere al trato reservado al profesor por parte del estudiantado. En el Gráfico 7 se desprende la distribución de las formas de tratamiento encontrados en el DCT nativo y no nativo. El total de casos equivale a 180 por grupo, lo cual corresponde a la suma de los 60 informantes por grupo multiplicado por las 3 situaciones que tienen que completar.

Tal como se puede apreciar en el Gráfico 7, tanto en el seno del grupo nativo como en el no nativo, se nota un uso considerablemente mayor de *usted*: 114 de los 180 casos nativos y 96 de los 180 casos no nativos, lo cual corresponde a 63,3% y 53,3% respectivamente. En el grupo no nativo, 8,3% de las peticiones contienen un tuteo exclusivo¹⁰⁵ (es decir, 15 peticiones), mientras que el porcentaje en el grupo

¹⁰⁵ Mediante tuteo exclusivo, queremos destacar las peticiones en las cuales se encuentra un tuteo, en contraste con un número elevado de peticiones en las cuales existe una combinación T/V, como en

nativo para esta misma forma de tratamiento alcanza un 27,2% (49 casos). Por tanto, en el grupo nativo, el tuteo es la segunda estrategia en cuanto a la frecuencia de uso, mientras que esa misma estrategia es la menos recurrente en el corpus no nativo. La ausencia de tratamiento se encuentra en un 3,3% de los datos nativos, mientras alcanza un porcentaje mucho mayor en el corpus no nativo, concretamente un 15,6% de las solicitudes. Este resultado contrasta sustancialmente con el del corpus de las IN. De hecho, contrariamente al corpus de las IN, donde se encuentran formas sin tratamiento tanto con verbo como sin verbo, en el DCT, solo aparece una forma sin verbo, por lo que decidimos unir ambas categorías bajo la etiqueta *ausencia de tratamiento*. Cuatro respuestas en el DCT nativo aparecen en discurso indirecto, razón por la cual se descartan del análisis de las formas de tratamiento (*n.a.*). En cuanto a la significatividad de los datos del DCT, si se quitan los 4 casos nativos no analizables, los resultados del Gráfico 7 son estadísticamente significativos entre ambos grupos de N y NN ($\chi^2 = 57.8863$, $p > .05$).

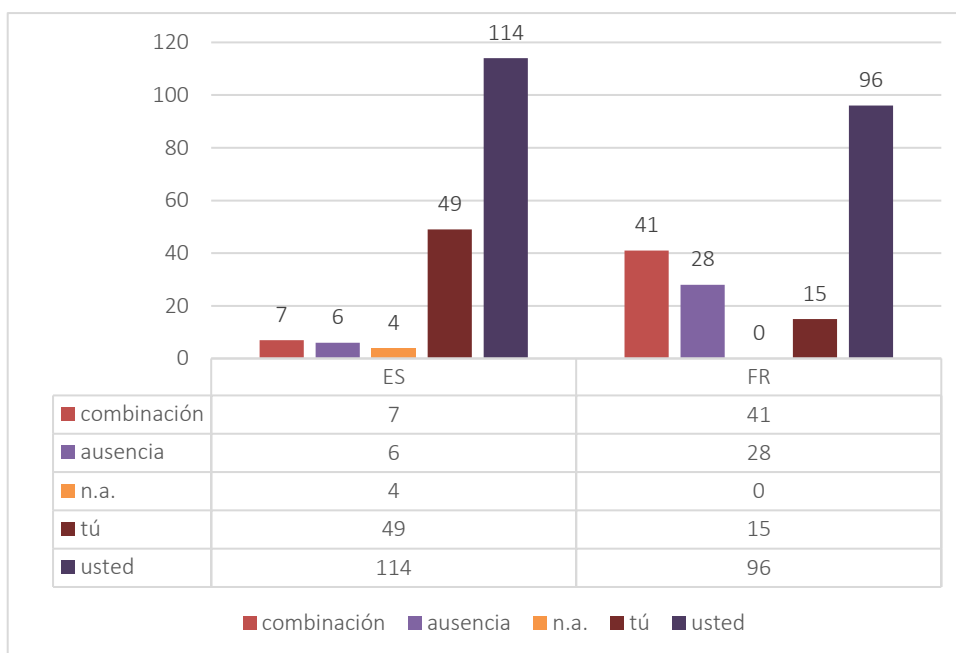


Gráfico 7. Repartición de las formas de tratamiento en el DCT N y NN.

Una peculiaridad en los datos escritos tanto nativos como no nativos es una alternancia de uso entre dos formas pronominales en el seno de una misma intervención. Si bien se limitan a un 4% en el grupo nativo, llegan a constituir 22,8% de los casos en el grupo no nativo, es decir, 41 casos. Para mayor claridad y como es

Perdona, ¿me puede dejar un bolígrafo? donde el marcador discursivo *perdona* se conjuga en segunda persona del singular, mientras que el verbo principal (*puede dejar*) se forma mediante un ustedeo.

un fenómeno singular que se va a comentar de manera recurrente, se presenta un ejemplo típico en el ejemplo (227).

(227) *Perdona*, no puedo leer una parte del examen, ¿*tiene* otra hoja, por favor?
(COPINE_DCT_015_FF)

El uso alternante de las formas de tratamiento se caracteriza por una combinación de pronombres que denotan dos tratos diferentes (típicamente un tuteo combinado con un ustededeo). En (227), el verbo extraoracional *perdonar* en segunda persona del singular se acopla con el verbo *tener* en tercera persona del singular. El estudiante no nativo parece tratarle de *usted* al profesor, pero al usar *perdona*, se queda la duda sobre esta aserción.

Desde el punto de vista de la variable situacional en la Tabla 77, se observa un predominio del ustededeo en cada una de las tres situaciones de petición nativas. Del lado no nativo, la distribución es mucho más dispersa: si bien el ustededeo es la estrategia más frecuente en las situaciones 2 (boli) y 4 (repetir), se registran también numerosos casos de combinaciones pronominales (típicamente un tuteo y un ustededeo en la misma petición). En la situación 3 (copia), la Tabla 77 indica un mayor uso de formas sin tratamiento ('ausencia trat.' – 24 casos) y solo 15 casos con la forma *usted*. Sin embargo, es preciso matizar este último resultado, visto que dentro de la categoría denominada *combinación* – la cual contabiliza 13 casos en el corpus no nativo –, numerosas peticiones contienen errores lingüísticos que en realidad reflejan una voluntad de ustedear. Volvemos a esta afirmación después de la presentación completa del análisis cuantitativo que aquí nos ocupa.

Situación	ES			FR			Total
	2	3	4	2	3	4	
tú	14	18	17	4	8	3	64
usted	40	35	39	36	15	45	210
combinación	3	3	1	16	13	12	48
ausencia trat.	2	3	1	4	24	0	34
n.a.	1	1	2	0	0	0	4
Total	60	60	60	60	60	60	360

Tabla 77. Distribución de las formas de tratamiento en el DCT según la variable situacional.

Asimismo, la Tabla 77 da cuenta de numerosos casos de tuteo, aunque su presencia es mucho más moderada que el ustededeo en el grupo nativo. En función de la situación alcanza el tercero o cuarto lugar de frecuencia de uso en el grupo no nativo (eso es, después del ustededeo, del uso alternante T/V y de la ausencia de tratamiento en el caso de la situación 3). Por lo tanto, se corrobora la idea de un uso mayor de tuteo en el grupo de los españoles nativos, en comparación con el grupo

francófono. Dicho esto, como ya se ha precisado, es el ustedeo la forma de tratamiento más usada en ambos corpus. Sumando todas las ocurrencias de ustedeo en cada una de las tres situaciones y en ambos grupos de locutores, se llega a casi 60% (más precisamente 58,2%). En definitiva, no se comprueba la hipótesis de que se tutea más que se ustedee, pero sí que en el corpus español se tutea más que en el corpus francófono de ELE.

10.2.1. Tuteo y ustedeo

Como hemos identificado en la parte introductoria de esta sección, a diferencia de las Interacciones Naturalizadas destaca claramente el uso del tuteo y del ustedeo en el DCT, en comparación con la abundancia de formas sin tratamiento en las IN. El tipo de estrategia con la que se encuentra más el **ustedeo** son las estrategias de petición indirectas convencionales (86 N y 80 NN), en particular con preguntas preparatorias formuladas mediante un verbo modal como *poder*. Como indica la Tabla 78, se registran 18 alusiones con ustedeo en el grupo nativo y 14 en el no nativo. En cuanto a interrogativos simples, se cuentan 8 en el grupo nativo y solo 1 en el no nativo.

	ES		FR	
	tú	usted	tú	usted
modo derivable	0	1	0	0
interrogativo simple	3	8	0	1
pregunta preparatoria	38	86	14	80
alusión	8	18	1	14
elíptico	0	1	0	0
n.a.	0	0	0	1
Total	49	114	15	96

Tabla 78. Estrategias de petición con tú y usted en el DCT N y NN.

Las peticiones que se formulan mediante un **tuteo** conciernen mayoritariamente los estudiantes nativos de español (49 ES vs. 15 FR). En el grupo nativo 38 peticiones se formulan con preguntas preparatorias, sobre todo de posibilidad. De las 15 peticiones no nativas con tuteo, todas (menos una alusión) constituyen preguntas preparatorias. La mayoría son de posibilidad (10) y las demás 4 de permiso. En las peticiones nativas el tuteo aparece frecuentemente con un verbo modal en condicional (cf. capítulo 9), contrariamente a sus homólogas no nativas, donde el verbo se conjuga principalmente en el presente de indicativo. Los datos sobre las frecuencias de uso del tuteo se corresponden con los de las IN, donde aparece que los estudiantes españoles también tutean más que los no nativos.

Las diferencias entre grupos de estudiantes son significativas en el caso de las preguntas preparatorias ($\chi^2 = 7.3037$, $p = .006881$), pero no lo son para las alusiones.

En ese caso, el resultado no es significativo a $p < .05$. Las demás estrategias de petición se hallan en frecuencias demasiado bajas como para poder calcular la significatividad de sus diferencias.

Nos parece relevante destacar la posición del tuteo y del ustedeo en las peticiones de los estudiantes del corpus. En la Tabla 79 se ofrece una distribución de las formas de tratamiento en las peticiones del DCT. Queremos considerar si la referencia al interlocutor se da en el verbo conjugado, mediante un pronombre (sujeto o posesivo), en ambos o exclusivamente en el alertador.

	ES		FR	
	tú	usted	tú	usted
verbo	37	78	7	53
pronombre	4	15	0	12
V + pron.	6	18	1	28
alertador	2	3	7	3
Total	49	114	15	96

Tabla 79. Distribución de la posición del T/V en las peticiones de DCT N y NN.

Como se puede apreciar, en la mayoría de las peticiones nativas la presencia de tuteo o de ustedeo se manifiesta en la forma verbal conjugada: 37 para el tuteo nativo, solo 7 para el no nativo; 78 para el ustedeo nativo y 53 para el no nativo. Estas cifras resultan ser diferentes significativamente entre grupos de informantes ($\chi^2 = 8.81$, $p = .003$). En pocos casos adviene más bien en el pronombre, como en *¿Te importaría prestarme un bolígrafo?* o *¿Puedo cogerte este boli?* Mientras casi no se registra para los casos de tuteo, para el ustedeo se cuentan 15 casos nativos y 12 no nativos. Estas diferencias, calculadas mediante una prueba de Fisher, no son estadísticamente significativas a $p < .05$. En otros casos –en cifras limitadas para el tuteo, pero más numeroso para el ustedeo– se presencia tanto en el verbo como en el pronombre, como en *¿Te importaría repetir lo que has dicho?* Los resultados del test de Fisher para esta categoría son significativos ($\chi^2 = 5.321$, $p = .021$). En los ejemplos siguientes, ejemplificamos las ocurrencias de cada uno de los fenómenos expuestos en la tabla. Por último, cuando el uso del T/V aparece en el alertador, el test de Fisher no destaca diferencias estadísticamente significativas ($p = 0.328$).

En (228) el tuteo aparece en el verbo modal *poder*, lo que resulta ser la formulación más frecuente, tanto en el corpus nativo como no nativo. En (229), en cambio, no aparece al conjugar el verbo de la petición – conjugado en primera persona del singular –, sino más bien al insertir un pronombre complemento de objeto indirecto (te). El hablante pide permiso para llevar a cabo la acción de coger un bolígrafo, pero hace referencia al oyente.

- (228) De acuerdo, ahora firmo el formulario, pero ¿me *podrías* dejar un boli, porfa? (Muchas gracias, aquí lo tienes) (COPINE_DCT_039_FE)

- (229) Perdona (nombre), ¿puedo *cogerle* este boli? Es que no tengo ahora mismo. (señalando al boli). (COPINE_DCT_029_ME)

En el ejemplo (230) aparecen ambos recursos. El hablante le pide al oyente que repitiese la pregunta (*¿podría repetir la pregunta, por favor?*). Introduce esta petición mediante una primera referencia en *usted*, con una justificación (*no le he entendido bien*). En (231) también hay una doble referencia al interlocutor; tanto en la conjugación del verbo (*dejaría*) como en el sujeto que sigue (*usted*).

- (230) Disculpe, pero no *le* he entendido bien ¿*podría* repetir la pregunta, por favor? (COPINE_DCT_030_FE)
(231) Perdone, pero no tengo bolígrafo. ¿Me *dejaría usted* uno? (COPINE_DCT_100_ME)

El ejemplo (232) combina el uso del sujeto (*usted*), el verbo poder en ustedeo (*puede*) y un pronombre posesivo que refiere al bolígrafo (*suyo*). En estos casos, no cabe duda de que el hablante desea ustedear al profesor.

- (232) Disculpe, me acabo de dar cuenta de que no llevo bolígrafo encima. ¿*Usted* me *puede* prestar el *suyo*, por favor? (COPINE_DCT_018_FF)

Sin embargo, el uso del tuteo conoce otro fenómeno (sobre todo en el grupo no nativo), que cabe ilustrar. En 7 casos (de los 15), el tuteo se manifiesta solo en el alertador, como en el ejemplo (233):

- (233) *Perdona* señor/señora. Hay café en mi hoja y no se puede leer bien las consignas. No sé si es normal... ¿Puedo tener otra? (COPINE_DCT_060_FF)

En este tipo de ejemplos, no se puede afirmar que la intención del estudiante francófono es de tutear al profesor. En (233) se usan palabras muy formales, incluido el uso de señor/señora, que no se asociaría con un tuteo en francés. Este postulado de no querer tutear se ve apoyado por el alto número de casos de alternancia entre *tú* y *usted* en el corpus no nativo. Al encontrarse también frecuentemente un alertador en tuteo (*perdona, disculpe*) junto con un núcleo de petición en ustedeo, pensamos que los estudiantes no nativos quieren ustedear al profesor, pero que se equivocan en el uso del alertador. Esta afirmación se desarrolla en el apartado sobre el uso alternante de T/V (cf. 10.2.2).

En cuanto a la variación situacional (cf. Tabla 80), los resultados de T/V no son significativos entre las tres situaciones del grupo nativo. En cambio, en el grupo no nativo, sí se registran frecuencias significativamente más elevadas de ustedeo que de tuteo ($\chi^2 = 11.4917$, $p = .0031$). Además, se registra más ustedeo en la situación 4 (repetir) que en la situación 3 (copia). Una posible explicación a la escasa presencia de ustedeo en la situación de la copia puede relacionarse con el hecho de que representa una amenaza mayor para el estudiante y que, por tanto, podría optar por estrategias más bien sin forma de tratamiento. Esta pista se confirma por la frecuencia elevada de ausencia de trato en la situación 3. Se desarrolla este

fenómeno en 10.2.3. En cuanto al grupo nativo, aunque la diferencia no resulte estadísticamente significativa entre ambos tratos, sí se perciben diferencias notables entre el uso del tuteo y del ustedeo. A pesar de que el uso del tuteo es menos elevado que los casos de ustedeo en el grupo nativo, el tuteo es más frecuente del lado nativo que no nativo. En el grupo no nativo, sin embargo, el estudiantado francófono trata poco de *tú* a su profesor. Se inclina más por un trato de *usted* en cada una de las tres situaciones. Por tanto, las diferencias entre ambos tratos se acentúan más en el grupo no nativo, lo que explica que el test de significatividad sea válido. Podemos concluir que el contexto no parece influir en los resultados de los estudiantes nativos, mientras que sí constituye una influencia para el grupo no nativo.

Situación	ES			FR		
	2 boli	3 copia	4 repetir	2 boli	3 copia	4 repetir
tú	14	18	17	4	8	3
usted	40	35	39	36	15	45

Tabla 80. Frecuencia de usos de T/V en el DCT nativo y no nativo, por situación.

En la situación 2 (bolígrafo), ambos grupos de informantes prefieren usar el ustedeo. Así, la petición más encontrada en esta situación consiste en pedir al profesor que le diera un bolígrafo al estudiante mediante un ustedeo en el verbo del núcleo de la petición. El primer ejemplo (234) se ha sacado del corpus nativo, mientras que el segundo (235) proviene del corpus no nativo. En ambos casos, los estudiantes realizan la petición mediante una alusión bajo interrogación. En el caso nativo (234), se emplea el verbo *tener*, que denota posesión; en el caso no nativo (235), el estudiante usa erróneamente el verbo *haber*. Sin embargo, estos dos ejemplos ilustran el uso del ustedeo en el verbo de la alusión. En el ejemplo no nativo, además, la estudiante insiste en el pronombre *usted*.

(234) Perdón, ¿tiene un bolígrafo? (COPINE_DCT_020_FE)

(235) Lo siento pero olvidé llevar un bolígrafo. Usted habría uno para prestarme? Muchas gracias. (COPINE_DCT_063_FF)

Para la situación 3 (copia), ambos grupos prefieren el ustedeo. Sin embargo, las diferencias de frecuencias de uso entre ustedeo y tuteo en el grupo no nativo son mucho más bajas que en las demás situaciones. A pesar de ser la situación considerada como más amenazante, es también la situación en la cual se registra el número más elevado de tuteo (8 casos). Las dos peticiones sacadas del corpus nativo (236) y no nativo (237) ejemplifican el uso del ustedeo en la situación 3 (copia). Se nota, además, un cambio de título entre ambos informantes. La estudiante española trata de *profesor*, mientras que el estudiante francófono le llama de *señor*. En el

núcleo de la petición, se usan estrategias muy comparables: un verbo modal (*poder*) en ustedeo y en condicional (*podría*).

(236) Profesor, ¿podría darme otra copia? Esta está manchada.

(COPINE_DCT_020_FE)

(237) Señor... lo siento pero usted me ha dado una copia que no puedo leer integralmente. ¿Podría darme otra por favor? (COPINE_DCT_058_MF)

La cuarta situación (repetir) es la que más ustedeo cuenta de las tres situaciones. Asimismo, el grupo no nativo supera al grupo nativo en términos de frecuencia de uso. En las demás situaciones, los estudiantes españoles usaban más a menudo el ustedeo. No obstante, ya hemos precisado que estas cifras se tienen que interpretar con cuidado, puesto que muchos estudiantes francófonos ustedean al profesor en el núcleo verbal de sus peticiones, pero, por utilizar un alertador en tuteo, no se han contabilizado estos usos alternantes de T/V en la categoría de ustedeo exclusivo.

En la petición (238), la estudiante española trata de usted al profesor y lo hace no solo en el núcleo verbal de la petición (*podría*), sino también en la justificación que le sigue (no le he entendido). En (239) también se refuerza el ustedeo del núcleo verbal (*podría repetir*) por la primera parte antepuesta a la petición, en la que la estudiante francófona precisa que no ha entendido toda *su* explicación.

(238) Perdone, ¿podría repetir? Es que no le he entendido

(COPINE_DCT_003_FE)

(239) Disculpeme, no he oído toda su explicación a causa del ruido que hizo mi compañero, ¿podría repetir?, porque me parece muy importante.

(COPINE_DCT_019_FF)

La única petición mediante una estrategia directa – aquí el imperativo *Repita* en (240) –, aparece en el corpus nativo y le acompaña un ustedeo. Aunque la única ocurrencia de este fenómeno no permita sacar conclusiones, sí es un ejemplo de que el ustedeo muestra alguna intención de formalidad por los hablantes nativos de español. En el cuestionario de percepción (10.3) se indaga en la valoración del uso de estrategias directas y del ustedeo en interacciones académicas. Estas reflexiones completarán los resultados encontrados tanto en las IN como en el DCT.

(240) <IN_086_FE> ¿Qué? Perdón. Repita, por favor.

(COPINE_DCT_086_FE)

Como se ha sugerido, las cifras de mayor predominio de ustedeo en el grupo nativo frente al no nativo, así como del tuteo en el grupo nativo, se explican por el empleo más frecuente de formas sin tratamiento en el grupo no nativo. Además, también hay que tener en cuenta que estas cifras no son completamente exactas, porque se cuentan también numerosas ocurrencias de combinación T/V. En esos casos, el núcleo verbal aparece casi siempre en ustedeo (1 solo caso donde consiste en lo contrario), lo cual habría que repercutir en la Tabla 79. Así, al contar los casos

donde se combina un tuteo en el alertador con un ustededeo en el acto nuclear, los casos de ustededeo suben de 40 ocurrencias en el grupo francófono. En el grupo nativo, no se cuentan numerosos casos de alternancias entre tuteo y ustededeo, por lo que no influye mucho en el total de ocurrencias de ustededeo. A este fenómeno se dedica la sección siguiente.

10.2.2. Uso alternante T/V

Como señalábamos, el fenómeno de la variación en el uso de las formas de tratamiento llega en segundo lugar de frecuencia de uso (22,5%, o 41 casos) en el corpus no nativo. Sin embargo, como se señala en la Tabla 81, este fenómeno aparece incluso en el corpus nativo, aunque con menor frecuencia (ca. 4% o 7 casos).

Situación	ES			FR		
	2	3	4	2	3	4
combinación T/V	3	3	1	16	13	12

Tabla 81. Distribución de usos alternantes de T/V en el DCT nativo y no nativo, por situación.

También aparece esta variación pronominal en Sampedro Mella (2016), quien explica al respecto que:

los cambios registrados se producen entre un verbo extraoracional, que acostumbra a ser *perdona/perdone, disculpa/disculpe*, o bien *oye/oiga*, y el contenido del enunciado. En conjunto, esa variación parece revelar una posible falta de conciencia de que el verbo inicial, utilizado como un vocativo para apelar a un interlocutor desconocido, pertenece a una forma verbal imperativa y, por ello, precisa de una conjugación verbal y de una concordancia con los restantes elementos del discurso. (Sampedro Mella, 2016: 406).

La presencia de este fenómeno de la variación pronominal en el DCT nativo sugiere que muy probablemente se deba a un despiste por parte del informante nativo. Sin embargo, visto no solo el número elevado de casos en el corpus no nativo sino también la presencia muy recurrente del pronombre personal *usted* antepuesto (241) o pospuesto (242) al verbo del núcleo de la petición, se tiene que matizar mucho este propósito para las peticiones del corpus de los aprendices francófonos de ELE. En efecto, las peticiones en (241) y (242) arrojan esta presencia de *usted*. El resultado que se desprende del análisis de los ejemplos nos muestra, por tanto, una realidad diferente en el corpus nativo y no nativo. Si para los nativos del corpus podemos ratificar la situación como la expuesta en Sampedro Mella (2016), para el corpus no nativo, esta explicación es caduca y denota más bien una falta de conocimiento lingüístico (o de puesta en práctica) del imperativo formal.

- (241) Perdona, es que no veo lo que está escrito, hay una mancha, ¿usted puede darme otra hoja por favor? (COPINE_DCT_013_FF)

- (242) Perdoname pero he olvidado tomar un bolígrafo. ¿Podría usted prestarme uno? Lo siento mucho. (COPINE_DCT_026_FF)

De entre todos los casos registrados, en ciertas ocasiones la variación en el uso de las formas de tratamiento se aleja del caso previamente expuesto. En (243) y (244), los estudiantes completan el cuestionario con ambas formas de tratamiento, porque, en función del profesor al que se dirigen, van a utilizar uno u otro trato. De hecho, estos estudiantes precisan frecuentemente que depende del perfil del profesor, por lo que no pueden inclinarse hacia una forma en particular. Las contabilizamos como casos de variación pronominal, aunque denotan casos diferentes al del ejemplo (241). Nótese, además, que los tres ejemplos provienen de las respuestas de una misma estudiante, en cada una de las tres situaciones del DCT (bolígrafo, copia, repetir). En la situación 3 (ejemplo (244)), la estudiante proporciona mayor información en cuanto al contexto de uso de la petición, que, según dice ella, *depende del grado de confianza*.

- (243) Lo siento, se me ha olvidado traer un boli. ¿Podría/Podrías prestarme uno? Gracias. (COPINE_DCT_055_FF)
- (244) (*Primero levantaría la mano para llamar al profesor.*) ¿Puedes darme otra copia? Es que no entiendo bien lo que pone. / Podría darme... (*depiendo del grado de confianza*) (COPINE_DCT_055_FF)
- (245) No le/te he entendido, ¿Podría/podrías repetirlo? (COPINE_DCT_055_FF)

Aunque no sea sistemáticamente el caso, los estudiantes privilegian un trato similar de una situación a otra, tal como se ha podido observar en las intervenciones de <IN_055_FE> en los ejemplos (243) a (245). Así, cuando ocurre una variación pronominal, bien como la del estudiante <IN_055_FE> con combinaciones T/V en función del contexto situacional, bien como aquella expuesta en el ejemplo (246) por el estudiante no nativo <IN_027_MF>, esa variación se identifica en las tres situaciones completadas. En cada situación que rellena, el estudiante escribe el marcador discursivo *disculpa* con puntos exclamativos y en segunda persona del singular, mientras el núcleo de la petición se formula mediante un ustedeo (**me pudiera prestarme*).

- (246) <IN_027_MF> ¡Disculpa! profesora, no tengo mi bolígrafo. ¿Me pudiera prestarme uno por favor? (COPINE_DCT_027_MF)

En el corpus de ELE, se hallan tres casos donde se combinan ambas formas T/V, pero mezcladas con el plural (*vosotros y usted*). Dependiendo de su dominio de la lengua extranjera, a veces el estudiante comete errores de confusión con su lengua materna, el francés. Es decir, en vez de utilizar el pronombre posesivo *su*, que corresponde a la tercera persona del singular cuando quiere ustedear al profesor, utiliza una equivalencia del pronombre posesivo francés *votre*. Este pronombre equivale tanto a un tuteo plural como a un ustedeo singular o plural. Así, en (247),

el estudiante trata de usted al profesor, pero usa el pronombre *vuestro* al referir a la respuesta del profesor. En (248), el estudiante usa una alternancia T/V como la que hemos comentado antes, e incluye, además, el pronombre plural informal *vuestro*. En una sola petición esta estudiante no nativa combina tres referencias distintas al interlocutor: un tuteo singular (*disculpa*), un tuteo plural (*vuestra pregunta*) y ustededeo singular (*me puede prestar*).

(247) Lo siento, no he entendido vuestra respuesta, ¿podría repetir?
(COPINE_DCT_032_FF)

(248) Vale. Disculpa pero no tengo ningún bolígrafo. Me puede prestar el vuestro por favor? Muchas gracias. (COPINE_DCT_003_FF)

En otros casos el emisor formula su petición de manera impersonal, sin embargo, aparece una referencia al locutor integrado en las disculpas o en el marcador de cortesía (*disculpa, perdona*). Dicho de otro modo, el acto central de la petición se formula sin tratamiento, pero el trato hacia el interlocutor se marca en los elementos de apertura de la petición. En la mayoría de las peticiones sin tratamiento, sin embargo, se evita el tratamiento precisamente para no tener que decidir. En no incluir forma de tratamiento aparece sobre todo en el corpus no nativo, aunque también en el corpus nativo. Nos detenemos en ello en la sección 10.2.3.

10.2.3. La ausencia de tratamiento

Las formas sin tratamiento, que también podemos calificar de ausencia de tratamiento, son mucho menos numerosas en el corpus del DCT que en las peticiones de las Interacciones Naturalizadas. En el corpus que aquí nos ocupa, se cuentan 6 casos en el corpus nativo y 28 en el no nativo.

En las formas sin tratamiento, contamos un solo caso sin verbo, en el corpus nativo. En (249) se ilustra una petición realizada mediante una elipsis, que se encuentra frecuentemente en el corpus de las IN, *¿Qué?*

(249) ¿Qué? (y con gestos señalaría al compañero que hubiera estornudado a fin de que el profesor entendiera por qué no lo he escuchado).
(COPINE_DCT_017_ME)

El estudiante español luego precisa que su petición se acompañaría de gestos para indicar la fuente de su incompreensión: el compañero que estornudó a su lado.

La situación en la se registran más formas sin tratamiento es la 3 (copia). Tal y como se ha destacado en la sección sobre el tuteo y el ustededeo (10.2.1), este dato resulta comprensible, dado que la petición por otra copia implica que algo no haya funcionado bien, al mismo tiempo que le hace saber al profesor que es responsabilidad suya. Por tanto, al usar una petición sin tratamiento, el estudiante

puede distanciarse del mensaje. Sin embargo, pocos estudiantes nativos utilizan esta estrategia, como indica la Tabla 82. Las frecuencias en la tabla no son muy elevadas, salvo en la situación 3 no nativa, por lo que las diferencias entre situaciones y entre lengua no son significativas estadísticamente a $p < .05$.

Situación	ES			FR		
	2	3	4	2	3	4
sin tratamiento	2	3	1	4	24	0

Tabla 82. Variación situacional en las formas sin tratamiento del DCT nativo y no nativo.

La mayoría de los casos (24) se hallan en el corpus nativo. En numerosos ejemplos, los estudiantes francófonos recurren a estrategias de petición de preguntas preparatorias, como *¿Sería posible tener otra copia?* en (250). Incluimos un ejemplo del corpus nativo (251), donde tampoco aparece ninguna referencia al interlocutor. La petición realizada mediante *ser posible* es la más registrada en esta categoría

(250) ¡Profesor! ¿Sería posible tener otra copia? Es que no puedo leer esta.
(COPINE_DCT_045_MF)

(251) ¿Sería posible cambiar la hoja de examen? (COPINE_DCT_089_ME)

En la situación 4 (repetir), se obtiene solo un caso de forma sin tratamiento, que ilustramos en (249), *¿Qué?* Esto significa que, para esta situación, todos los estudiantes (menos uno) han realizado la petición con una referencia al interlocutor, bien en el verbo, mediante una acción que tiene que llevar a cabo, bien mediante alguna referencia en otro elemento de la petición (en la llamada de atención, en el objeto que tiene pide el estudiante, como su bolígrafo, o en la justificación previa al acto central de la petición).

Otro recurso para no tener que referir al interlocutor es utilizar una petición que adopta una perspectiva del hablante. Los casos de formas sin tratamiento que llevan un verbo adoptan a menudo la perspectiva del hablante. Aunque solo se encuentren dos en el corpus nativo, los demás 16 casos se producen por francófonos. El estudiante español se hace agente de la acción de coger un bolígrafo (252), mientras que los estudiantes francófonos trasladan una expresión frecuente en su lengua materna al español: poder *tener* otra copia (como en *je peux avoir une feuille?*), tal como se ilustra en (253).

(252) ¡Ay! No llevo boli, ¿puedo coger uno? (COPINE_DCT_051_FE)

(253) ¿Podría tener un bolígrafo? (COPINE_DCT_057_FF)

Los españoles parecen tener más facilidad a referir directamente al interlocutor, lo que explica la escasa presencia de formas sin tratamiento, mientras que los estudiantes FR se sirven de las estructuras sin tratamiento para no tener que decidir

entre un trato u otro. Los españoles pueden combinar una estructura con perspectiva del hablante (*¿puedo X?*) con una referencia al trato, como en (254), mediante *¿puedo cogerte este boli?*

- (254) Perdona (nombre), ¿puedo cogerte este boli? Es que no tengo ahora mismo. (señalando al boli). (COPINE_DCT_029_ME)

En otros casos menos frecuentes, los estudiantes nativos y no nativos optan por alusiones, en las cuales manifiestan la dificultad que enfrentan, sin formular una petición más directa. Este procedimiento pide un proceso inferencial aún más grande por parte del interlocutor. Véanse los ejemplos (255) y (256). En (255) la estudiante española señala la mancha y su imposibilidad de leer. Intenta formular su respuesta con hesitaciones propias al lenguaje oral (*que... es que*). En (256), la estudiante no nativa refiere a su despiste (*he olvidado mi bolí* (sic)).

- (255) Perdón, que... es que está manchado y no se lee (COPINE_DCT_059_FE)

- (256) Lo siento pero he olvidado mi bolí... (COPINE_DCT_066_FF)

Los estudiantes FR dan la sensación de esconderse más detrás de fórmulas sin tratamiento, quizá por timidez o vergüenza de tener que utilizar una forma u otra. Como se indica en la sección sobre el cuestionario de creencias (10.3) algunos estudiantes de ELE conocen las reglas que rigen la cultura española, tales como usar más estrategias directas, o tratar de *tú*, sin embargo, no consideran oportuno adaptarse a estas reglas, porque se alejan demasiado de las costumbres de su propia cultura. Esta puede ser una razón para explicar los resultados relacionados con las diferencias de trato en ambos grupos de participantes. Nos adentramos a este tema en la sección siguiente, después de ofrecer un resumen de los resultados principales de las formas de tratamiento en el *Discourse Completion Test*.

10.2.4. Resumen del tratamiento en el DCT

El análisis de las formas de tratamiento en el *Discourse Completion Test* evidencia un predominio de la forma *usted*, aún más en el corpus nativo que no nativo. A estas frecuencias se tienen que añadir los casos en los cuales se combinan las formas *tú* y *usted* y que, en realidad, refieren en la mayoría de los casos a una voluntad de ustedear. Asimismo, también se registran más tuteo en el corpus nativo que en el no nativo. En el corpus nativo, este trato constituye el segundo en términos de frecuencias, mientras que la segunda estrategia del grupo no nativo es la forma sin tratamiento, también referida como ausencia de tratamiento. Su presencia es mucho más frecuente en el corpus francófono que en el español. Estos resultados contrastan mucho con las Interacciones Naturalizadas, donde las frecuencias de uso de cada forma de tratamiento se distribuyen de manera muy diferente (cf. 10.1.3).

Con respecto a la variable situacional, el análisis revela que el ustedeo es mayoritario en las tres situaciones del DCT, aunque en menor medida en la situación

3, sobre todo en el corpus no nativo. Los resultados no son significativos para el grupo nativo, en cambio sí lo son para el grupo no nativo, debido a resultados más contrastados en lo referente a sus frecuencias de uso (entre *tú* y *usted*). Con todo, el contexto no parece influir mucho en los resultados de tratamiento tú/usted para el grupo español, mientras sí tiene su importancia para las peticiones no nativas. El hecho de que se encuentre menos ustededeo en la situación 3 (sobre todo en el corpus francófono) puede ser debido a que constituye una amenaza mayor, que lleva a los estudiantes a emplear más formas sin tratamiento. La mayor presencia de tuteo en esta situación no confirma esta afirmación.

El ustededeo aparece mayoritariamente en peticiones indirectas convencionales, en el seno de las preguntas preparatorias con el verbo *poder*. El tuteo también se halla principalmente en la misma estrategia. Otras estrategias con las que se combina el ustededeo es la alusión tanto en las peticiones nativas como no nativas, y en menor medida con tuteo.

La presencia de alguna forma de tratamiento se manifiesta esencialmente en el verbo de la petición, sobre todo en lo que refiere al trato de *tú*. Para el ustededeo, también se cuentan numerosos casos en los cuales el tratamiento se indica solo en algún pronombre de la petición, o mediante una combinación de ambos recursos.

En cuanto al uso alternante entre *tú* y *usted*, se trata en realidad sobre todo de casos de ustededeo. Efectivamente, el análisis apunta a que los estudiantes no nativos recurren frecuentemente a un alertador en tuteo (*perdona*), junto con un núcleo verbal en ustededeo en la petición (por ejemplo, *puede prestarme un boli*). Este resultado señala una probable falta de conciencia de que el verbo inicial del alertador pertenece al imperativo (Sampedro Mella, 2016) y que se tiene que acordar con la persona a la que va dirigido. En otros casos registrados en esta categoría, los estudiantes incluyen ambas formas de tratamiento, precisando que su respuesta depende del grado de confianza que haya con el profesor.

La última categoría, la forma sin tratamiento, es menos numerosa en el corpus español nativo que en el no nativo. Se cuentan más casos en el DCT francófono, sobre todo en la situación 3 (copia). Su uso es más frecuente en las preguntas preparatorias formuladas con *ser posible*. La alusión es otra estrategia en la que se halla la forma sin tratamiento. En ese caso, denota una exposición del problema sin formulación explícita de la petición. A menudo, de hecho, esta estrategia adopta una perspectiva del hablante.

Como se desarrollará en la parte de triangulación de este capítulo (10.4), el análisis del DCT apunta a un uso más convencionalizado de la realización de las peticiones hacia un profesor, a medias entre la producción de las peticiones en las Interacciones Naturalizadas y la percepción de ellas, en el cuestionario de creencias de uso, el próximo apartado de este capítulo.

10.3. El cuestionario de creencias

Los instrumentos de recolección utilizados para nuestro corpus proporcionan datos relativos tanto a la producción como a la percepción de peticiones. En este apartado, se valora la evaluación realizada por los estudiantes nativos y no nativos acerca de las formas de tratamiento en el acto de habla de la petición. Se presentan las dos partes del formulario de creencias de uso, realizado a través de LimeSurvey. La primera parte (10.3.1) consta de tres preguntas: una con una escala de Likert (10.3.1.1) y dos con respuestas binarias (sí/no) (cf. 10.3.1.2 y 10.3.1.3). La segunda parte (10.3.2) prevé un espacio para que los informantes compartan un comentario sobre la adecuación de las diferentes formulaciones de petición en un contexto de ELE. De este modo, la primera parte ofrece un análisis más cuantitativo mientras que la segunda parte está pensada para un análisis cualitativo. Los resultados presentados en el análisis cualitativo (10.3.2) se basan en Marsily (2022).

Nótese que para la situación 3 (copia) el tipo de estrategias propuestas en el cuestionario imposibilita seguir el mismo análisis que para la situación 2 (bolígrafo) y 4 (repetir), porque todas las situaciones contienen el uso de *usted*. En otras palabras, en esta situación la variación residió en cambiar de estrategias sin cambiar el trato. Por tanto, estas peticiones solo constituyen el objeto de análisis de los capítulos 8 y 9.

10.3.1. Análisis cuantitativo

En el cuestionario de percepción, el objetivo de la primera parte está en evaluar la (in)formalidad de estrategias de petición que varían de *convencionalmente directas* a *no convencionalmente indirectas* (cf. la taxonomía en 5.3). Sin embargo, el grado de formalidad concedido por los estudiantes en el cuestionario no depende exclusivamente del tipo de estrategia (capítulo 8), sino también de la alternancia entre el uso de *tú* y *usted*. En otras palabras, para las preguntas que utilizan la misma estrategia de petición (por ejemplo, el imperativo) con T/V, es de particular interés observar las diferencias de valoración en función del trato utilizado.

10.3.1.1. Percepción del grado de (in)formalidad

En esta primera sección se quiere dar cuenta de la manera en que los estudiantes del corpus evalúan el grado de cortesía de las peticiones que aparecen en el cuestionario de creencias de uso. La Tabla 83 recopila cada una de estas estrategias y ofrece la media general para cada una de ellas, así como la media española y francófona. A las primeras peticiones listadas les acompaña un trato con tuteo, las que aparecen en color se conjugan con *usted* y las últimas no contienen forma de tratamiento. Nótese que las medias presentadas para la situación 2 (bolígrafo) son semejantes a las de las demás situaciones, por lo que nos centramos en el análisis de esta tabla para generalizar los comentarios.

Petición	Media	Media ES	Media FR
Préstame un bolígrafo, por favor.	1,78	1,98	1,57
¿Me das un bolígrafo, por favor?	2,15	2,62	1,68
¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	2,95	3,1	2,8
¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	3,02	3,45	2,58
¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	3,08	3,52	2,63
¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	2,77	3,25	2,28
¿Tienes un bolígrafo, por favor?	2,5	2,85	2,15
Présteme un bolígrafo, por favor.	2,14	2,45	1,83
¿Me da un bolígrafo, por favor?	2,93	3,47	2,38
¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	4,47	4,2	4,73
¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	4,48	4,53	4,43
¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	4,58	4,72	4,45
¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	4,18	4,12	4,22
¿Tiene un bolígrafo, por favor?	3,81	4,1	3,52
No tengo bolígrafo...	2,52	2,53	2,5
Voy a coger un bolígrafo.	1,36	1,28	1,43
¿Cojo un bolígrafo?	1,99	2,05	1,93
Uy, un bolígrafo...	1,43	1,45	1,4

Tabla 83. Evaluaciones de (in)formalidad de las peticiones del cuestionario en la situación 2 (bolígrafo).

En el capítulo 8 nos centramos en las estrategias de petición mediante una tabla que retomamos a continuación para centrarnos en las formas de tratamiento. Para una misma estrategia de petición (*¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?* vs. *¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?*), las evaluaciones son más bajas cuando se conjuga la segunda persona del singular, o sea, cuando se tutea al profesor. Esta observación es válida para ambos grupos de locutores, aunque aún más acentuada en el caso de los estudiantes francófonos de ELE.

La Tabla 84 ofrece un recapitulativo de la percepción del grado de (in)formalidad de las formas de tratamiento en las peticiones. Para ello, hemos sumado el conjunto de valores por tipo de estrategia y por trato. Las frecuencias absolutas reflejan el número de estudiantes (nativos y no nativos) que han puntuado las peticiones de muy desinhibidas (1) a muy cuidadosas (5), para el conjunto de peticiones con *tú* (primera mitad superior de la tabla) y con *usted* (segunda mitad inferior de la tabla) en el cuestionario. Para un mayor entendimiento del cuestionario y de sus diferentes partes, véase el Apéndice 5.

	ES		FR	
Peticiones con TÚ	Frecuencia absoluta	%	Frecuencia absoluta	%
1. muy desinhibido	104	15,76	160	24,24
2. bastante desinhibido	193	29,24	298	45,15
3. ni desinhibido ni cuidadoso	170	25,76	103	15,61
4. cuidadoso	162	24,54	85	12,88
5. muy cuidadoso	31	4,70	14	2,12
	660	100	660	100
Peticiones con USTED	Frecuencia absoluta	%	Frecuencia absoluta	%
1. muy desinhibido	27	4,09	45	6,82
2. bastante desinhibido	91	13,79	112	16,97
3. ni desinhibido ni cuidadoso	112	16,97	131	19,85
4. cuidadoso	226	34,24	193	29,85
5. muy cuidadoso	204	30,91	179	27,12
	660	100	660	100

Tabla 84. Percepción de la (in)formalidad de las formas de tratamiento en el cuestionario de percepción (Marsily, 2022).

Destacan algunos datos llamativos: por un lado, los nativos y no nativos evalúan las peticiones siguiendo la misma tendencia y, por otro, suelen valorar las peticiones con ustedeo como más formales (65% en el grupo nativo y 56% en el no nativo) que con el tuteo. Al contrario, las peticiones mediante un tuteo se consideran, por lo general, como más desinhibidas o más informales (45% en el grupo español y 69% en el grupo francófono). Aun así, ciertas oraciones mediante *tú* se consideran más cuidadosas que con el *usted* (29% en el grupo nativo y 15% en el grupo no nativo) y, viceversa, algunas peticiones con el uso de *usted* se juzgan bastante o muy informales (18% en el grupo español y 24% en el francófono).

Otro resultado que resalta de esta tabla y que se observa de manera más visual y destacada mediante el Gráfico 8, es que, aunque ambos grupos de informantes sigan las mismas tendencias en cuanto a repartición, los porcentajes de las peticiones (muy) desinhibidas son más elevados en el grupo de los estudiantes no nativos que en el de los nativos (tanto para el tuteo como para el ustedeo). La observación también vale para el caso contrario: los estudiantes nativos valoran de manera más marcada las peticiones (muy) cuidadosas que los estudiantes no nativos. En otras palabras, las respuestas en ambos grupos siguen la misma curva, con cifras más altas en los extremos para las evaluaciones (muy) desinhibidas por el

grupo francófono y para las evaluaciones (muy) cuidadosas por el grupo español. Este hecho puede tener que ver con un uso más generalizado del *vous* en francés.

Los resultados del cuestionario sobre la percepción del grado de (in)formalidad expuestos en el capítulo 8, dedicado a las estrategias de petición, también refuerzan los resultados desarrollados aquí. Es decir, para una misma estrategia como una pregunta preparatoria mediante el verbo poder en condicional, los estudiantes nativos y no nativos van a evaluar el grado de cortesía de manera diferente en función de si aparece conjugado en segunda o tercera persona del singular.

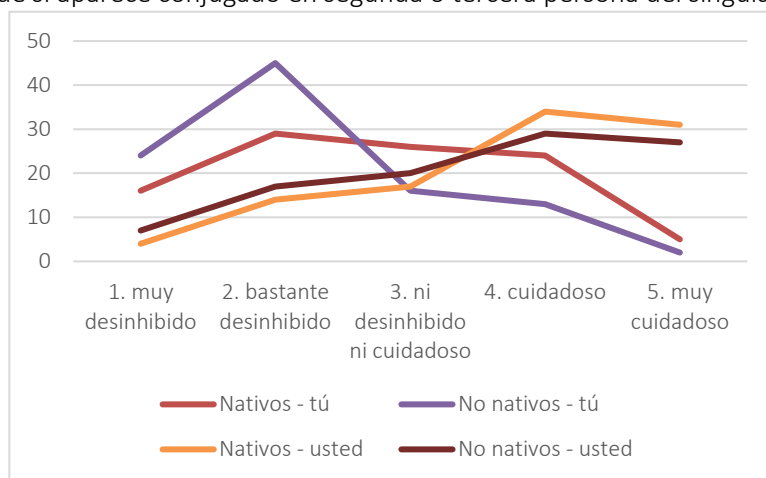


Gráfico 8. Percepción de la (in)formalidad de las peticiones en el cuestionario de percepción.

En la Tabla 85, la cual es un extracto de la Tabla 40, se desprende el tipo de diferencia (significativa estadísticamente) de lo que se suele encontrar en el cuestionario de creencias para cada situación. En términos generales, las peticiones formuladas con *usted* se juzgan de manera similar en el grupo nativo y no nativo. Sin embargo, en el caso de las peticiones con tuteo, existe mayor dispersión de valoraciones. Por lo general, los estudiantes no nativos juzgan de manera mucho más descortés las opciones con tuteo, mientras que los estudiantes nativos no solo se basan en el uso del tuteo para juzgar si una petición es cortés o no.

Situación 2. BOLÍGRAFO		1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni cuidadoso	4. cuidadoso	5. muy cuidadoso	Media	Erreur standard	Écart-type
Tienes una cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y él espera tu respuesta.									
¿Podrías darme un bolígrafo, por favor?		8	38	25	42	7	3,02	,099	1,085
	ES	2	9	15	28	6	3,45		
	FR	6	29	10	14	1	2,58		
¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?		0	0	4	54	62	4,48	,052	,565
	ES	0	0	1	26	33	4,53		
	FR	0	0	3	28	29	4,43		

Tabla 85. Percepción del grado de (in)formalidad en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias (capítulo 8.3.1).

Las diferencias de los grupos nativo y no nativo entre sí y de las peticiones mediante tuteo y ustedeeo son significativas en todos los casos ($p < .05$). Estos resultados parecen reforzar la idea de que no solo influye la estrategia (cf. capítulo 8) sino también el trato reservado al destinatario en la percepción de más o menos formalidad. Los resultados de las siguientes partes del cuestionario concuerdan con esta afirmación. Se exponen en las secciones siguientes (10.3.1.2 y 10.3.1.3) y se complementarán con los comentarios de los propios estudiantes (10.3.2).

10.3.1.2. Adecuación al contexto

En la segunda pregunta de esta primera parte, los estudiantes se encuentran con las mismas formulaciones que en la primera y tienen que juzgar si les parecen adecuadas al contexto situacional. Sin detenernos en los tipos de estrategias (que analizamos en el capítulo 8), nos centramos aquí en los pares de estrategias cuya variación solo reside en la forma de tratamiento.

La Tabla 86 se centra en la situación 2 (bolígrafo) y en ella se pueden apreciar las evaluaciones de los estudiantes nativos y no nativos para cada par de estrategias, las cuales combinan tuteo y ustedeeo. Nótese que se han descartado de este análisis las estrategias que no tenían equivalencias para uno de los tratos T/V como *¿Cojo un bolígrafo?* que no incluye forma de tratamiento.

¿Es adecuada la petición a su contexto?				
P2. Situación 2: BOLI	ES	ES	FR	FR
	sí	no	sí	no
1. ¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	50	10	20	40
2. ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	60	0	58	2
3. ¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	34	26	25	35
4. ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	56	4	58	2
5. ¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	43	17	18	42
6. ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	54	6	58	2
7. Préstame un bolígrafo, por favor.	10	50	3	57
8. Présteme un bolígrafo, por favor.	19	41	4	56
9. ¿Me das un bolígrafo, por favor?	28	32	6	54
10. ¿Me da un bolígrafo, por favor?	53	7	18	42
11. ¿Tienes un bolígrafo, por favor?	33	27	16	44
12. ¿Tiene un bolígrafo, por favor?	59	1	54	6
13. ¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	32	28	16	44
14. ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	51	9	59	1

Tabla 86. Adecuación de la petición según la variación de las formas de tratamiento en la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.

Para cada par (T/V) de peticiones, los resultados de la tabla se calcularon mediante un test de χ^2 cuadrado para comprobar la significatividad de las diferencias, salvo para las respuestas que contienen valores debajo de 5 (peticiones 2, 4, 6, 7, 8, 12, 14). En estos casos las diferencias se calcularon mediante un test de Fisher. Concretamente, se contrastaron todos los pares admisibles: para una misma petición, se confrontaron los resultados nativos y no nativos para validar o refutar el peso de la lengua en las respuestas. Para un mismo par de peticiones (dos peticiones iguales en cuanto a estrategia, donde solo varía la forma T/V), también se compararon los resultados para comprobar la influencia de la variación del trato utilizado hacia el destinatario. Los valores se verificaron dentro de un mismo grupo de locutores (*sí* vs. *no*) y entre grupos (los síes y los noes entre sí). Este último procedimiento permite, otra vez, resaltar el peso eventual la lengua en las respuestas obtenidas.

En el primer par de estrategias de la Tabla 86, las peticiones 1 y 2 se formulan mediante el verbo modal *poder* en condicional. Los resultados de los tests de χ^2 cuadrado son significativos tanto dentro del grupo de ES como FR. En cambio, entre grupos de locutores no lo son las respuestas negativas N y NN ('No es adecuada la petición a su contexto'), donde $p > .05$. Mediante el cálculo para cada estrategia por

separado se obtiene más precisión en cuanto a los resultados no significativos: si bien la petición 1 tiene diferencias significativas entre españoles y francófonos, no es el caso de la petición 2. Tomando en cuenta que el chi cuadrado era significativo para el par de peticiones, se puede concluir que la forma de tratamiento tiene más peso que la lengua materna de los informantes en sus evaluaciones.

En las peticiones 3 y 4 (*¿Te/Le importaría darme un bolígrafo, por favor?*) de la Tabla 86 solo son significativas estadísticamente las diferencias en cada grupo de locutores y no entre ES y FR, lo cual confirma otra vez el peso más preponderante de la variación del trato frente a la lengua materna de los participantes.

Para las formulaciones 1-2, 5-6 y 13-14, las cuales utilizan el verbo modal *poder* en condicional (1, 2, 5, 6) o en presente de indicativo (13, 14), todos los resultados difieren de manera significativa, por lo que son importantes no solo las diferencias entre pares de peticiones (variación del trato) sino también la variación respecto a la lengua materna de los informantes.

En 7 y 8, el imperativo no se evalúa de manera muy positiva por los estudiantes, sobre todo cuando está conjugado en segunda persona del singular. Sin embargo, cuando aparece con un ustedeo (*Présteme un bolígrafo, por favor*), los hablantes nativos se muestran más tolerantes que sus homólogos no nativos (19 y 4 respectivamente), quienes no perciben adecuado su uso frente a un miembro académico.

La misma tendencia se observa para el uso del interrogativo simple en 9 y 10 (*¿Me das/da un bolígrafo, por favor?*), donde el único resultado no significativo estadísticamente se halla en las respuestas de *sí* en ambos grupos. No obstante, se apuntan diferencias notables entre los estudiantes nativos y no nativos en cuanto a la variación de trato. Donde los nativos perciben bastante positivamente la presencia de esta estrategia con *tú* (23 síes) y sobre todo con *usted* (53 síes), los no nativos no consideran adecuado utilizar esta estrategia en un ámbito académico ni con *tú* (6 síes) ni con *usted* (18 síes).

Las respuestas obtenidas para las estrategias de alusión 11 y 12 (*¿Tienes/tienes un bolígrafo, por favor?*) son significativas estadísticamente en cada grupo de locutores por separado, pero no en ambos (síes y noes juntos). Esto significa que las diferencias para este par de estrategias se justifican por la diferencia en la forma de tratamiento más que por el cambio de lengua materna de los locutores.

En definitiva, los resultados de las pruebas estadísticas ilustradas en la Tabla 86 dan más crédito a la variación de las formas de tratamiento en cada par de peticiones que a la mera diferencia entre lenguas maternas de los informantes. En general los estudiantes nativos y no nativos comparten la misma percepción de adecuación de las peticiones al contexto situacional, aunque aparecen dos tendencias diferentes. Por una parte y para la mayoría de las estrategias presentadas en la Tabla 86 los estudiantes nativos tienen una mayor percepción de adecuación que los estudiantes no nativos. Por otra, el uso del tuteo se juzga más negativamente por los estudiantes

de ELE que por los propios nativos. Estos resultados muestran que ciertas estrategias que en usted parecen adecuadas a nativos, siguen siendo consideradas como bastante poco adecuadas por los NN, por lo que también influye el factor de la estrategia de petición.

La Tabla 87 representa el conjunto de evaluaciones para la situación 4 (repetir). Contiene cuatro pares de estrategias que difieren en cuanto al trato reservado al oyente. Tal como para la Tabla 85, se omitieron del análisis las formulaciones que no contenían forma de tratamiento como *¿Cómo?*

¿Es adecuada la petición al contexto situacional ?				
P2. Situación 4: REPETIR	ES	ES	FR	FR
	sí	no	sí	no
1. Repite la última frase, por favor.	8	52	8	52
2. Repita la última frase, por favor.	24	36	9	51
3. ¿Puedes repetir, por favor?	43	17	18	42
4. ¿Puede repetir, por favor?	60	0	59	1
5. ¿Lo repites, por favor?	14	46	7	53
6. ¿Lo repite, por favor?	38	22	27	33
7. No he entendido lo que has dicho.	19	41	14	46
8. No he entendido lo que ha dicho.	45	15	54	6

Tabla 87. Adecuación de la petición según la variación de las formas de tratamiento para la situación 4 (repetir) en el cuestionario de creencias.

En esta situación 4 (repetir) se desprende una tendencia similar que para la situación 2 (bolígrafo): si bien las diferencias no son significativas con respecto a la lengua materna, sí lo son dentro de un mismo grupo de locutores. La diferencia de evaluación en cada par de estrategias se ve impactado, por lo tanto, por el cambio de uso del tuteo al ustedeo.

En el primer par –las peticiones 1 y 2– el imperativo tiene valoraciones muy bajas en cuanto a su adecuación al contexto situacional. Sin embargo, tanto en la situación 2 como en la 4, cuando este imperativo aparece combinado con un ustedeo, el grupo nativo aprecia mucho más su uso que el grupo no nativo. Aún así, una mayoría de los estudiantes nativos considera inapropiado el uso del imperativo con ustedeo hacia un profesor.

En las formulaciones 3 y 4 se hizo una prueba de Fisher para los resultados que contienen valores debajo de 5, en este caso, un 0 y un 1. En el grupo nativo, todos consideran apropiado el uso del verbo modal *poder* en presente de indicativo con ustedeo y en el grupo no nativo se llega casi a la totalidad de acuerdo. De hecho, la diferencia en los resultados no es significativa entre ambos grupos. En cambio, existe

más discrepancia para esta misma estrategia cuando se conjuga en segunda persona singular y este resultado es significativo tanto en cuanto a la variación de la lengua materna como a la variación en el trato utilizado.

En las estrategias que se formulan mediante un interrogativo simple (*¿Lo repites/repite, por favor?*), las evaluaciones son muy bajas en cuanto a adecuación al contexto de uso, tanto por los informantes nativos como no nativos. Sin embargo, esta estrategia con el ustedeo se considera más ajustada al contexto enunciativo. Las diferencias son significativas con respecto al trato, pero no en lo que atañe a la lengua materna de los grupos.

En las últimas estrategias de la Tabla 87 se usa una alusión (*No he entendido lo que has/ha dicho.*), combinando el tuteo (en 7) y el ustedeo (en 8). Mientras el tuteo obtiene poco crédito por parte de los grupos, sí se llega a evaluaciones muy altas mediante el ustedeo, el grupo no nativo superando el grupo nativo en esta ocasión.

Salvo para el caso de alusión mediante ustedeo que acabamos de comentar y la estrategia de imperativo en tuteo que contabiliza el mismo número de respuestas positivas en N y NN, todas las estrategias de petición recopiladas en la Tabla 87 obtienen evaluaciones más elevadas por parte de los estudiantes españoles del corpus que por los francófonos, tal como es el caso para la situación 2.

Resumen de la adecuación de las estrategias de petición al contexto

A modo de resumen, esta segunda pregunta del cuestionario de creencias de uso resalta tres datos de análisis muy valiosos para el estudio de la percepción de adecuación de peticiones según el contexto situacional. Primero, es preciso afirmar que el criterio del trato hacia el destinatario (que varía en el uso de formas de tratamiento) tiene más impacto en los resultados que el de la lengua materna de los informantes. Es decir, las diferencias en las respuestas se justifican más bien por el cambio de trato T/V que por la influencia de la lengua materna de los encuestados. Segundo, para cada par de estrategias, los participantes nativos de español contestan más favorablemente hacia una adecuación de las peticiones en el ámbito universitario que sus compañeros no nativos. Tercero, aunque globalmente se obtienen las mismas tendencias de valoración, los estudiantes no nativos evalúan el tuteo más negativamente que los españoles.

Estas conclusiones cuestionan la buena disposición de los estudiantes francófonos de juzgar las situaciones en un contexto intercultural apropiado. Visto que los hablantes nativos valoran más positivamente el uso del tuteo que los aprendices de ELE, quizá su propia lengua materna (aquí, el francés) sea la causa de la diferente representación que tienen acerca del tuteo. Los informantes francófonos tienden a ser más formales que los españoles y esto puede generar una dificultad de juzgar una adecuación pragmática en LE por parte del grupo no nativo.

10.3.1.3. Aceptabilidad en boca de extranjeros

La tercera pregunta de la primera parte del cuestionario de creencias de uso contiene un aspecto relacionado al campo de ELE, ya que esta vez los estudiantes tienen que valorar si la enunciación de la petición les parece aceptable o no si es formulada por un estudiante no nativo, es decir, en un contexto de aprendizaje de la lengua. Nótese que nos centramos únicamente en el contraste T/V para el presente análisis. Además, al igual que para la pregunta sobre la adecuación, se han descartado de este análisis las peticiones para las cuales no es posible contrastar las formas de tratamiento.

La Tabla 88 presenta los resultados para la adecuación de las peticiones en cuanto a la Situación 2 (bolígrafo).

¿Es aceptable que un estudiante no nativo pronuncie estas peticiones?				
P3. Situación 2: BOLI	ES	ES	FR	FR
	sí	no	sí	no
1. ¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	44	16	38	22
2. ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	59	1	59	1
3. ¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	42	18	40	20
4. ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	59	1	56	4
5. ¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	43	17	38	22
6. ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	57	3	57	3
7. Préstame un bolígrafo, por favor.	18	42	11	49
8. Présteme un bolígrafo, por favor.	32	28	13	47
9. ¿Me das un bolígrafo, por favor?	40	20	28	32
10. ¿Me da un bolígrafo, por favor?	55	5	45	15
11. ¿Tienes un bolígrafo, por favor?	50	10	37	23
12. ¿Tiene un bolígrafo, por favor?	60	0	59	1
13. ¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	41	19	36	24
14. ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	55	5	59	1

Tabla 88. Aceptabilidad de la petición en un contexto de ELE, según la variación de las formas de tratamiento, situación 3 (bolígrafo).

Los datos de la Tabla 88 se suministraron a una prueba estadística de chi cuadrado para determinar el peso de las variables de la lengua materna y de las formas de tratamiento. Para los datos cuyos valores se encuentran debajo de 5 se realizó una prueba de Fisher. De estas pruebas destaca que las diferencias en los resultados relacionados con la lengua materna no son significativas estadísticamente, salvo para las estrategias 8 a 11, donde se obtuvo $p < .05$ para los

resultados de cada estrategia individual (es decir que se compararon todos los valores de una misma línea de la tabla). Sin embargo, para estas mismas estrategias, las diferencias no son significativas cuando se compara el número de síes y de noes de un grupo a otro y para el tuteo y el ustededeo. Por tanto, la lengua materna no es un factor determinante en la variación de los resultados de la Tabla 88. Sí son significativas las diferencias en el seno mismo de cada grupo de locutores, para cada estrategia. Por tanto, se puede afirmar el peso más preponderante de las formas de tratamiento en la variación de los resultados.

Para las seis primeras estrategias (1 a 6) las evaluaciones siguen las mismas tendencias en ambos grupos de informantes. Los estudiantes españoles valúan más la aceptabilidad de los recursos por estudiantes de ELE, pero en los informantes no nativos, también se suma una mayoría de respuestas favorables. Así, el verbo modal *poder* en condicional y el verbo *importar* igualmente en condicional gozan de una buena aceptación en el seno de ambos grupos de los encuestados. Además, en las estrategias 13 y 14, las cuales son similares a las primeras sin condicional (esto es, en presente de indicativo), también aparecen las mismas frecuencias.

El imperativo (7-8) no obtiene cifras muy elevadas en cuanto a su aceptabilidad de uso por un locutor extranjero. Como para la pregunta sobre la adecuación, la situación 2 no se juzga de manera positiva cuando se presencia un tuteo, pero sí obtiene una mejor nota con el ustededeo, hasta superar la mitad de los informantes en el caso del grupo de español.

Para las formulaciones 9 y 10, el interrogativo simple se considera aceptable por parte del grupo nativo (40 con el tuteo y 55 con el ustededeo) pero sus cifras son considerablemente más bajas en el grupo no nativo: 28 para el tuteo y 45 para el ustededeo). Las diferencias son significativas tanto en cuanto a la lengua materna de los informantes como para el cambio de forma de tratamiento entre las dos estrategias.

En las alusiones 11 y 12 (*¿Tienes/Tiene un bolígrafo, por favor?*) tampoco son significativas estadísticamente las diferencias encontradas en los grupos de estudiantes. La alusión se acepta de forma muy consensuada en el grupo nativo, tanto con tuteo (50) como con ustededeo (60). En el grupo no nativo, se obtienen notas mucho más elevadas con el ustededeo (59) que con el tuteo (28).

En general, las peticiones que más se aceptan en un contexto de ELE son las que contienen un ustededeo, un verbo modal con *poder* y un condicional. Sin embargo, los informantes españoles también consideran el uso del interrogativo simple y de la alusión como adecuado por parte de un hablante no nativo de español. La estrategia que menos adecuada aparece es el imperativo, por ambos grupos de informantes, salvo con el ustededeo, en el caso de los informantes nativos.

La Tabla 88 recopila los resultados de los encuestados en cuanto a la situación 4 (repetir). Como en los demás casos, se guardan únicamente las peticiones que se

pueden contrastar en cuanto a las formas de tratamiento. En esta situación, no contamos *¿Cómo?* en la tabla de análisis.

¿Es aceptable que un estudiante no nativo pronuncie estas peticiones?				
P3. Situación 4: REPETIR	ES	ES	FR	FR
	sí	no	sí	no
1. Repite la última frase, por favor.	20	40	25	35
2. Repita la última frase, por favor.	36	24	24	36
3. ¿Puedes repetir, por favor?	47	13	36	24
4. ¿Puede repetir, por favor?	59	1	58	2
5. ¿Lo repites, por favor?	33	27	28	32
6. ¿Lo repite, por favor?	51	9	41	19
7. No he entendido lo que has dicho.	30	30	37	23
8. No he entendido lo que ha dicho.	54	6	59	1

Tabla 89. Aceptabilidad de la petición en un contexto ELE, según la variación de las formas de tratamiento, situación 4 (repetir).

Por lo general, las respuestas de cada grupo son significativas, salvo para las peticiones 1 y 2 del grupo francófono. Esto valida la variación de la forma pronominal de una petición a otra. Sin embargo, no son significativas las respuestas de síes y noes entre grupos. Este resultado refuta el peso de la lengua materna en las entradas expuestas en la Tabla 89. Aún así, es preciso matizar los propósitos, puesto que las peticiones 2, 3 y 6 contienen resultados significativos cuando se comparan las L1. Por tanto, exponemos a continuación las diferencias obtenidas para cada par de peticiones.

En las estrategias 1 y 2 aparece un imperativo: *Repite/Repita la última frase, por favor*. Cuando va acompañado por un tuteo, no tiene una puntuación muy elevada en cuanto a su aceptabilidad de uso por hablantes extranjeros. No obstante, esta vez los estudiantes francófonos aceptan más esta petición en boca de extranjeros que los estudiantes nativos. Una posible explicación es que ellos mismos son estudiantes de ELE, sin embargo, no se puede comprobar esta afirmación con los demás resultados de la tabla porque, para todas las demás estrategias de la tabla, los estudiantes españoles son los que más aceptan su uso en boca de no nativos.

En las estrategias 3 y 4 las peticiones con verbo modal en presente de indicativo tienen valoraciones elevadas, sobre todo cuando aparece el ustededeo. En cambio, las peticiones 5 y 6, que usan el interrogativo simple (*¿Lo repites/repite, por favor?*), no registran cifras muy elevadas en cuanto a su aceptabilidad de uso por estudiantes extranjeros, salvo para el ustededeo en el grupo nativo. El tuteo se acepta por 33 informantes nativos y 28 no nativos. El ustededeo, en cambio, se juzga positivamente por 51 nativos y 41 no nativos.

El último par de estrategias de la Tabla 89, las alusiones (*No he entendido lo que has/ha dicho.*), tiene cifras variadas en función del trato utilizado. La alusión que va acompañada por un tuteo no se valora positivamente por parte de los estudiantes encuestados, aunque una mayoría de ellos aceptaría esta petición si fuera pronunciada por un estudiante no nativo (30 síes en el grupo español y 37 en el grupo francófono). Además, cuando se cambia por *usted*, la casi totalidad de los interrogantes aceptaría la petición cuando pronunciada por un extranjero (54 ES y 59 FR). Estos dos enunciados, juntos con la petición 1, son las únicas que reúnen más puntuaciones positivas por parte del grupo no nativo que del grupo nativo.

A modo de resumen para la tercera pregunta de la situación 4 (repetir), los estudiantes nativos de español aceptan generalmente más a menudo que un estudiante no nativo pronuncie las peticiones recogidas en la Tabla 88. La presencia del ustedeo favorece claramente una valoración positiva hacia la cortesía. Sin embargo, no es el único factor que considerar. El imperativo mediante tuteo y las alusiones con tuteo y ustedeo, por citar los más destacados, se toleran más por parte del grupo no nativo. Como se introdujo anteriormente, las peticiones 2 (*Repita la última frase, por favor.*), 3 (*¿Puedes repetir, por favor?*) y 6 (*¿Lo repite, por favor?*) son las tres estrategias que obtienen resultados estadísticamente significativos en lo que se refiere a la variación de la lengua materna. Los estudiantes españoles aceptan más estas tres peticiones, aún más cuando les acompaña un tuteo.

10.3.1.4. *Análisis comparativo del análisis de adecuación y aceptabilidad*

En lo que sigue nos detenemos en un análisis comparativo de las respuestas obtenidas para la adecuación al contexto y la aceptabilidad de uso por extranjeros. Nos parece relevante destacar si una petición juzgada como poco adecuada al contexto situacional sería aceptada si usada por un estudiante cuya lengua materna no es el español. Los resultados se recopilan en la Tabla 90 para la situación 2 (bolígrafo). A fin de reducir el número de columnas, se ha optado por presentar únicamente el número de respuestas favorables (síes en las tablas precedentes). Las entradas en negrita señalan que los resultados son significativos estadísticamente.

Situación 2 (bolígrafo)	ADECUADO		ACEPTABLE	
	ES	FR	ES	FR
1. ¿Podrías prestarme un bolígrafo, por favor?	50	20	44	38
2. ¿Podría prestarme un bolígrafo, por favor?	60	58	59	59
3. ¿Te importaría darme un bolígrafo, por favor?	34	25	42	40
4. ¿Le importaría darme un bolígrafo, por favor?	56	58	59	56
5. ¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	43	18	43	38
6. ¿Podría tomar un bolígrafo suyo, por favor?	54	58	57	57
7. Préstame un bolígrafo, por favor.	10	3	18	11
8. Présteme un bolígrafo, por favor.	19	4	32	13
9. ¿Me das un bolígrafo, por favor?	28	6	40	28
10. ¿Me da un bolígrafo, por favor?	53	18	55	45
11. ¿Tienes un bolígrafo, por favor?	33	16	50	37
12. ¿Tiene un bolígrafo, por favor?	59	54	60	59
13. ¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?	32	16	41	36
14. ¿Puedo tomar un bolígrafo suyo, por favor?	51	59	55	59

Tabla 90. Análisis comparativo de adecuación y aceptabilidad en el cuestionario de creencias de uso, situación 2 (bolígrafo).

Para comparar e interpretar los datos de la segunda y tercera pregunta del cuestionario, se ha de tener en cuenta que se trata aquí del juicio de los estudiantes hacia enunciados que les parecerían apropiados de uso por parte de estudiantes de ELE. Por lo general, las diferentes peticiones presentadas en el cuestionario reciben una evaluación menos elevada en la pregunta relativa a la adecuación en general (10.3.1.2) que en la de aceptabilidad en boca de un hablante no nativo (10.3.1.3), relacionada con el grado de aprobación en un contexto de ELE. En otras palabras, una petición puede considerarse como inadecuada para usar hacia un profesor y sin embargo ser aceptada cuando la formula un estudiante no nativo.

Además, para cada par de peticiones (combinación T/V para la misma estrategia de petición), las formulaciones con *usted* se adecúan más y se aceptan mejor que su equivalente con el tuteo. Este resultado corrobora lo que Dewaele (2003: 6) plantea, a saber, que se “perdonará más fácilmente un *usted* inapropiado que un *tú* inapropiado”.

El Gráfico 9 ilustra una de las tendencias destacadas en la Tabla 90, a saber: (a) el tuteo se acepta más por los españoles que por los francófonos de ELE, (b) el ustedeo se prefiere al tuteo, (c) los estudiantes no nativos valoran mucho más negativamente el uso del tuteo que los nativos y (d) las formas de tratamiento no constituyen el único factor en el que los informantes se basan para valorar la adecuación de las peticiones al contexto situacional: también importa la estrategia de petición usada (cf. capítulo 8). Así, el Gráfico 9 señala que las peticiones mediante un verbo modal enseñan valores más elevados que las que funcionan con el imperativo. Es llamativo, asimismo, que el imperativo mediante un ustedeo se acepte mucho más por los nativos que lo no nativos, quienes no recomendarían el uso de este recurso para formular peticiones.

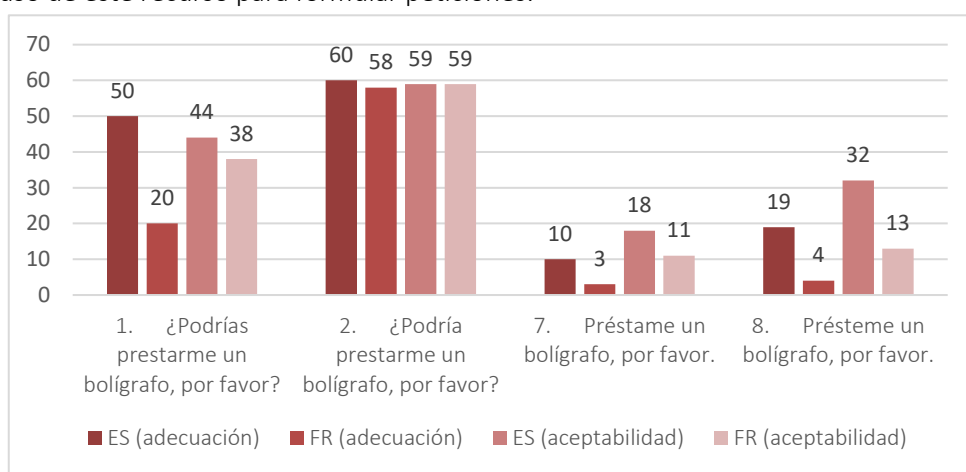


Gráfico 99. Peticiones 1, 2, 7 y 8 en las preguntas de adecuación y aceptabilidad de la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.

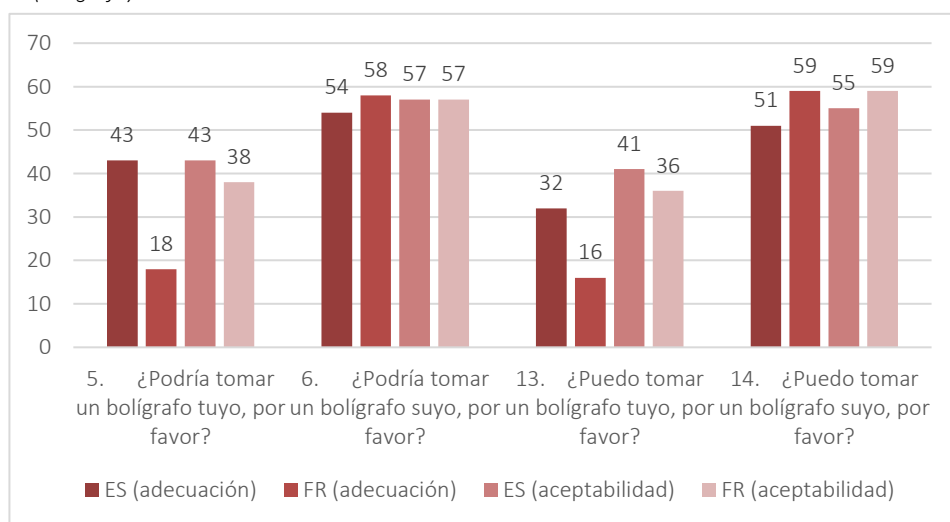


Gráfico 10. Peticiones 5, 6, 13 y 14 en las preguntas de adecuación y aceptabilidad de la situación 2 (bolígrafo) del cuestionario de creencias.

El Gráfico 10 evidencia el peso del uso del ustedeo en las evaluaciones de adecuación y de aceptabilidad en boca de un estudiante de ELE. El cambio de modo verbal no tiene una influencia enorme en los juicios de los informantes, salvo para la petición 5 (*¿Podría tomar un bolígrafo tuyo, por favor?*) y la 13 (*¿Puedo tomar un bolígrafo tuyo, por favor?*) donde las evaluaciones de los estudiantes españoles enseñan una preferencia por el uso del condicional frente al presente de indicativo (cf. capítulo 9). Por lo demás, se constatan tendencias similares en cuanto a la adecuación y de la aceptabilidad de las peticiones en ambos grupos. Eso sí, el grupo francófono valora sistemáticamente un poco más el uso del ustedeo en comparación con el tuteo. Aunque el grupo español también opta por una mayor adecuación del ustedeo, la diferencia de valoración con el tuteo es menor que para el grupo francófono.

El mismo procedimiento de análisis comparativo se ofrece a continuación para la situación 4 (repetir). Tras calcular la estadística de χ^2 , no existe una relación significativa entre las variables de adecuación y de aceptabilidad en la Tabla 91. En cambio, al igual que para la situación 2 (bolígrafo), la pregunta sobre la aceptabilidad contiene cifras más elevadas que la pregunta sobre la adecuación, en todas las entradas salvo en la petición 4 (*¿Puede repetir, por favor?*), donde baja de un punto en cada grupo. Se ha de precisar que este resultado no es muy llamativo, visto que la petición 4 obtiene una valoración de adecuación y de aceptabilidad casi total en todas las respuestas de esta línea.

Situación 4 (repetir)	ADECUADO		ACEPTABLE	
	ES	FR	ES	FR
1. Repite la última frase, por favor.	8	8	20	25
2. Repita la última frase, por favor.	24	9	36	24
3. ¿Puedes repetir, por favor?	43	18	47	36
4. ¿Puede repetir, por favor?	60	59	59	58
5. ¿Lo repites, por favor?	14	7	33	28
6. ¿Lo repite, por favor?	38	27	51	41
7. No he entendido lo que has dicho.	19	14	30	37
8. No he entendido lo que ha dicho.	45	54	54	59

Tabla 91. Análisis de la adecuación y aceptabilidad para la situación 4 (repetir) del cuestionario de creencias.

Por tanto, se puede afirmar que, en general, los estudiantes del corpus tienen una postura más tolerante hacia los enunciados pronunciados por un hablante no nativo, a pesar del hecho de que no utilizarían este mismo enunciado en un contexto académico.

10.3.2. Análisis cualitativo

Como ya señalamos, la última parte del cuestionario de percepción en LimeSurvey les permite a los estudiantes describir los elementos que les parecen inconvenientes en las peticiones estudiante-profesor, enfocando en un contexto ELE. Dada la diversidad de respuestas recogidas, estas explicaciones sirven para un análisis más bien cualitativo. Además, está alimentado por los comentarios que aparecen al final de la entrevista, el cual sirve como epílogo sobre el trato que le reservan al profesorado.

En lo que concierne a los estudiantes no nativos, las respuestas se pueden resumir por medio de un solo criterio. En Bélgica y en su lengua materna, la totalidad de los estudiantes entrevistados concuerda en que las conversaciones siempre se desarrollan mediante el intercambio de un *usted* con un miembro académico. En cambio, en la lengua extranjera, vacilan entre *tú* y *usted*, siempre y cuando tienen que conversar con profesores nativos de español. Este hecho se acentúa aún más en España. Frente a un profesor español, el estudiante francófono se cuestiona bastante y el trato que le reserva depende de su nivel de lengua y de lo mucho que ha interiorizado las reglas de la cultura española. La definición de estas reglas se puede apreciar a continuación.

En general, los estudiantes españoles entrevistados comentan que tutean a sus profesores cuando consideran que tienen cierta cercanía con ellos. Según ellos, lo suelen pedir los propios profesores, aunque hay excepciones. Incluso con un profesor, se guarda la formalidad, pero dicha formalidad no se consigue necesariamente por el uso de *usted*. He aquí la explicación formulada por una estudiante del corpus nativo en el cuestionario de creencias de uso: “Normalmente a final de curso el trato entre alumno y profesor en el ambiente universitario en el que me muevo es de confianza y se tutea, pero sin utilizar el lenguaje que se utiliza con un colega.” Sin embargo, “cuando no se conoce al profesor hay que emplear un lenguaje formal. Solo tras el conocimiento mutuo y la confianza el lenguaje se relaja.” (COPINE_LS2015)

La Tabla 92 se basa en las opiniones de los propios estudiantes y recopila el abanico de criterios que juegan un papel en su selección de la forma de tratamiento hacia un profesor. Los hemos ordenado en cuatro categorías: la relación con el profesor, las variables sociolingüísticas, el canal comunicativo y la evolución de la relación con el profesor. Explicamos cada uno de los criterios a continuación.

Relación con el profesor	▪ Estatus de la relación (conocido/desconocido) ▪ Confianza / relación personal ▪ Personalidad y carácter del profesor e interacción establecida con los estudiantes ▪ Contexto (en grupo o a solas)
Variables sociolingüísticas	▪ Edad del oyente, pero también del hablante ▪ Jerarquía, distancia social
Canal comunicativo	▪ Comunicación oral o escrita
Evolución de la relación	▪ Momento (inicio o final del curso) ▪ Reciprocidad del trato ▪ Si el profesor enuncia explícitamente cómo quiere que se dirijan los estudiantes hacia él

Tabla 92. Criterios de los estudiantes nativos para dirigirse a un profesor.

En el primer grupo de criterios, a saber, los relativos a la relación con el profesor, los estudiantes nativos destacan elementos como el estatus del profesor, es decir si les es conocido o no. También importa la confianza que tengan con él y si este último establece una relación personal con sus estudiantes, en cuyo caso adoptarían el tuteo. La personalidad y el carácter del personal docente, estrechamente relacionados con los criterios anteriores, juegan un papel importante también. Otro elemento en esta categoría es si el estudiante se encuentra en grupo o a solas con él. No obstante, las explicaciones varían. Algunos estudiantes tutean cuando están en clase, pero prefieren tratarle de usted cuando hablan a solas con él. Otros informantes expresan lo contrario (tuteo a solas, pero ustedeo en clase). Este factor enfatiza ya de por sí el aspecto heterogéneo de las opiniones de los participantes.

En el segundo grupo de criterios, relacionado con las variables sociolingüísticas, se encuentra la edad de ambos interlocutores. Cuanto mayor el profesor, menos probabilidad hay que el estudiante tutee. Asimismo, tienen su importancia en la elección del trato reservado la jerarquía o distancia social que exista entre estudiante y profesor. Estos elementos van en la misma línea que los ejes vertical (jerarquía) y horizontal (distancia social) propuestos por Brown y Gilman (1960) en las relaciones sociales.

El tercer grupo considera el canal comunicativo. Los informantes mencionan la oposición comunicación oral vs. comunicación escrita. Con frecuencia, los estudiantes que tutean oralmente a un profesor tienen tendencia a cambiar de trato en la comunicación escrita y privilegian el trato de *usted*, por ejemplo, en los correos electrónicos. A nivel anecdótico, este rasgo les extraña considerablemente a los hablantes no nativos, por no existir en su lengua materna.

En el cuarto grupo, denominado *evolución de la relación*, entran factores como el momento del periodo. Si es al principio de un curso, los informantes recurren al *ustedeo*, mientras suelen tutear a finales del curso. Debido a que este punto está relacionado con un cambio en la confianza entre profesor y estudiante, cabe precisar que este criterio también aparece en el primer grupo, con los criterios relacionados con la relación con el personal docente. Con respecto a la reciprocidad del trato, ya comentamos este punto en el apartado teórico. Los estudiantes otorgan importancia a la manera en que sus profesores se dirigen a ellos. En el caso de que un profesor les dispense el tratamiento de *usted*, será percibido más inadecuado tutearle. En cambio, si el profesor usa el tuteo, están frente a un dilema, que uno de los profesores interrogados resume en estas palabras:

Si yo empiezo a utilizar el *tú* entonces es que se crea una situación un poco más ambigua, ¿no? El estudiante puede elegir seguir mi juego y entonces ir al *tú* directamente. O mantener la asimetría. Yo uso el *tú* y él usa el *usted*. Y hay algunos que hacen una cosa y hay otros que hacen otra. (COPINE_IN_PROFE3_04:30)

Este profesor dice que le parece ligeramente más normal que sus estudiantes utilicen el *usted* con él, pero porque es aquello a lo que está acostumbrado. No obstante, en general, si el miembro académico enuncia o solicita de forma explícita la manera en que le conviene que sus estudiantes se dirijan a él, se quita la duda (cf. Tabla 92).

Los profesores entrevistados e incluso los propios estudiantes de este estudio indican que algunas de las características mencionadas en la Tabla 92 causan mayores dudas sobre el tratamiento adecuado. Sampedro Mella (2016) las recoge según las más citadas: la edad (profesores mayores vs. jóvenes), el tipo de relación (profesores conocidos y cercanos), el canal (por escrito a través del correo electrónico), según el grado académico y profesional (profesores del colegio o de la universidad; el director del instituto), otras situaciones como profesores que tratan de *usted* a los alumnos (Sampedro Mella, 2016: 523-524).

La Tabla 93 recopila avisos de los estudiantes nativos sobre aspectos adecuados e inadecuados en las peticiones hacia los profesores. Estos criterios vienen de las entrevistas de retroalimentación, al final del encuentro. Sin embargo, cabe precisar que se trata de una tendencia general y que algunos estudiantes opinan lo contrario de esta tendencia. Efectivamente, aunque son una minoría, algunos estudiantes comentan que todas las peticiones les parecen adecuadas y que, en su opinión, no resulta un problema para el profesor que el estudiante no nativo use el pronombre *tú* en vez de *usted* “dado que se trata de un extranjero cuya lengua y cultura son distintas” a la suya (LS0153). En este sentido, se acepta a veces de los no nativos un comportamiento divergente al contrato conversacional tradicional. El interlocutor se muestra cooperativo cuando sabe que el hablante se expresa en una lengua extranjera. Además, si bien muchos estudiantes están de acuerdo que, a un profesor, se le debe tratar de *usted*, algunos dicen que depende de la cercanía y de

su edad. Asimismo, opinan que *usted* se usa cada vez menos por parte de los españoles. A pesar de ello, los informantes son numerosos en destacar la posición “superior” del profesor. Justifican su opinión por el contexto académico en el que se encuentran y concuerdan en que el profesor ocupa una posición institucional y académicamente más elevada que ellos. Por esta razón, es preferible evitar mostrar un exceso de familiaridad.

Adecuado	Inadecuado	Aceptable
Ustedear	Tutear	Galicismos (<i>puedo tener otra copia</i>)
Hacer preguntas / utilizar fórmulas interrogativas	Fórmulas directas	Omitir las diferencias culturales en cuanto al tuteo/ustedeo
Usar marcadores de cortesía	Usar el imperativo / dar una orden	Preguntar con el verbo tomar
Usar el condicional	Usar fórmulas afirmativas	
	Mostrar excesiva familiaridad con el profesor / Mostrar demasiada cercanía	

Tabla 93. Aspectos de (in)adecuación y aceptabilidad para peticiones hacia profesores.

Los recursos mencionados en las entrevistas de retroalimentación y evidenciados en la Tabla 93 se comentan en las líneas que siguen. Los nativos consideran adecuado dirigirse a un profesor mediante preguntas, en vez de con fórmulas directas. Asimismo, les parece adecuado recurrir a marcadores de cortesía como *por favor*, *perdone*, etcétera, y así evitar ser brusco. En fin, destaca la utilización del condicional para atenuar su discurso. En cuanto a criterios inadecuados, les parece importante evitar tanto el tuteo como el uso del imperativo. Uno de los participantes, además, se pone en lugar del profesor.

Considero que son inadecuadas porque una fórmula básica e importante en la comunicación en español es el tratamiento de usted, sobre todo en el ámbito académico. Por tanto, es importante que el extranjero las conozca para poder tratar adecuadamente con personas de mayor rango que él y no caer en los coloquialismos. No le diría nada al respecto a menos que yo fuera uno de los profesores con los que él estuviera tratando o me pidiera consejo, ya que no considero adecuado corregir a nadie sin su consentimiento. (COPINE_LS1003)

Luego existen criterios que no les parecen ni adecuados ni inadecuados a los estudiantes nativos. Son recursos que, si son pronunciados por hablantes no nativos, les parecen aceptables, precisamente por ser extranjeros de la lengua meta. Así, los españoles comentan que entenderían que un estudiante extranjero utilizase

expresiones traducidas directamente de su lengua materna, como lo son las peticiones (257) y (258), donde se usa el verbo modal *poder* con el verbo *tener*, una manera característica de hacer peticiones en francés.

(257) ¿Puedo tener otra hoja?

(258) ¿Puedo tener un bolígrafo?

A algunos españoles les parece aceptable también que un estudiante no español omita las diferencias culturales a la hora de elegir la forma de tratamiento adecuada a un profesor, por desconocimiento de las normas culturales. Un ejemplo, lo constituye la petición (259) con el verbo *tomar*, que también es característica del francés.

(259) ¿Puedo tomar una hoja?

Finalmente, en sus respuestas al cuestionario de creencias de uso en LimeSurvey, varios estudiantes españoles dieron consejos a los estudiantes no nativos. Así, según los estudiantes nativos, los estudiantes no nativos deberían tener en cuenta la “institución” con la que hablan, es decir, profesores que están jerárquicamente encima de ellos (COPINE_LS0023). Asimismo, “[e]n las peticiones [hacia] un profesor o cualquier persona con la que no tengas confianza, no se suele utilizar el imperativo porque suena brusco”. Este estudiante añade: “[s]i fuera [un] profesor se lo [comentaría], pero en ningún caso porque me hubiera molestado sino para que lo [supiera]”. (COPINE_LS0113). Otro estudiante le recomienda al estudiante no nativo intentar ser lo más cortes posible en ámbitos académicos (COPINE_LS0133).

10.3.3. Resumen del trato en el cuestionario de creencias

Los criterios mencionados por los estudiantes nativos para dirigirse a un profesor no son (todos) nuevos. Efectivamente, a parte de los criterios correspondientes al canal comunicativo (oral/escrito) y a la evolución de la relación estudiante-profesor, la mayoría de los criterios ya fueron mencionados por autores como Bravo (2005), Blas Arroyo (2005), Gardner-Chloros (1991) o Sampedro Mella (2016), entre otros. No obstante, lo que revela ser de sumo interés, es especialmente que los estudiantes nativos de español, aun sabiendo esto, no le permitirían a un estudiante extranjero utilizar el mismo tono desenfadado que ellos. Dicho de otro modo, los españoles son conscientes de que usan un registro relativamente informal con los profesores, en comparación con otros países como Bélgica, donde se suele tratar de usted a un profesor, por poner un ejemplo. En cambio, no le aconsejarían a un estudiante extranjero ser tan directo como ellos, precisamente por ser extranjero. Así lo expone un estudiante español en la pregunta final del cuestionario de percepción:

el uso de los imperativos para hacer una petición así como las formas indirectas de hacer también cualquier clase de petición, son más propias de los españoles, por lo que en boca de un extranjero resultan muy raras y chocantes, es algo que sencillamente no encaja con su forma de hablar. (COPINE_LS0753)

Esto plantea interrogantes sobre la posibilidad para estudiantes extranjeros de acercarse lo máximo a la lengua que están aprendiendo. Efectivamente, la meta de un estudiante de lengua es dominar la lengua que está aprendiendo para tener un nivel avanzado. Típicamente se suele considerar que el ejemplo a seguir es el uso de los nativos. No obstante, varios informantes nativos de español comentan en la parte retrospectiva de la entrevista que algunos recursos “suenan raros en boca de un no nativo”, como el tuteo hacia profesores (LS0753).

Por otro lado, queremos destacar la dificultad de recopilar las opiniones de los españoles bajo una tabla única, puesto que notamos una heterogeneidad en sus propósitos. En efecto, si bien algunos estudiantes marcan como inadecuado el uso del imperativo o del tuteo en el cuestionario de percepción, a algunos les parece aceptable, por ser el hablante no nativo: “todas las peticiones me parecen adecuadas dado que se trata de un extranjero cuya lengua y cultura son distintas a la nuestra” (COPINE_LS0153). Otra opinión al respecto: “[yo] le diría que en castellano está bien ser más cercano y actuar con más familiaridad en este tipo de situaciones [académicas], ya que se percibe como algo positivo.” (COPINE_LS0843).

La diversidad de sus propósitos nos llevó a entrevistar a sus profesores, para conocer su opinión, sobre todo en cuanto a las formas de tratamiento usadas por sus estudiantes. Todos los profesores entrevistados sostienen que no les parece inconveniente que los estudiantes les tuteen, aunque algunos manifiestan que sería más lógico y sensato que les trataran de usted.

En cuanto a los informantes no nativos, es posible que usen el *usted* porque les parece más conveniente y más acorde con las normas que ya conocen en su lengua materna. También puede ser debido a un desconocimiento de las convenciones de cortesía que rigen la lengua y la cultura meta. En caso de duda, los NN prefieren parecer más corteses, al decir de Dewaele (2003: 6):

Como para otras variables sociolingüísticas, los no nativos tienden a ser demasiado formales. Esto refleja probablemente la máxima que se les haya inculcado, particularmente que en caso de duda, más vale ser demasiado cortés y, por ello, que el amigo perdonará más fácilmente un « *usted* » inapropiado que un « *tú* » inapropiado. (nuestra traducción)

Por lo tanto, el hecho de que los informantes francófonos recurran más al *usted* sigue este mismo razonamiento.

10.4. Triangulación

Las formas de tratamiento se han analizado desde tres perspectivas diferentes en el presente capítulo. En primer lugar, se estudió su producción en las peticiones de las Interacciones Naturalizadas de los estudiantes nativos y no nativos de español. En segundo lugar, su producción también se examinó en las respuestas escritas del

corpus de DCT. En tercer y último lugar, nos interesó investigar la percepción que tienen los informantes nativos y no nativos de estas peticiones en contextos académicos a través de un cuestionario de creencias de uso.

A estas alturas del análisis, es evidente el peso de la situación en la variación de las respuestas de los estudiantes. Otro factor que influye en las formas de tratamiento es la lengua materna de los informantes. Sin embargo, el tipo de método de recolección de datos es la variable que más altera el comportamiento de los estudiantes. Empezamos por este último, por ser el más importante.

El resultado más destacado del estudio de las formas de tratamiento se relaciona con su producción en las IN, en comparación con el DCT. Se constata una diferencia considerable entre las preferencias de uso en cada método de colección de datos. En las IN, el trato más empleado es la forma sin tratamiento, en especial la forma sin verbo en la situación 4 (repetir) nativa y no nativa, y la forma con verbo en las situaciones 1 (bolso), 2 (bolígrafo) y 3 (copia). En cambio, no se registran muchos casos de tuteo y solo uno de ustedeeo en las Interacciones Naturalizadas.

La tendencia opuesta se observa en el DCT. Este método recogió una profusión de ustedeeo, mayoritariamente por estudiantes españoles. De hecho, los informantes nativos utilizan más ustedeeo que sus comparsas belgas francófonos, pero también más tuteo. Los estudiantes no nativos, por tanto, recurren más a las formas sin tratamiento, aunque en menor medida que en las IN. Otra peculiaridad del método del DCT es la aparición del fenómeno de alternancia entre tú y usted (T/V). Este uso no se halla en las IN. Consiste en una combinación de tuteo y ustedeeo en el seno de la misma petición, principalmente mediante un tuteo en la disculpa del alertador, combinado con un ustedeeo en el verbo de la estrategia de petición. La mayoría se realiza por el grupo de aprendices, no obstante, se halla esta alternancia un número limitado de veces en el corpus nativo. El hecho de que esta vacilación no aparezca en las IN se explica por la alta presencia de estrategias sin tratamiento. En el corpus oral, los estudiantes se dirigen menos de manera directa a la profesora. Esto se debe a que los estudiantes favorecen a peticiones donde señalan el problema mediante estrategias de alusión, donde no es imprescindible referir al interlocutor, como, por ejemplo, *No se lee muy bien la copia*. Aunque también se encuentren peticiones de este tipo en el DCT, la diferencia reside en la preferencia por tratos directos (tuteo o ustedeeo).

El DCT evidencia un uso prototípico de las formas de tratamiento. Demuestra más bien el conocimiento de uso de la lengua que el uso real, como las muestras que se obtienen en las Interacciones Naturalizadas. Los estudiantes se enfocan más bien en el trato que conviene usar hacia un profesor en un contexto académico, en vez de su uso efectivo en sus producciones orales. Por tanto, el uso mayor del ustedeeo en el DCT se justifica por ser la convención *a priori* en una conversación con el profesorado. El DCT ofrece un uso prototípico de la lengua también por otra razón, a saber, su relación con las percepciones de creencias de uso del cuestionario. Este

cuestionario valora más cuidadosamente el uso del ustedeo, por lo que corresponde con su uso teórico en el DCT. En el capítulo 8 ya evidenciamos el uso tipo de las peticiones indirectas convencionales, en particular, de las preguntas preparatorias con *poder*. A esta característica le sumamos el uso del ustedeo como ejemplo típico de las peticiones en un contexto universitario.

Además de las diferencias ya destacadas, las IN contienen menos referencia al interlocutor por abundar en estrategias elípticas (que no incluyen verbo), en particular en la situación 4 (repetir), donde se registran un número considerable de estrategias como *¿Qué?* *¿Mh?* *¿Cómo?* En el corpus del DCT, no se encuentra este recurso, salvo un solo *¿Qué?* La diferencia de método subraya que en el DCT no se perciba forzosamente la inmediatez comunicativa. Como consecuencia, las respuestas comprenden estrategias mucho más largas que las de las Interacciones Naturalizadas y, además, se encuentra mucho más sistemáticamente una referencia al interlocutor.

Como hemos introducido, la variable situacional interviene igualmente en la producción y la percepción de las formas de tratamiento en las diferentes peticiones del corpus. La situación 3 (copia) se percibe por ambos grupos como la que más amenaza la cara de del profesor. Se refleja concretamente en las percepciones de ciertas peticiones como las alusiones, las alternativas y la forma imperativa como menos educadas o menos cuidadosas que otras, sobre todo cuando estas se formulan con un tuteo. La influencia de la lengua materna es probada en el cuestionario de creencias de uso, porque los informantes francófonos atribuyen puntuaciones menos elevadas que los nativos para dichas peticiones.

Otro dato evidenciado en el análisis del cuestionario de creencias es la tendencia general de evaluar de manera más estricta la adecuación de las peticiones al contexto situacional, en comparación con la aceptación más extendida del conjunto de peticiones cuando ocurre en un contexto de ELE.

Las justificaciones de los estudiantes nativos en cuanto a la inadecuación de ciertas formulaciones en boca de un estudiante extranjero atañen al contexto académico y al grado de cortesía relacionado con él. Algunos estudiantes nativos precisan que no les parecería admisible que los hablantes no nativos se expresen del mismo modo que ellos. Los criterios incluidos en el tono de los estudiantes nativos conciernen, entre otros, el tuteo hacia un profesor, el uso del modo imperativo o de enunciados sin interrogativo y, en ciertos casos, también el léxico poco natural de ciertas peticiones (*tomar* un bolígrafo, *tener* otra copia). Estas últimas aclaraciones rebasan el tema de las formas de tratamiento, destacando que una variable está vinculada a otra de manera más o menos consciente. La interpretación de los datos en un capítulo debe analizarse de forma que englobe al conjunto de los resultados. Esta es la intención del capítulo 11, que sirve no solo para interpretar los datos analizados en función de las distintas variables (método, lengua materna, situación), sino también para triangular estos datos a la luz de nuestros resultados.

Capítulo 11

Triangulación y discusión

Capítulo 11. Triangulación y discusión

“En definitiva, el fin último de la lengua, de las formas lingüísticas, es la comunicación.”

(Díaz Pérez, 2001: 484)

A lo largo de este trabajo hemos ofrecido un análisis de la producción y de la percepción de peticiones en diferentes tipos de corpus nativos y no nativos, siguiendo tres métodos de colección de datos diferentes. Cada instrumento de recogida de datos tiene sus ventajas y sus desventajas (cf. capítulo 5) y permite documentar ciertos aspectos, por lo que hemos optado por una combinación de métodos para crear nuestro corpus COPINE. Nuestra investigación precisaba recoger datos de producción que tuvieran en cuenta tres criterios fundamentales: producir habla real, obtener suficientes casos de peticiones y poder replicar el estudio un número elevado de veces. Las tres metodologías elaboradas para nuestro estudio (las Interacciones Naturalizadas, el DCT y el cuestionario de percepción) constituirán el punto de partida para sintetizar los resultados de producción y de percepción. A continuación, proponemos triangular estos tres dispositivos metodológicos y distinguir la manera en la que han influido no solo en la obtención de las peticiones sino también en el análisis de los datos.

En primer lugar, nos centramos en las diferencias de respuestas generadas según el dispositivo metodológico (10.1). En segundo lugar, destacamos las semejanzas y las diferencias en función de la petición (10.2), sirviéndonos del análisis de correspondencias múltiples (ACM). Asimismo, exponemos la influencia de la variable de la lengua materna de los hablantes en los datos obtenidos (10.3).

11.1. Más allá de la petición

El método de las Interacciones Naturalizadas se reveló eficaz para recoger peticiones. Sin embargo, generó datos que prueban que los hablantes no siempre optan por la formulación de una petición en situaciones en las cuales esta sería posible. Es decir, no toda situación de las IN recogió una petición, ni toda estrategia realizada en las IN constituye una petición.

En este sentido las IN aportaron datos diversos, que no se asemejaron forzosamente a los que se obtuvieron en el DCT, donde se recoge siempre una petición. La posibilidad de realizar otro acto de habla que no sea una petición tampoco se encontró en los corpus existentes sobre la petición, en gran medida basados en DCT escrito u oral. Así, en numerosos casos de las IN, en vez de generar una petición, la situación prevista llevó a estrategias alternativas. Como hemos

desarrollado a lo largo de la tesis, se trata de estrategias que colman el mismo hueco comunicativo, pero que no se pueden caracterizar como peticiones en el sentido estricto. Existen varios tipos, tales como realizar la acción por sí mismo (con o sin avisar previamente), cuestionar el transcurso de la acción o no realizar el FTA.

En las IN las estrategias alternativas se encuentran mayoritariamente en las tres primeras situaciones de nuestro estudio (bolso, bolígrafo y copia), en proporciones similares en el grupo nativo y no nativo. Las funciones de dichas estrategias alternativas sirven para varios propósitos. Brown y Levinson (1987) declaran que el hablante puede optar por no realizar el FTA en caso de que la petición represente un acto demasiado amenazante para la imagen del interlocutor. La situación 3 (copia), por ejemplo, genera este tipo de respuestas, por considerar que formular una petición para obtener otra copia cuestiona el trabajo de la profesora. Sin embargo, tras el análisis de estos casos en nuestro corpus, nos parece que las alternativas no surgen únicamente cuando aparece una amenaza demasiado grande. La situación 1 (bolso) también provoca estrategias alternativas, pero no tanto por la amenaza que supone, sino porque el estudiante decide realizar la acción por sí mismo, desplazando el bolso. Es precisamente otra función de las estrategias alternativas; también surgen cuando el estudiante puede arreglar la acción por sí solo. En esos casos, el informante o bien avisa a la profesora de que va a llevar a cabo la acción por sí mismo, bajo una oración enunciativa, o bien la realiza directamente. En la situación 2 (bolígrafo) se registran frecuentemente casos de este tipo puesto que es fácil para el estudiante levantarse e ir a coger un bolígrafo entre sus pertenencias. Por ende, ocurre en numerosas ocasiones que el estudiante pida más información en cuanto al desarrollo de la entrevista. En la situación de la copia, es común encontrar preguntas del tipo *¿Es normal que no se pueda leer?* aunque lo usual es que formulen una mención que indica su dificultad para leer la consigna, como en *No puedo leer muy bien la copia*. En el grupo español los estudiantes realizan más frecuentemente la acción por sí mismos. Los francófonos prefieren hacer preguntas sobre el desarrollo de la entrevista.

En definitiva, a nivel metodológico, la aparición de las estrategias alternativas es la mayor diferencia entre las Interacciones Naturalizadas y el DCT. Los DCT no proporcionan la posibilidad de intentar primero desenvolverse por sí mismos antes de formular una eventual petición para solicitar la ayuda de la profesora. Tampoco dan cuenta de la posibilidad de no verbalizar la petición mientras en las Interacciones Naturalizadas, varios estudiantes recurren a actos no verbales. En cambio, en el DCT, las referencias a actos no verbales acompañan siempre el acto de la petición (verbal).

11.2. El acto de habla de la petición: interacción entre fenómenos de varios niveles lingüísticos

A continuación ofrecemos una síntesis de los principales parámetros que permiten caracterizar la formulación del acto de habla de la petición en las

Interacciones Naturalizadas. Este recapitulativo cuantitativo se propone mediante los resultados de los análisis de correspondencias múltiples (ACM). Después de estos análisis se estudiarán los resultados desde una perspectiva cualitativa.

El Gráfico 11 muestra, para cada petición funcional, la dispersión de las diferentes variables (representadas por triángulos rojos) de las Interacciones Naturalizadas, como la convencionalidad de la estrategia, el uso de formas de tratamiento, la perspectiva y el uso de atenuación. Estos parámetros se contrastan con las dos lenguas maternas de los grupos de informantes y con las cinco situaciones (en azul). Del gráfico destaca, primero, que las lenguas maternas no parecen influir mucho en los resultados de las IN, porque ambas lenguas se hallan en el centro del gráfico, a poca distancia la una de la otra, señal que contribuyen menos a explicar la variabilidad entre las peticiones de las IN. Segundo, algunos parámetros se encuentran del mismo lado del eje que la variable de nativos (ES) o no nativos (FR), lo que sugiere que tienden a registrarse más en un grupo que en otro. Sin embargo, al situarse ambos grupos tan cerca el uno del otro, tales afirmaciones tienen que realizarse con cuidado. En cambio, algunos parámetros se localizan en los extremos del gráfico y explican la variabilidad en los datos sobre las peticiones de las IN, como el uso del ustedeo (en la parte superior izquierda), el uso de modificación léxica (léxico_sí) y de la modificación externa (en la parte inferior derecha) así como otros factores como la convencionalidad, la presencia de modificación morfosintáctica y, en menor medida, de atenuación y de llamadas de atención otras que alertadores (alertador_otro).

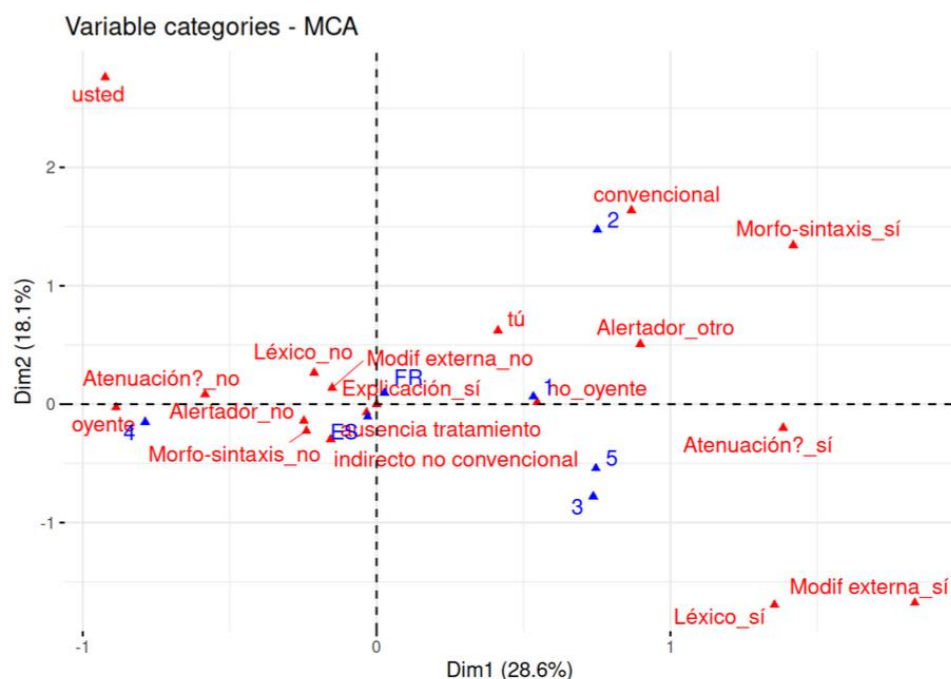


Gráfico 10. Distribución de las peticiones funcionales de las IN.

Otro dato destacado, la variable situacional, sí tiene mucha influencia en la variabilidad de los datos. El carácter convencional de las estrategias de petición y la presencia de atenuación morfosintáctica y, en menor medida también la presencia de llamadas de atención diferentes de los alertadores, se asocian más con la situación 2 (bolígrafo). Asimismo, la perspectiva ‘no oyente’ constituye un parámetro importante para explicar la variabilidad de las peticiones en la situación 1 (bolso). En concreto se trata de la perspectiva impersonal, cuya presencia se explica por el uso frecuente de formulaciones de tipo *Hay un bolso aquí*. Las situaciones 3 (copia) y 5 (comida) tienen comportamientos semejantes, puesto que se colocan a proximidad la una de la otra en el gráfico. Estas situaciones se caracterizan por un uso mayor de atenuación, en particular de la modificación léxica y externa. Los hablantes suelen motivar el recurrir a una petición usando justificaciones. Para atenuar el núcleo de la petición, es frecuente el uso de un subjetivizador (*parece cortado, no sé, etc.*) o de un minimizador (*no veo bien, un poco de agua*). El gráfico también revela que la situación 4 (repetir) presenta rasgos muy diferentes a las demás, por situarse del otro lado del eje vertical. En este caso se asocia fuertemente con parámetros como la perspectiva del oyente, la ausencia de atenuación y, en menor grado, una ausencia de alertadores y de modificación morfosintáctica. Estos resultados resultan coherentes con la estrategia de petición en esta situación suele consistir en elipsis y, en menor medida, en alusiones. En el caso de la elipsis, al ser muy corta, no acostumbra contener ninguna forma de atenuación. Las demás variables, situadas en el centro del gráfico, contribuyen un poco menos a explicar la variabilidad entre las peticiones de las IN. En este sentido son los rasgos más compartidos entre las peticiones en español y en francés.

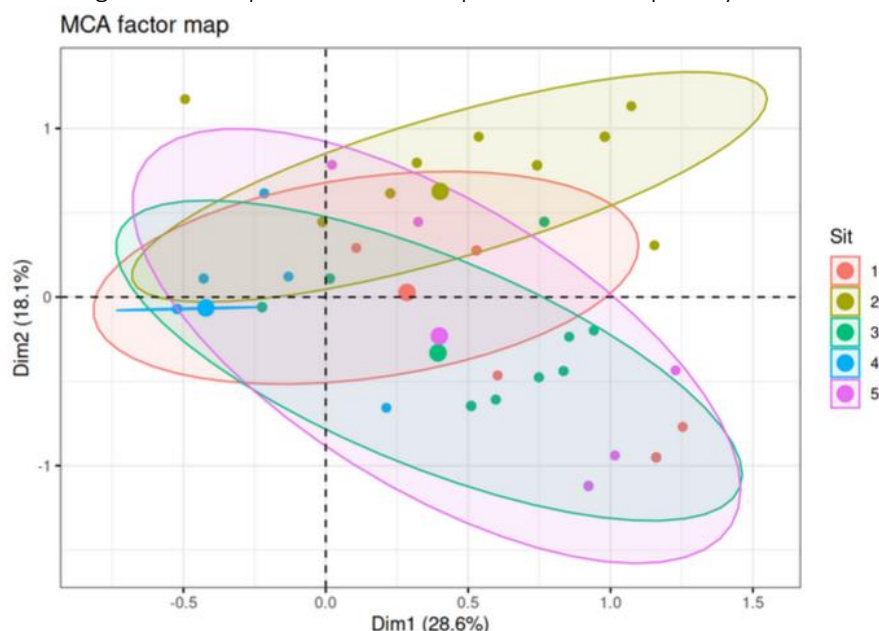


Gráfico 11. Distribución de las cinco situaciones en las IN.

El Gráfico 12 proporciona otro tipo de información acerca de la distribución de las diferentes situaciones de petición en las IN y sobre la manera en que sus características pueden solaparse, centrándose en las características de cada situación. De este gráfico se desprende una serie de conclusiones importantes. Las situaciones 1 (bolso) y 2 (bolígrafo) se superponen parcialmente, lo que significa que comparten varios rasgos. La proyección de esta imagen en el Gráfico 11 con las variables permite destacar que los parámetros implicados en ambas situaciones son el tuteo y la presencia de llamadas de atención. Las situaciones 3 (copia) y 5 (comida) se superponen aún más que las dos precedentes y sus elipsis apuntan hacia el lado inferior derecho del mapa. Las situaciones comparten características como la presencia de modificación externa y de modificación léxica. Sin embargo, al destacar los parámetros que caracterizan cada situación, queremos recordar la frecuencia muy baja de ciertas variables, que impiden tener un comportamiento claro para cada situación. En el caso de las situaciones 1 (bolso) y 5 (comida), por ejemplo, el número total de peticiones producidas equivale 10 y 11, respectivamente. Por tanto, resulta difícil generalizar el tipo de petición hallada en estas situaciones. La única petición que generó un número muy importante de peticiones es la situación 4 (repetir), en la cual 55 nativos y 58 no nativos produjeron la petición. Es también la situación que solo se caracteriza por un círculo en el Gráfico 12. En nuestros datos, se clarifica que el comportamiento de ambos grupos de hablantes es muy semejante, con poca variabilidad en sus respuestas, lo que implica una elipsis extremadamente limitada en el gráfico. Las peticiones de la situación 4 comparten rasgos comunes como la ausencia de atenuación y una perspectiva orientada hacia el oyente. Efectivamente, en la mayoría de sus peticiones, los hablantes utilizaron peticiones como *¿Qué?* o *¿Cómo?* y, asociados a ellas, *¿Mh?* y *¿Eh?* Estas peticiones se orientan hacia el oyente y sus estrategias muy cortas no constan de ninguna forma de atenuación, como destaca el ACM.

A continuación, caracterizamos las peticiones producidas en el DCT siguiendo el mismo análisis de correspondencias múltiples. El Gráfico 13 expone la distribución de las diversas variables en las peticiones de DCT nativo y no nativo. Una vez más, se puede comprobar que, a nivel cuantitativo, la variable de la lengua materna de los hablantes no tiene mucha influencia para explicar la variabilidad de los datos; ambas lenguas se hallan muy en el centro del diagrama.

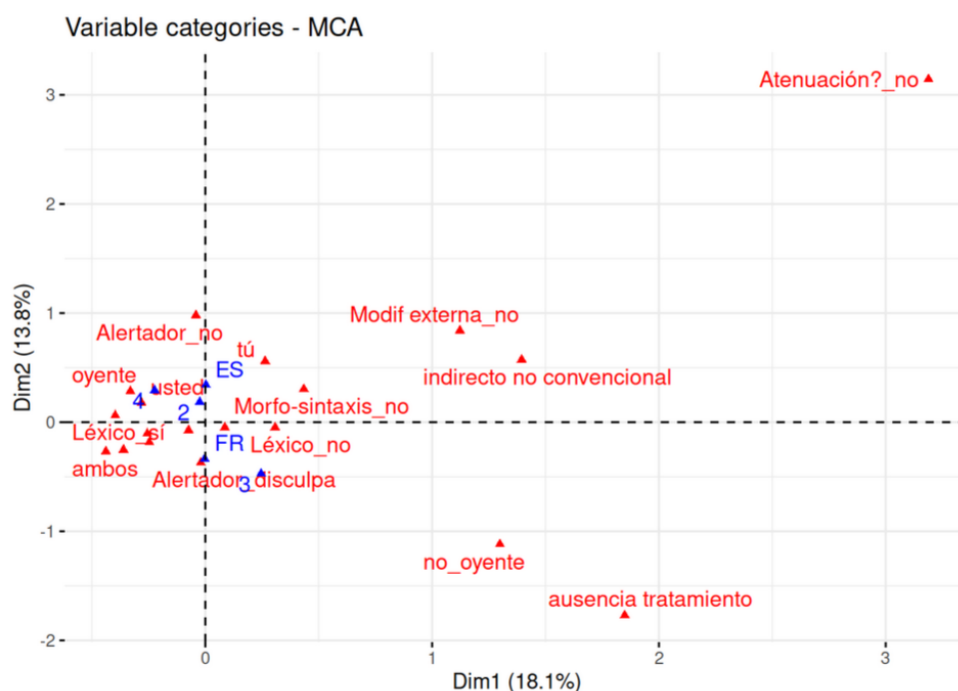


Gráfico 12. Distribución de la variabilidad de las peticiones en el DCT.

En comparación con el ACM de las IN la variable situacional parece influir menos en el DCT. Esto significa que las peticiones del DCT se asemejan en gran medida, independientemente de la situación y de la lengua materna de los hablantes. Por supuesto, cabe matizar estos propósitos y el Gráfico 13 pone de manifiesto ciertas diferencias tanto con respecto a la variable situacional como a la lengua materna de los participantes. Las variables que se hallan en los extremos del gráfico contribuyen más a explicar la variabilidad entre las peticiones del DCT. Así, se observa que la ausencia de atenuación se sitúa muy al extremo superior derecho. Este resultado se comprueba en el análisis más detallado de los datos, visto que casi todas las peticiones del DCT contienen alguna forma de atenuación. Por tanto, la ausencia de atenuación concierne muy pocas peticiones del corpus de DCT y explica su impacto en la variabilidad. Otros parámetros en la parte inferior derecha del gráfico son la perspectiva del hablante o la impersonal (caracterizado por *no_oyente* en el gráfico), junto con la ausencia de cualquier forma de tratamiento (*ausencia_tratamiento*). Estos elementos se sitúan del mismo lado del eje que la variable del francés, lo que indica que aparecen más en el corpus de los estudiantes no nativos. Del otro lado de eje horizontal se encuentran dos parámetros que tienden a aparecer juntos, a saber, la ausencia de modificación externa y la presencia de estrategias indirectas no convencionales. Esta categoría recoge peticiones de alusión y de elipsis. Estas últimas se caracterizan por ser muy cortas, por lo que la ausencia de modificación externa resulta lógica con este tipo de estrategia de petición. Nótese que estos dos

parámetros (ausencia de modificación externa y presencia de estrategias indirectas no convencionales) se observan del otro lado del eje horizontal, por lo que se asimilan más bien a los datos de los estudiantes nativos de español. Del Gráfico 13 destaca también una mayor tendencia para las peticiones españolas de asociarse con tuteo o con ustedeo, mientras que las peticiones de los francófonos se vinculan más bien con la ausencia de formas de tratamiento. Los españoles también tienden a utilizar menos las llamadas de atención como los alertadores, mientras que los francófonos utilizan alertadores sobre todo para disculparse antes de formular su petición. Asimismo, los dos parámetros mencionados anteriormente, la ausencia de modificación externa y las estrategias indirectas no convencionales, se asocian más con el corpus nativo, por situarse del mismo lado del eje horizontal.

Del *factor map* por lengua (Gráfico 14) se evidencia que ambos grupos de locutores comparten numerosos rasgos con respecto a la formulación de la petición. No obstante, en el grupo de los francófonos parece existir mayor variabilidad, porque la elipsis es más extendida. En el grupo de los estudiantes españoles, en cambio, los datos se caracterizan por incluir menos variabilidad, visto que la elipsis es más restringida. En otras palabras, los hablantes nativos producen respuestas de peticiones bastante análogas, en comparación con las de los estudiantes francófonos. Este dato puede sorprender, porque se espera menor repertorio entre hablante no nativos. Sin embargo, indica tal vez una mayor convencionalización entre los nativos, no forzosamente adquirida por los NN.

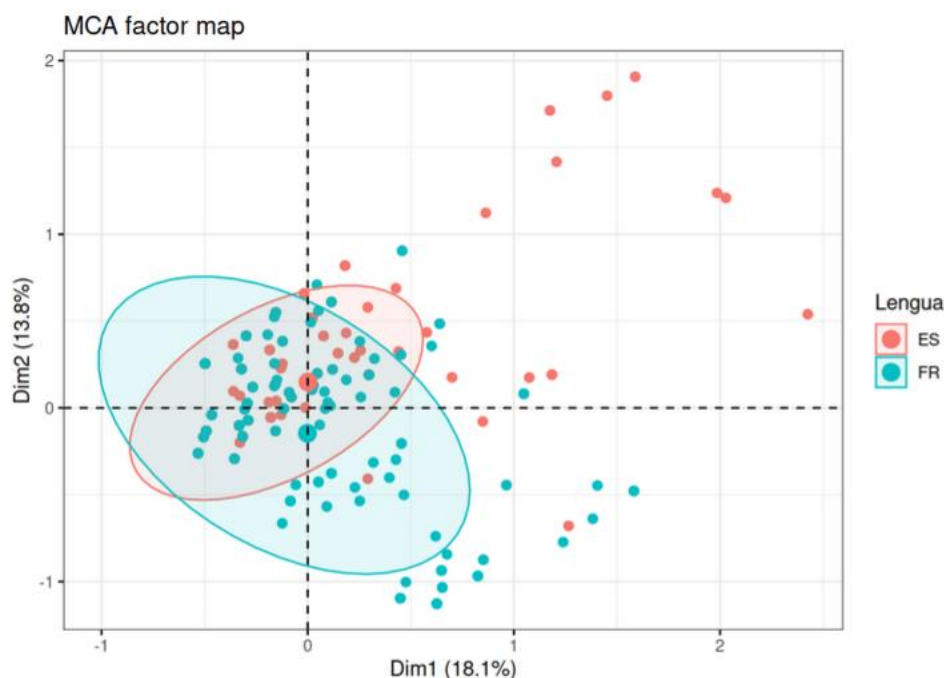


Gráfico 13. Distribución de la variable de la lengua materna en las peticiones de DCT.

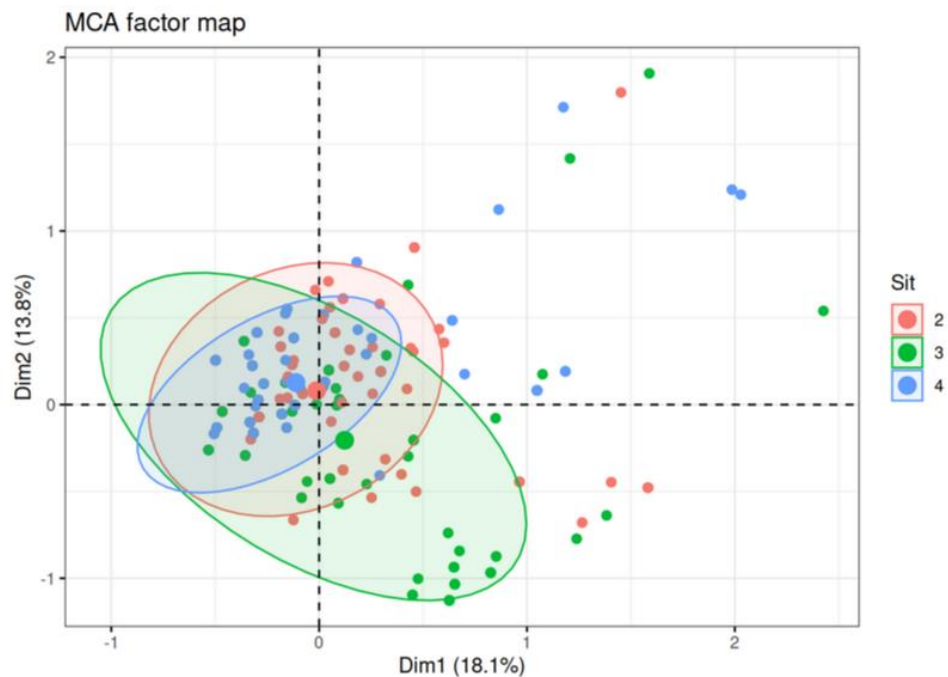


Gráfico 14. Distribución de la variable situacional en el DCT.

Finalmente, las peticiones varían en función de la situación. Las elipses de las situaciones del DCT son muy diferentes de las de las IN, donde la situación 4 (repetir) se resume a un punto en el gráfico. Existe, por tanto, mayor variación en el DCT que en las IN. El *factor map* por situación (Gráfico 15) muestra que los datos de las situaciones 2 (bolígrafo) y 4 (repetir) tienen numerosos rasgos en común. La elipsis de la situación 2 (bolígrafo), de hecho, solapa prácticamente por completo la elipsis de la situación 4 (repetir). Esto indica que la situación 2 conoce mayor variabilidad en sus resultados que la situación 4 y que coinciden en muchas características. Si se combina este gráfico con el ACM del DCT (Gráfico 13), se observa que las características compartidas por las situaciones 2 (bolígrafo) y 4 (repetir) atañen a parámetros relacionados con el ustedeo y la perspectiva del oyente, sobre todo en el caso de la situación 4 (repetir). También se asocian con el uso de la atenuación, como la modificación externa y peticiones convencionales. En cambio, la situación 3 (copia) se aleja bastante de los comportamientos de las situaciones 2 y 4. En ella, se hallan rasgos como la perspectiva no_oyente (es decir, la del hablante y la impersonal) y, relacionado con este rasgo, la ausencia de formas de tratamiento. Como ya se ha destacado en las IN, esta situación es la que supone un mayor grado de amenaza y se confirma por un uso mayor de factores propios de la cultura de distanciamiento, como utilizar estructuras con una perspectiva impersonal (*¿Sería posible cambiar la hoja del examen?*) o, en su caso, del hablante (*¿Puedo tener otra copia?*), o peticiones sin forma de tratamiento, como las que acabamos de incluir. De este modo, no se incluye demasiado al oyente en la petición y se puede negar la

intención de petición si la amenaza fuera demasiado grande para el interlocutor. Nótese que estos rasgos se comparten en gran medida entre hablantes nativos y no nativos, aunque ciertos factores se usan más frecuentemente por los informantes nativos que no nativos. En los siguientes párrafos, nos centramos en las características propias de cada método de recogida de datos, para luego enlazar con los datos que han sido influenciados por la variable de la lengua materna de los hablantes.

Tal como los gráficos de ACM han señalado, las estrategias de petición se parecen desde el punto de vista cuantitativo en el seno de cada corpus de producción. A nivel tipológico, se evita la utilización de peticiones directas en ambos corpus de producción, lo cual está directamente relacionado con el contexto académico, como se expone en los comentarios del cuestionario de creencias de uso. Las estrategias directas como el modo imperativo no se juzgan adecuadas al contexto ni se recomienda su uso hacia un profesor. En las IN, la estrategia más frecuente es la indirecta no convencional, en particular la estructura elíptica. Se documentan muchas estructuras de este tipo en situación 4 (repetir). Las alusiones también destacan en los datos, en particular cuando los estudiantes optan por señalar el obstáculo de manera insinuada. Sin embargo, en el cuestionario de creencias las alusiones corresponden a las peticiones juzgadas como ni cuidadosas ni desinhibidas, posiblemente por ser justamente menos explícitas. Además, se produjeron más preguntas preparatorias en las IN nativas, pero sin sobrepasar las frecuencias de uso de las peticiones indirectas no convencionales citadas. En el DCT, el uso de las estrategias indirectas convencionales predomina de forma general y la pregunta preparatoria es la opción preferida en ambos grupos de informantes. Este dato confirma lo que otros estudios ya han concluido a nivel metodológico en el caso de situaciones donde el hablante tiene menos poder que el oyente (Lorenzo Díaz, 2016: 271-272). Esa mayor presencia de preguntas preparatorias parece indicar que los DCT favorecen este tipo de respuesta. Kerbrat-Orecchioni ya destacaba el uso de las estrategias convencionales indirectas como “una especie de compromiso entre dos exigencias opuestas” que vienen del deseo de “no parecer demasiado coercitivo, y no ser demasiado opaco, lo cual no consiguen ni la formulación directa (clara, pero no cortés), ni el indicio [la alusión] (menos impositivo pero opaco, con lo que finalmente también descortés a su manera)” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 269).

En cuanto al uso de la atenuación, los dispositivos metodológicos de producción utilizados señalan diferencias importantes. En el DCT, la gran mayoría de las peticiones contienen al menos una forma de alertador. En general, se encuentra bien una disculpa o un vocativo. En el corpus de las IN no se halla casi ninguna forma de apertura de la petición, salvo algunas llamadas de atención como *eh* o *euh* (este último en el corpus no nativo). Estos resultados corresponden al estudio de Bataller (2013), quien analiza la petición en juegos de rol y en habla natural (en cafeterías universitarias). La autora apunta que las peticiones en los juegos de rol contienen casi todas una apertura y un cierre (más de 90% de los datos) mientras que, en el

habla natural, solo 45% de los datos contienen apertura y cierre. En su experimento, explica esta diferencia debido a “the effect of local conditions of real life interactions in this type of establishment (e.g. noise or time constraints)” (Bataller, 2013: 121-122). En el caso de nuestro estudio, la diferencia se debe probablemente al tipo de corpus y a lo mucho que los interlocutores comparten el contexto comunicativo. En las IN, los informantes dejan mucha información implícita. Por ejemplo, no se usan muchos alertadores porque no se necesita llamar la atención del profesor cuando ya la tienen. Además, en la IN pueden contar con el soporte visual (señalar la calidad de la copia recibida, apuntar en dirección el bolígrafo de la profesora). En cambio, en el DCT, los participantes realizan peticiones más largas que las de las IN, expandiéndose significativamente más sobre la razón que les lleva a formular la petición. Esto se constata claramente en la situación 4 (repetir), donde los estudiantes se valen de recursos elípticos en las IN (*¿Qué?*) y de preguntas preparatorias en el DCT (*¿Podría repetir lo que ha dicho? No he entendido bien.*). En las Interacciones Naturalizadas, nunca se justifica la formulación de la petición de la situación 4. Nótese que la presencia o ausencia de atenuación no se estudió en el cuestionario de creencias de uso, salvo el condicional, que ya comentamos.

En todo caso, lo que afecta considerablemente a todos los datos es la variable situacional. Cada situación del corpus tiene lugar en una interacción estudiante-profesor, sin embargo, el nivel de imposición cambia en función de lo pedido. Por tanto, en función de la situación, obtenemos variaciones respecto a la producción de peticiones en las IN, como el tipo de estrategia escogido, la mayor presencia o ausencia de un tipo de formas de tratamiento y, asimismo, la perspectiva adoptada. La lengua materna de los informantes no parece tener un impacto mayor, puesto que las frecuencias se parecen de una situación a otra entre el corpus nativo y no nativo.

11.3. Nativos y no nativos

Como se ha concluido en las triangulaciones de los capítulos analíticos, la variable de la lengua materna no es un factor responsable de gran variabilidad si consideramos el conjunto de las producciones. Sin embargo, existen diferencias significativas también en cuanto a la producción, aunque las diferencias resultan más claras en el análisis de la percepción.

Así, en las Interacciones Naturalizadas se obtuvieron frecuencias parecidas entre nativos y no nativos, tanto en cuanto al número de situaciones funcionales y de peticiones producidas (un 40% de los datos), como para el tipo de estrategias encontrado en las peticiones de ambos grupos. En el DCT, todas las situaciones produjeron peticiones en ambos grupos de hablantes y la mayor parte de las respuestas se formularon mediante estrategias de petición indirectas convencionales.

En este apartado nos ceñimos a las peticiones producidas. No comentamos las estrategias alternativas, por la ausencia de impacto que constituye la lengua materna de los informantes en esta categoría. Efectivamente, en las IN, los españoles y los francófonos producen el mismo número de alternativas. Dentro de esta categoría, las frecuencias de uso de cada una de las estrategias son muy parecidas y el número de ocurrencias gira en torno a unos cincuenta casos. Los hablantes francófonos cuestionan ligeramente más el desarrollo de la entrevista mientras que los hablantes españoles realizan más la acción por sí mismos.

Para comprender la influencia de las variables codificadas en cada uno de los dos corpus de producción, aplicamos a continuación el método de los árboles de decisión, desarrollado inicialmente por Breiman et al. (1984). Este modelo permite analizar la influencia de la totalidad de las variables codificadas para el análisis de la petición. Se proporciona un modelo por corpus de producción, es decir, uno para las Interacciones Naturalizadas y otro para el DCT. Además, en el caso de las IN, incluimos tanto las estrategias alternativas como las peticiones. Aunque pudiera dificultar la lectura de los datos exclusivamente de peticiones, ofrece una síntesis general de todas las situaciones de las IN. El árbol de clasificación y regresión permite así deducir el tipo de variables de las estrategias de petición que se asocian específicamente con cada grupo de informantes.

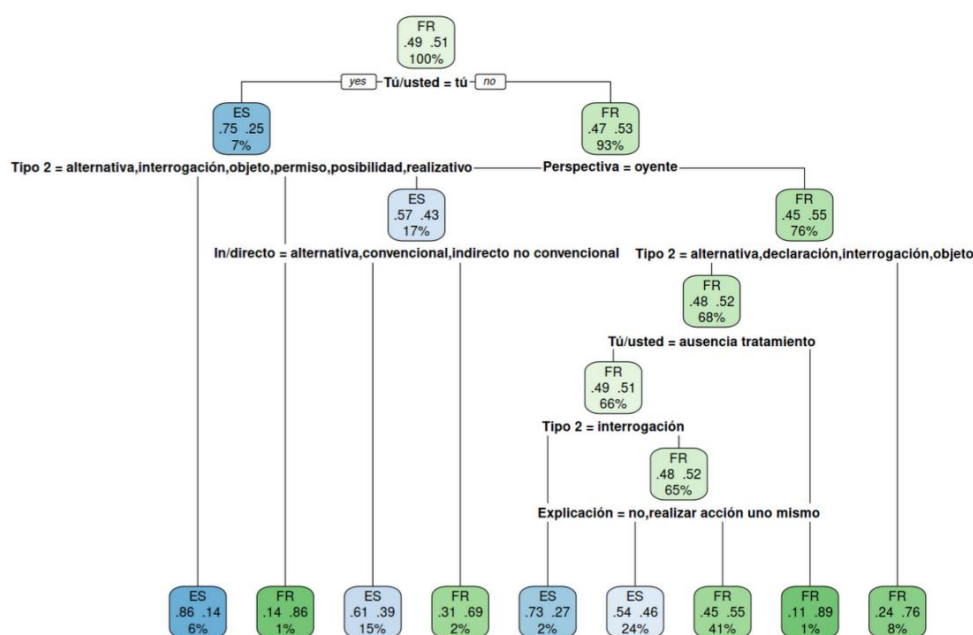


Imagen 10. Árbol de clasificación y de regresión de la petición en el DCT.

Cada nodo muestra la clase predicha. En otras palabras, este modelo es útil para poder predecir la lengua materna del informante tan solo al leer su respuesta. En cada corpus esto se concreta en combinaciones que se encuentran más fácilmente en un grupo de locutores que en otro. A nivel informativo, nótese dos informaciones. Primero, el color azul se relaciona con las características compartidas mayoritariamente por españoles, mientras el verde se reserva para los datos donde predominan estudiantes francófonos. El degradado de más a menos oscuro señala mayor o menor presencia de uno de los dos grupos en el nodo. Segundo, en cada nodo, la primera cifra a la izquierda constituye la proporción de personas cuya lengua materna es el español, mientras que la de la derecha, el francés. El porcentaje corresponde a los porcentajes de personas en la caja.

En el árbol de clasificación y regresión (ACR) del DCT, representado en la Imagen 10, el primer nodo representa el 100% de la muestra, subdividida en mitad ES, mitad FR. De la hoja superior del árbol, *tú/usted* se lee hacia abajo, hasta la hoja siguiente, a la izquierda. Si la variable no es ni *tú* ni *usted* (*tú, usted* = no), estos datos representan francófonos en un 84% de los casos. Este resultado representa 23% de los datos del DCT. De entre los estudiantes que han utilizado *tú* o *usted* (*tú, usted* = yes), siguiendo el próximo nodo a la izquierda, los datos representan 60% de los ES y 40% de los FR. Al descender al nodo siguiente (*léxico* = no), cuando este parámetro se combina con el nodo de las estrategias de petición *tipo 2: declaración, interrogación, núcleo interrogativo, posibilidad, voluntad*, es decir, las estrategias de preguntas preparatorias, alusión y elipsis (y sus subtipos), el esquema señala que 76% que eligen estas opciones son españoles. Para el mismo trayecto, si los informantes han contestado con otra cosa, representan 71% de los francófonos. En 84% de los casos, son estudiantes francófonos los que formulan su petición con formas de tratamiento diferentes a *tú* o *usted*, es decir, optando por usos alternativos a T/V (que no clasificamos en una u otra categoría T o V) o por una ausencia de tratamiento. Estos perfiles corresponden con los resultados que hemos sintetizado en el apartado precedente. Por tanto, el esquema muestra que, con pocas estructuras, ya se puede predecir la lengua materna del informante.

Se sigue el mismo procedimiento en el ACR de la Imagen 11 para los datos que corresponden únicamente las peticiones producidas en las Interacciones Naturalizadas. La primera distinción del ACR concierne la presencia de alusiones interrogativas y preguntas preparatorias de posibilidad y (un solo caso de) performativo realizativo, que en 84% de estos fenómenos afecta a españoles. Este dato representa 7% de las informaciones. Otros datos, mucho más representados en el corpus de las IN (93%), corresponden a casos donde precisamente no se hallan los tipos mencionados anteriormente. Es decir, en estas ausencias de tipos 2 (la rama derecha del ACR), se halla la mayoría del corpus oral. Un 54% de los datos se basan en una perspectiva diferente de la del oyente (*perspectiva* = oyente > no), en el 34% de los datos en combinación con las situaciones 1, 2 y 4 (*Sit* = 3, 5 > no). En estos

34%, 26% son españoles y 74% son francófonos. 20% del corpus corresponde, además de a la ausencia de la perspectiva del oyente, a las situaciones 3 y 5.

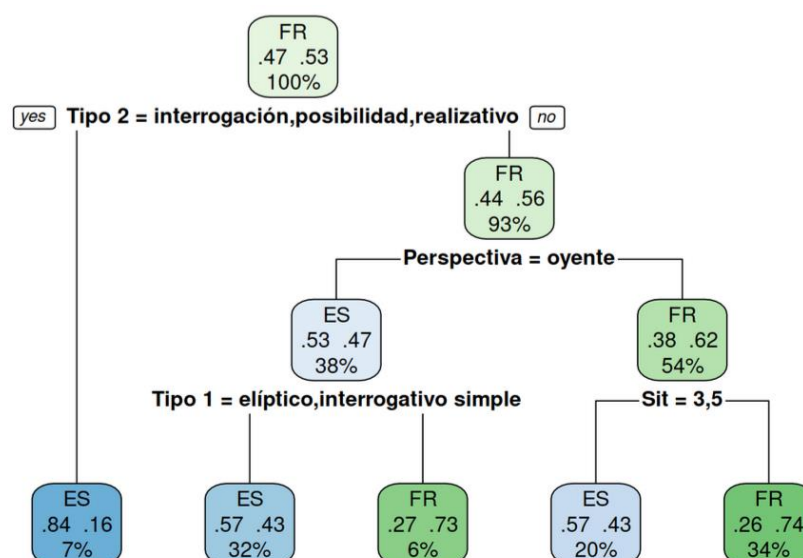


Imagen 11. Árbol de clasificación y de regresión de la petición de las IN.

En el 38% de los datos la perspectiva es la del oyente (perspectiva = oyente > sí), un poco más de la mitad pertenece a peticiones españolas. Desde la perspectiva del oyente, 32% del corpus se combina con unas estrategias de petición elípticas o de interrogativo simple. Este perfil concierne 57% de los españoles y 43% de los francófonos. Las estrategias de tipo 1 que no incluyen elipsis ni interrogativo simple (Tipo 1 = elíptico, interrogativo simple > no) aparecen menos representadas en el corpus IN, pero claramente preferidas por FR (73%). Así, se aprecia una mayor presencia de interrogativos simples en el corpus nativo que en el no nativo. Este resultado concuerda con los datos obtenidos mediante el cuestionario de creencias de uso: los estudiantes nativos no solo valoran más el interrogativo simple que los estudiantes no nativos, sino también consideran que es adecuado al contexto situacional. Por tanto, es coherente que los estudiantes francófonos no usen una estrategia que no evalúan muy educada.

El árbol permite ver para el conjunto de los datos las grandes tendencias por grupo de hablantes. Otros datos (como las formas de tratamiento) destacan con un análisis más cualitativo por fenómeno o mediante el análisis del cuestionario de creencias. Así, no se encuentra en el modelo la variable de las formas de tratamiento, lo cual puede sorprender a primera vista. Sin embargo, la ausencia de tratamiento abunda en las IN funcionales, por lo cual no pueden existir diferencias muy marcadas entre los grupos de hablantes en cuanto a la forma de tratamiento

usada si miramos el conjunto de los datos. Comentaremos más adelante las diferencias que existen cuando nos centramos en las producciones que sí contienen una forma de tratamiento. Por otra parte, el parámetro de la perspectiva del oyente prevalece sobre el tratamiento para identificar el grupo de hablantes. Por consiguiente, a la hora de orientar una petición hacia la profesora, en el corpus de IN, el parámetro de la perspectiva y, en particular el del oyente, prima sobre el parámetro de las formas de tratamiento. Este resultado cuestiona un punto al que volveremos en las implicaciones didácticas de la tesis, a saber, el peso que se reserva a estos factores en la enseñanza de ELE.

Las elecciones a nivel léxico tampoco se pueden determinar a partir del ACR, sin embargo, se perciben diferencias pragmalingüísticas en función de la lengua materna de los informantes y, en menor medida, en función del método de producción y del cuestionario de creencias de uso. Los NN tienden a evaluar mejor las peticiones que contienen el verbo *importar*. En el corpus de DCT se registra este verbo, aunque más en el corpus nativo que en el no nativo, pero en ambos casos en frecuencias limitadas. Ambos grupos de estudiantes utilizan el verbo *poder* más infinitivo en sus preguntas preparatorias, verbo que escasea en el corpus de IN, pero que abunda en el DCT. En el cuestionario forma parte de las estrategias con las medias más altas. La forma *poder* más infinitivo es también la más frecuente en otros DCT como los de Díaz Pérez (2001, 2005) y Lorenzo Díaz (2016). Los autores justifican su uso en situaciones donde la distancia interpersonal es elevada o el hablante tiene menos poder que el oyente. En los corpus de producción, sin embargo, el infinitivo que sigue a *poder* varía de un grupo a otro en las IN. Los estudiantes francófonos utilizan un repertorio más amplio, pero menos similar a los estudiantes españoles. Incluso emplean vocablos que no se registran en las peticiones de los hablantes españoles. La misma observación se aplica a las preguntas preparatorias del DCT. Aunque algunos verbos se consignan en ambos repertorios, los estudiantes españoles utilizan verbos como *dejar*, que no se hallan en el léxico del grupo no nativo. Y viceversa, los estudiantes francófonos eligen verbos como *dar*, *usar* o *utilizar*, que no se cuentan en las peticiones españolas. Estos resultados se completan con el análisis del cuestionario de creencias donde los NN valoran ligeramente más el aspecto cuidadoso las estrategias que comprenden el verbo *importar* – de hecho, las consideran como las más cuidadosas del cuestionario – sin por ello utilizarlo en el corpus de IN. Si a estas peticiones les acompaña un condicional, la media sube aún más. A este respecto, Haverkate (1994) señala que se trata de una forma verbal que permite crear distancia metafórica, porque constituye de “un punto de referencia separado del momento del acto de habla” (1994: 143). Chodorowska-Pilch (2004, 2017) afirma que el uso del condicional en la atenuación atañe tanto las necesidades de imagen positiva como negativa.

La perspectiva preferida cambia según el dispositivo metodológico, pero también según la variable de la lengua materna de los grupos. A nivel cuantitativo los españoles adoptan (producción) o validan (percepción) más frecuentemente la

perspectiva del oyente, característica asociada a la cultura de acercamiento. Los datos de los belgas francófonos en cuanto a perspectiva varían más según el método de colección del corpus. En las IN los estudiantes no nativos prefieren la perspectiva del hablante, propia de la cultura de distanciamiento, lo que se refleja también en el cuestionario, donde las peticiones que adoptan la perspectiva del hablante reciben valoraciones más elevadas por parte del grupo francófono que del español. En el DCT abunda la perspectiva del oyente (en 68,89% de las peticiones), resultado compartido por los estudiantes nativos, donde esta perspectiva alcanza un 88,33% de los datos. Como ya se ha precisado, los estudiantes no nativos tienden a recurrir más a preguntas preparatorias donde ellos mismos son los agentes de las acciones (perspectiva del hablante), mientras que los nativos utilizan más bien estrategias que cuestionan la posibilidad de que el destinatario realice la acción deseada en beneficio del hablante (perspectiva del oyente). Además, en ambos corpus de producción la perspectiva impersonal aparece en tercera posición de frecuencia de uso, aunque en porcentajes muy reducidos en el DCT.

Otro parámetro en el que se destaca la diferencia entre lengua materna corresponde a la descripción del lenguaje corporal, es decir, de todos los actos no verbales que acompañan la formulación de las peticiones en el *Discourse Completion Test*. Mientras en las respuestas de los no nativos no consta ninguna descripción de este tipo, en las peticiones nativas abundan. Esto nos lleva a argumentar que los estudiantes nativos y no nativos no rellenan el DCT de la misma manera ni con el mismo razonamiento. Así, el grupo español completa el cuestionario pensando en el comportamiento que adoptarían en las situaciones descritas. El grupo belga, en cambio, se centra principalmente en las respuestas lingüísticas, tal vez por tratarse de una lengua que están aprendiendo. Nos resulta llamativa esta diferencia de apreciación del DCT.

La variable de la lengua materna de los informantes aporta asimismo diferencias significativas al análisis de la producción de las formas de tratamiento. En general, los hablantes nativos utilizan más tuteo que los estudiantes no nativos, pero también emplean más el ustedeo en el caso del DCT. Este resultado, a primera vista paradójico, no se explica por un cambio de forma de tratamiento por los NN, sino por la mayor presencia de estructuras sin forma de tratamiento en las peticiones de los estudiantes no nativos. En cuanto a la percepción se constatan diferencias que también se relacionan con la variable de la lengua materna de los grupos. Los informantes españoles sistemáticamente evalúan el tuteo de manera más cuidadosa que los informantes no nativos. Este resultado se debe claramente a las diferencias culturales que se manifiestan entre los participantes del corpus. En las IN se halla, además, más tuteo en el grupo de estudiantes nativos, aunque no solo tutean, contrariamente a lo que se sugiere en la teoría lingüística. También se encuentran muchos casos de ausencias de tratamiento en el grupo nativo. En España es corriente que el estudiantado tutee al profesorado, razón por la cual el tuteo no se percibe negativamente ni por los estudiantes, ni por los propios profesores. En

Bélgica, los estudiantes francófonos no suelen tutear al profesorado. En la mente de un estudiante belga francófono el uso del tuteo está proscrito y, aunque tenga en cuenta las diferencias culturales y la realidad española a la hora de rellenar el cuestionario de creencias de uso (e incluso el DCT), se percibe claramente una evaluación distinta del uso del tuteo entre este grupo no nativo y el grupo español. A este respecto, las entrevistas ponen de relieve que algunos informantes belgas conocen bastante bien las características propias de la cultura española, pero no las aplican al resultar estas reglas demasiado ajenas a las de su propia cultura. Por tanto, los aprendices de español de nuestro corpus se alejan en cierto modo del comportamiento nativo, y seleccionan algunos rasgos propios de una cultura más orientada hacia el distanciamiento: el uso del ustedeo y de estructuras sin tratamiento, la perspectiva del hablante o la perspectiva impersonal, así como más formulaciones de distanciamiento interpersonal como con justificaciones que acompañan el acto de la petición, en particular una abundancia de disculpas en el DCT. Los estudiantes españoles de nuestro corpus no comparten estos últimos puntos, porque privilegian características de la cultura de acercamiento, como el uso del tuteo (o del ustedeo frente a formulaciones no personales), la perspectiva del oyente para marcar el intercambio social y, en general, una formulación más directa y con menos justificaciones.

Esta voluntad de construir un nivel de confianza se manifiesta en el grupo español. Varios autores han documentado previamente que la confianza constituye uno de los valores característicos de la imagen afiliativa española (Bravo 1999; Hernández Flores, 1999, 2002, 2006). Varios autores han comentado la disparidad entre cultura de confianza vs. autonomía, aducidas para explicar las diferencias entre las variedades del español (Placencia, 1998, 2005; Félix-Brasdefer y Placencia, 2020) y hemos podido mostrar que estos conceptos influyen en la comparación entre nativos y no nativos de lengua francesa de Bélgica. En el grupo español, aunque los estudiantes no conocen a la entrevistadora, se percibe una mayor inclinación a establecer un clima de más cercanía y de confianza. Esto se manifiesta no solo en los elementos citados, sino también en el hecho de que algunos estudiantes incluso llamaron a la profesora por su nombre de pila en alguna ocasión y la saludaron con un beso, lo cual no existe en el corpus de ELE. Con las peculiaridades del corpus no nativo arriba descritas, los estudiantes francófonos mantienen más el espacio de la profesora.

Comentamos, asimismo, un aspecto escasamente abordado, a saber, la percepción de distancia social entre el hablante y su interlocutor. Tradicionalmente, al exponer las variables situacionales del corpus de peticiones, se describen las características que componen la interacción entre los interlocutores: el poder relativo entre el hablante y el oyente, la distancia social y el grado de imposición que supone la petición (cf. capítulo 6). A nuestro parecer, la distancia social es un concepto que se debe precisar mejor, porque creemos que se juzga de manera diferente en función de la cultura del interlocutor. Hill et al. (1986) distinguen, así,

la distancia social y la distancia percibida por el oyente. Los autores explican que, para analizar adecuadamente la cortesía, centrada en el oyente y en la situación, convendría introducir el concepto de distancia percibida (*Perceived Distance*). Este concepto se refiere a la distancia que el hablante percibe que existe entre él y un determinado oyente en una situación concreta y en un entorno sociolingüístico compartido. Según estos autores, esta percepción es el parámetro fundamental que delimita las elecciones específicas del hablante en su uso lingüístico cortés. Además de los factores de poder social y distancia social, la distancia percibida también incluye el grado de imposición del individuo, una variable que tiene el efecto de modificar la elección lingüística que producirían el poder social y la distancia social. Nuestro propósito con esta precisión es ofrecer otra explicación posible para justificar las diferencias de tratamiento analizadas entre los grupos de locutores hacia el profesorado, en las IN y en el DCT. Los estudiantes españoles parecen percibir menos distancia entre ellos mismos y el profesorado, tal vez por tener en cuenta la juventud de la profesora, mientras que los estudiantes francófonos mantienen la distancia, probablemente priorizando su rango académico.

Un último punto destacado del análisis del cuestionario de creencias de uso, en las preguntas de percepción y, específicamente, en el espacio dedicado a comentarios por parte de los estudiantes, atañe a la opinión del grupo español sobre el lenguaje de los no nativos. Así, algunos estudiantes nativos evalúan ciertas estrategias de manera bastante negativa, en particular, las alternativas, el modo imperativo y el uso del tuteo. Es llamativo este dato, visto que los propios hablantes nativos recurren a estas estrategias, pero no recomendarían su uso en un contexto de ELE. No consideran incorrecto que los nativos empleen un tono desenfadado con un profesor, pero sí que lo hagan los no nativos. Sus justificaciones por considerar algunas peticiones inadecuadas en boca de un hablante no nativo se ejemplifican como sigue: “me parecen inadecuadas porque o bien no se hace una petición, o bien porque parece que [s]e está dando una orden. Le diría que siempre intente ser cortés evitando formas del imperativo” (COPINE_LS0163). Otros estudiantes lo explican por el carácter evasivo de ciertas formulaciones:

porque son demasiado evasivas esas formulaciones; parece comprensible omitir las diferencias culturales en cuanto al tuteo/ustede[o], por ejemplo, pue[s] el extranjero no lo conoce tanto y bastante es que consiga formular la petición [c]ortésmente. Sin embargo, cosas como Huy, un bolígrafo ni siquiera demuestran haber intentado formular la petición”. (COPINE_LS0173)

Un estudiante también compartió esta opinión y lo formuló diciendo que le parecen inadecuadas las peticiones que no tienen en cuenta al interlocutor o que no muestran interés por la opinión del interlocutor. Asimismo, aunque existe una aceptación generalizada por el tuteo entre estudiante y profesor, no es unánime su uso por parte de un estudiante cuya lengua materna no sea el español.

Las diferencias encontradas a nivel metodológico –entre la idea que se tiene sobre la producción y lo que se produce– son recurrentes en las investigaciones que comparan un fenómeno lingüístico en varios dispositivos metodológicos. Por citar solo uno, Lorenzo Díaz (2016), en su estudio sobre la realización y la conciencia del acto de habla de la petición en la educación secundaria, tampoco encontró correspondencias sistemáticas entre los resultados de sus distintas metodologías (cuestionarios DCT, observaciones cuantitativas y cualitativas, entrevistas de hábitos sociales), de tal forma que concluye que “nuestros informantes demuestran poseer una idea concreta de la cortesía, pero una puesta en práctica diferente a esta” (Lorenzo Díaz, 2016: 287), palabras que se ajustan a nuestro propio trabajo.

Todos los elementos aquí descritos son informaciones valiosas que deberían tenerse en cuenta para su aplicación en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Desarrollamos a continuación las implicaciones pedagógicas que supone nuestra investigación, después de haber presentado nuestras conclusiones generales.

Capítulo 12

Conclusiones y perspectivas futuras

Capítulo 12. Conclusiones y perspectivas futuras

“No ‘error’ of grammar can make a speaker seem so incompetent, so inappropriate, so foreign as the kind of trouble a learner gets into when he or she doesn’t understand or otherwise disregards a language’s rules of use.”

(Rintell y Mitchell, 1989: 248)

Al emprender esta investigación, nos propusimos analizar la producción y la percepción del acto de habla de la petición en español nativo y no nativo en un contexto académico estudiante-profesor. Para llevarla a cabo, partimos de tres etapas metodológicas: elaborar una taxonomía de peticiones, crear nuestras Interacciones Naturalizadas y recoger el corpus COPINE. Una vez diseñadas estas novedades –a las cuales dedicamos el párrafo siguiente– exploramos diferentes parámetros para su análisis: el acto central de la petición (capítulo 8) y la perspectiva que se adopta en ella, la presencia de atenuación mediante recursos tales como los alertadores, la modificación interna y externa (capítulo 9) y, por último, la manera de dirigirse al interlocutor mediante las formas de tratamiento (capítulo 10).

El estudio nos llevó, primero, a reconsiderar la taxonomía de peticiones vigente en la tradición teórica. A la tipología inicial de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) integramos primero las aportaciones de otros autores (véase el capítulo 3), enriquecidas por las contribuciones respecto a la cortesía verbal (capítulo 4). Luego, tras el análisis de datos interaccionales empíricos provenientes de los corpus CORLEC y CIEL-F, incorporamos más cambios para llegar a tres categorías de peticiones verbales, subdivididas en nueve estrategias (cf. capítulo 5). En la categoría de las peticiones directas se hallan el modo derivable, el performativo, la declaración obligativa y volitiva. Dentro de las peticiones indirectas convencionales, se encuentran la fórmula de sugerencia, las preguntas preparatorias y el interrogativo simple. En la tercera categoría de peticiones, las indirectas no convencionales, caben la alusión y la elipsis. Esta última suele localizarse en la categoría de las peticiones directas. Sin embargo, la formulación nominal elíptica depende mucho del contexto para su interpretación como petición: no se especifica por completo la acción pedida ni hay referencia explícita al oyente. Por esas razones incluimos la estrategia elíptica en la tercera categoría. A las tres categorías verbales citadas, añadimos una cuarta categoría de peticiones realizadas mediante actos no verbales.

En segundo lugar, reevaluamos algunas de las metodologías de recogida de datos existentes (capítulo 6.1). Esto nos permitió listar las ventajas y las desventajas de cada una. Procedimos al diseño de nuestro propio dispositivo metodológico, basado en la metodología de Tran y adaptado a primeros turnos de habla para llegar a un

método que permitiese generar habla espontánea en condiciones controladas: las Interacciones Naturalizadas. Han demostrado ser una metodología válida para generar datos sobre peticiones al mismo tiempo que han engendrado tipos de estrategias alternativas, que desarrollamos a continuación.

En tercer lugar, creamos nuestro corpus COPINE (corpus de peticiones en interacciones naturalizadas en español) en el capítulo 6.2, el cual se transcribió y se codificó según se explica en el capítulo 7. La recopilación de las muestras de habla comprende tres dispositivos metodológicos: (1) las Interacciones Naturalizadas, en el marco de las cuales se pide también rellenar (2) un cuestionario para completar el discurso (o *Discourse Completion Test*) y (3) un cuestionario de creencias de uso. Las dos últimas tareas fueron realizadas durante la Interacción Naturalizada.

A lo largo de cada una de las secciones que componen este estudio de la petición, hemos ido ofreciendo conclusiones de los diferentes elementos analizados y hemos triangulado los métodos (capítulo 11). Más concretamente, nos empeñamos en responder a nuestras preguntas de investigación (capítulo 1), que consideran la formulación de las peticiones y sus elementos lingüísticos según las variables de la lengua (español nativo/no nativo), del soporte (producción/percepción) y de las variables situacionales. Los criterios que analizamos pertenecen más bien a la pragalingüística –las realizaciones lingüísticas de cada grupo, cf. capítulo 2– que a la sociopragmática, visto que la edad de los participantes, el género y el nivel sociocultural, no se tuvieron en cuenta para el análisis contrastivo.

A continuación desarrollamos las respuestas a cada una de ellas a la luz de nuestras hipótesis (12.1). Tras ello, identificamos algunas limitaciones de nuestro estudio (12.2), exploramos implicaciones pedagógicas de los resultados obtenidos (12.3) y sugerimos varias pistas para investigaciones futuras (12.4).

12.1. Conclusiones generales

En este estudio se han contrastado diferentes factores: tres metodologías de recogida de datos en dos grupos de lengua materna diferente y en tres situaciones de petición (cinco en el caso de las IN). La mayor variación se obtiene con respecto al dispositivo metodológico. Según el método escogido se generaron datos muy diferentes, con lo cual las características de la petición no coinciden de una metodología a otra. La variación de la lengua materna de los grupos de informantes resulta menos influyente que la variación metodológica y la variación situacional. En lo que sigue, resumimos los resultados destacados, según nuestras preguntas de investigación.

1. *¿Cómo formulan los estudiantes nativos y no nativos sus peticiones en un contexto académico?*

Para contestar esta pregunta relacionada con la variable de la lengua materna de los informantes, subdividimos nuestra pregunta en tres subpreguntas, que tienen en cuenta el análisis del núcleo del acto de habla (1.1), de los elementos opcionales de la petición (1.2) y la manera en que influye la lengua materna (1.3).

Antes de brindar las conclusiones del análisis tipológico, nos parece elemental destacar las primeras diferencias que surgen de la variable metodológica y que conciernen la formulación efectiva de peticiones en las IN, aunque a esta temática nos dedicamos más detenidamente en la pregunta 2. Efectivamente, mientras en el DCT, todas las peticiones se formularon en ambos grupos excepto en 5 casos no analizables, en las IN la realidad es muy distinta. En numerosos casos (60%) la situación prevista no genera una petición, lo cual también supone un resultado muy valioso para nuestra reflexión metodológica. En las Interacciones Naturalizadas esto se debe a factores diversos, entre otros, la ausencia de necesidad de formularla, la posibilidad de realizar la acción por sí mismo o un grado de amenaza demasiado elevado. Volvemos a esta variable situacional en la pregunta 3. Los estudiantes francófonos realizan ligeramente más peticiones que sus colegas españoles. Sin embargo, esta diferencia no resulta estadísticamente significativa.

1.1. *¿Cómo varían las peticiones a nivel tipológico?*

Uno de los resultados que comparten tanto las IN como el DCT es que, para cada metodología, se observan frecuencias de uso semejantes entre los grupos de locutores. Concretamente, las IN generan más peticiones indirectas no convencionales, como la alusión y, en mayor frecuencia, la elipsis. Esta última concentra sus ocurrencias en la situación 4 (repetir), mediante fórmulas como *¿Mh?* *¿Cómo?* y *¿Qué?* entre otras. En cambio, las peticiones del DCT se categorizan esencialmente en las indirectas convencionales. Por consiguiente, se corrobora nuestra primera hipótesis: los datos provenientes de los DCT generan peticiones más convencionales y cuidadosas que las de métodos de habla espontánea. Sin embargo, se rechaza la segunda hipótesis según la cual los españoles formulan peticiones directas, un resultado compartido por varios autores, pero que analizaron otros contextos de uso diferentes al de nuestro estudio. No obstante, como ya se ha indicado, una de nuestras decisiones metodológicas supuso cambiar los enunciados nominales elípticos de categoría – de directa a indirecta no convencional – porque su interpretación depende mucho del contexto. La taxonomía vigente interpreta los datos de manera literal según el carácter directo e indirecto de la petición y según una interpretación bastante estricta de la convencionalidad (cf. capítulo 5). Peticiones como *¿Puedes dejarme un bolígrafo?* son peticiones aceptables incluso en un registro formal y, sin embargo, se comprueba con los datos analizados en el test de creencias que otras como *¿Tienes un boli?* o *¿Qué?* no se perciben de manera

muy adecuada en este mismo registro informal. El hecho de que las alusiones y las elipsis sean recursos tan frecuentes en nuestros datos es otra prueba de que sean muy convencionalizadas para su uso en estas situaciones. Son formulaciones convencionales en términos de normas socioculturales. Por tanto, este cambio tipológico en nuestra propuesta puede explicar parte de la ausencia de peticiones directas en nuestros datos, pero concierne en partes iguales los datos de los nativos y de los no nativos. En suma, los españoles no son más directos que los francófonos en español en cuanto a la elección de estrategias de petición, pero el contenido de las estrategias de petición sí difiere entre los grupos. Lo exponemos a continuación.

1.2. ¿Cómo varían las peticiones de ambos grupos en cuanto a los factores lingüísticos?

Además de las estrategias de petición que se han abordado en la pregunta 1.1, el análisis ha mostrado que intervienen otros elementos lingüísticos en la variación de su formulación. Un primer elemento importante es la perspectiva adoptada en ella. En las IN y en el DCT el grupo español tiene una preferencia por la perspectiva del oyente. Esta perspectiva, relacionada con la cultura de acercamiento (Bravo, 2005 y Albelda y Briz, 2010), se valora también de manera positiva por los locutores nativos en el cuestionario de creencias. Nos alejamos de la concepción de Brown y Levinson (1987), quienes asocian la perspectiva del oyente a una intromisión en el territorio del interlocutor (cortesía negativa). En nuestro corpus, esa perspectiva se asocia más bien con la cortesía positiva, porque suele acortar los espacios interpersonales y crea un sentido más fuerte de afiliación (Briz, 2007; Albelda y Briz, 2010). En cambio, en el grupo de estudiantes no nativos la perspectiva elegida depende en parte de la metodología: en las IN adoptan más la perspectiva del hablante, lo cual se conecta con la cultura de distanciamiento. En el DCT, no obstante, predomina la perspectiva del oyente. Este resultado se explica por la abundancia de peticiones formuladas a través de estrategias indirectas convencionales, como las preguntas preparatorias. Además, la perspectiva impersonal registra frecuencias de uso más elevadas en el grupo no nativo en ambas metodologías, pero sobre todo en las IN, lo cual se explica por la alta presencia de peticiones elípticas.

Otro factor considerable de la petición consiste en las formas de tratamiento, que muestran frecuencias diferentes en función del grupo de locutores, pero también según el dispositivo metodológico. Tanto los nativos como los no nativos utilizan muchas estrategias sin forma de tratamiento en las IN y más estrategias con tratamiento (típicamente el ustedeo) en el DCT. Sin embargo, tanto en las IN como en el DCT, los nativos tutean y ustedean más que los NN. El tuteo resulta casi ausente de las producciones no nativas, lo cual se explica, en parte, por la mayor presencia de formas sin tratamiento en el grupo no nativo.

En cuanto a la atenuación, los hablantes N y NN no atenúan mucho las peticiones de las IN, mientras que las atenúan enormemente en el DCT, incluso más los NN que los N. En las IN los NN utilizan más la modificación morfosintáctica, mientras que los N recurren más a la modificación léxica. La tendencia opuesta se observa en el DCT, donde se disculpan más los francófonos (lo que constituye una modificación léxica) que los españoles. Además, el vocabulario varía de un grupo a otro: se hallan vocablos en el léxico NN que no comparten los N. Otra diferencia, esta vez relacionada con el tipo de corpus, es que en el DCT se observa un uso elevado de la forma condicional, la cual no se encuentra prácticamente nunca en las peticiones de las IN. En el cuestionario, sin embargo, esta forma verbal recibe las valoraciones más elevadas de todas. Poder utilizar adecuadamente la atenuación muestra un nivel avanzado de dominio de la lengua y una comprensión de las peculiaridades culturales. Estas diferencias manifiestas entre N y NN subrayan la importancia de incluir la competencia pragmática en el aula de ELE.

1.3. ¿En qué medida la lengua materna tiene un impacto en la formulación de peticiones?

En complemento a las informaciones ya proporcionadas en nuestras respuestas a las preguntas 1.1 y 1.2, cabe destacar que los factores compartidos por ambas lenguas son el tipo de estrategias de petición por dispositivo metodológico (indirectas convencionales en el DCT, indirectas no convencionales en las IN).

Sin embargo, se observan también diferencias claras. Así, en la producción de las peticiones, difiere claramente la perspectiva de la petición, que aparece más orientada hacia el oyente en el grupo N y más hacia el hablante en el grupo NN. En la parte sobre la percepción, la lengua materna influye en las valoraciones de las peticiones en el cuestionario de creencias de uso. En general, las medias de las apreciaciones del grupo español son más elevadas que las francófonas.

A nivel tipológico, el imperativo y el interrogativo simple reciben valoraciones más positivas en el grupo nativo que en el no nativo. Esta última estrategia incluso difiere de un punto en la escala de Likert entre N y NN. Este resultado se relaciona con la idea de que los españoles tienden a ser más directos. Es decir, si bien no producen peticiones predominantemente más directas que los no nativos, algunas formulaciones más directas del cuestionario de creencias (como el interrogativo simple o el imperativo) y el tratamiento de *tú* se consideran como más aceptables o imaginables en un contexto académico por los hablantes españoles que por los estudiantes francófonos. Por tanto, las peticiones directas no se producen mucho más por los españoles, pero gozan de una mayor aceptación por su parte.

El uso del ustedeo abunda en el DCT nativo, aunque también observamos tuteo en el DCT y en las IN. Tanto nativos como no nativos valoran mejor el uso del ustedeo que el uso del tuteo en el cuestionario de creencias. Por tanto, si bien, en general, se tiende a destacar un mayor uso del tuteo en español que en francés (Blum-Kulka,

House y Kasper, 1989; Sampedro y Sánchez, 2019), no forzosamente se verifica en cualquier contexto de uso. De hecho, esta afirmación suele relacionarse con otros tipos de datos, como conversaciones más coloquiales y cotidianas. En el contexto que aquí nos ocupa, parece coherente que se tienda a recurrir más al ustedeo.

Otro postulado era que los estudiantes francófonos de ELE utilizaban más el modo condicional y más modificación interna como *por favor* que los estudiantes españoles. Si bien la última parte de esta hipótesis se verifica – los estudiantes no nativos recurren significativamente más al uso de este marcador de cortesía – no se corrobora el mayor uso del condicional en este mismo grupo de locutores. Por el contrario, los estudiantes españoles formulan más peticiones con el condicional que los francófonos. En cambio, los estudiantes no nativos valoran más positivamente su uso en el cuestionario de creencias.

En cuanto a las estrategias alternativas, en general los estudiantes nativos las valoran más negativamente que los estudiantes no nativos. Se debe posiblemente a que algunos estudiantes nativos interpretan la alternativa *¿Es normal que sea un poco difícil de leer?* en el cuestionario de creencias como una oración con un tono irónico:

Alguna de esta (sic) expresiones la he marcada como inadecuada por eso (sic) uso de la ironía, como la de “¿es normal que no se lea muy bien? [”], así que aconsejaría al estudiante no utilizar la ironía en un contexto formal (...). (COPINE_LS0723)

Por tanto, este estudiante no recomendaría su uso. Se considera que la ironía no goza de una buena aceptación en la cultura española. Según Haverkate (2004: 59), “(...) la ironía no cuadra bien con una cultura como la española, en la que prepondera la solidaridad conversacional, cristalizada en la orientación hacia el intercambio verbal directo”. Esta interpretación irónica no es compartida por los hablantes no nativos o, al menos, ninguno de los informantes lo señaló. En consecuencia, las valoraciones de los NN hacia esta estrategia son más positivas que las de los nativos. Además, a los NN, dichas estrategias les parecen más adecuadas a las situaciones académicas en un contexto de ELE.

Los diferentes análisis han demostrado que los dos grupos de locutores tienen muchas características en común, por lo cual no se puede oponer a ambos grupos de manera dicotómica. Sin embargo, se constatan diferencias en cuanto a preferencias de uso y aceptación de ciertos elementos entre ambos grupos. En cuanto a los elementos pragmalingüísticos, los estudiantes nativos utilizan un léxico diferente de los no nativos en los núcleos de la petición, los no nativos producen más atenuación mediante *por favor*. En cuanto a sociopragmática, los informantes españoles adoptan más a menudo la perspectiva del oyente que los belgas francófonos, tutean y ustedean más que los francófonos (quienes recurren más a menudo a estrategias sin formas de tratamiento), y los nativos atenúan menos que los no nativos. Los resultados destacados señalan diferentes conceptualizaciones de la formulación de una petición hacia un profesor que relacionamos con

conceptualizaciones distintas de tendencias culturales. Esta realidad se ha de contemplar al enseñar a estudiantes que tienen que aprender a funcionar en otra cultura.

2. *¿Cómo se caracterizan las peticiones en cuanto a la producción oral y escrita, frente a la percepción?*

El análisis de nuestros datos apunta a una mayor influencia de la variable de la metodología de recogida de datos. Por una parte, la primera diferencia, y la más destacada, concierne las Interacciones Naturalizadas, que en numerosos casos generan otro tipo de respuestas que una petición. Así, en una parte considerable del corpus se produjeron estrategias alternativas, que consisten en (a) realizar la acción por sí mismo, (b) cuestionar el desarrollo de la interacción o (c) ignorar la situación. Desarrollamos las situaciones donde más aparecen en la pregunta 3. Por otra parte, en las peticiones producidas, también existen diferencias por el método.

La selección de la estrategia del acto de habla de la petición y la utilización de elementos atenuadores por los informantes de este estudio se ven a menudo condicionados por factores de tipo metodológico. En las Interacciones Naturalizadas se observa una tendencia clara hacia estrategias indirectas no convencionales, en particular las estructuras elípticas. En el DCT, en cambio, la gran mayoría de las peticiones se formulan mediante estrategias que pertenecen a la categoría indirecta convencional. Asimismo, el uso de la atenuación es muy distinto en función del dispositivo de recogida de datos. Sin embargo, cabe guardar en mente que proporcionalmente, se generaron mucho menos peticiones en las IN que en el DCT, lo que explica parcialmente la menor presencia de elementos atenuadores. Mientras en las IN se atenúan pocas peticiones, en el DCT, abundan elementos modificadores internos y externos. En las IN, la modificación externa aparece como la menos representada, mientras es la más frecuente en el DCT. Así, los participantes justifican mucho sus peticiones formuladas por escrito, aunque no lo hacen al hablar. El hecho de compartir mucho contexto en las interacciones elimina la necesidad de recurrir a este tipo de modificación en las IN. Resulta lógico que las peticiones de las IN se atenúen menos, visto que numerosas peticiones se producen mediante estructuras elípticas, que por definición ya son muy cortas. A grandes rasgos, se puede afirmar que las peticiones del DCT utilizan verbos modales como *poder* en condicional y se suele añadir una justificación previa o pospuesta a la petición.

En cuanto al empleo de formas de tratamiento, los estudiantes nativos y no nativos privilegian formas sin tratamiento en las Interacciones Naturalizadas, lo que resulta en una presencia limitada de las formas de tratamiento en las IN. Este resultado se debe mayoritariamente al tipo de estrategia frecuentemente utilizado, a saber, las estructuras elípticas, en las cuales se omite el verbo. Combinado a este factor, tampoco se encuentran otras referencias al oyente (como pronombres posesivos) en las peticiones. En el DCT, se encuentran resultados radicalmente

diferentes, puesto que el uso de una forma de tratamiento, típicamente *usted*, es la opción preferida. Este dato confirma lo que algunos trabajos anteriores suelen referir sobre el método de DCT: este método describe situaciones de uso a las que los participantes responden de una manera convencional según el tipo de contexto, sin tener en cuenta otros factores propios de las conversaciones reales, como la inmediatez comunicativa o el contexto compartido de los hablantes.

El cuestionario de creencias de uso confirma los principales resultados del DCT. En él también destacan las peticiones indirectas convencionales, por tener las medias más elevadas en cuanto a su grado de formalidad, su adecuación al contexto académico y su aceptación en boca de estudiantes de ELE. Más diferencias ya han sido subrayadas. Por una parte, que los estudiantes francófonos perciben la totalidad de las peticiones del cuestionario como menos educadas que los estudiantes españoles (salvo en algunos casos muy limitados). Por otra, las peticiones que llevan un *ustedeo* tienen mejores evaluaciones por los N y NN que las equivalencias en *tuteo*.

Con todo, queremos insistir en la importancia del método de recopilación de los datos. Los resultados de los análisis han destacado diferencias notables con respecto a la producción de peticiones, pero también a su percepción. En general, los estudiantes no realizan las mismas peticiones oralmente que por escrito, ni emiten forzosamente evaluaciones muy positivas de ciertas peticiones del cuestionario, a pesar de que estas correspondan a estrategias frecuentemente producidas en las Interacciones Naturalizadas. El canal oral es “más inmediato y condensado” (Ballesteros Martín, 1999: 182) además de contar con la prosodia y el lenguaje no verbal. El canal escrito (aquí las peticiones escritas en el DCT) “es más meditado y rico en estructuras”, por lo que el informante ha de ser más explícito (*ibid.*). El DCT genera respuestas condicionadas por la consciencia metapragmática de los participantes, mientras que las IN se revelaron más cercanas a la realidad, de acuerdo con las conclusiones de Tran (2006). En este sentido, la triangulación de métodos permite ofrecer un análisis más completo.

3. *¿Qué situaciones generan más peticiones o, por el contrario, favorecen una ausencia de las mismas?*

Para responder a esta pregunta se parte de las diferentes situaciones propuestas en los corpus de producción. El estudio se centraba en tres situaciones de petición para el DCT y el cuestionario de creencias (bolígrafo, copia, repetir), y en cinco en el caso de las Interacciones Naturalizadas (bolso, bolígrafo, copia, repetir, comida). En las Interacciones Naturalizadas, se produce un número limitado de peticiones en la totalidad de las situaciones previstas (40% de peticiones formuladas), mientras que, en el DCT, todas las situaciones llevan al estudiante a formular una petición por escrito (dejando de lado las 5 respuestas no analizables). Por tanto, para contestar esta pregunta de investigación, centramos la respuesta específicamente en las

Interacciones Naturalizadas. Los factores que inciden en su realización se relacionan con la posibilidad de resolver la situación por sí mismo (lo cual conlleva recurrir a estrategias alternativas) y lo mucho que la petición cabe en el contrato conversacional entre estudiante y profesor.

La situación 1 (bolso), que solo se recoge en las IN, no generó muchas peticiones, por dos razones distintas. En algunos casos los estudiantes se sucedieron de manera demasiado rápida y no se pudo preparar el bolso en la silla por falta de tiempo. En muchos otros casos, los estudiantes recurrieron a estrategias alternativas, que supusieron alejar el bolso ellos mismos o hacer preguntas para comprobar si era normal que hubiera un bolso en la silla o para saber si pertenecía a la profesora. La segunda situación (bolígrafo) comparte rasgos con la primera, pero se analizó desde tres dispositivos metodológicos diferentes. En las IN esta situación resulta la tercera en cuanto a número de peticiones realizadas, pero aun así comprende menos de la mitad de las realizadas en otras situaciones. Tanto para la situación 1 (bolso) como para la 2 (bolígrafo), la ausencia de petición se debe en gran parte a la percepción muy limitada de la necesidad de formularla, combinada con la posibilidad de resolver la situación sin la intervención de la profesora (desplazar el bolso, ir a buscar un bolígrafo). Por tanto, estos casos se asocian con la idea de Brown y Levinson (1987) de no realizar la petición cuando esta constituye una amenaza, aunque nos alejamos de su teoría dado que la situación del bolso no parece constituir una amenaza mayor. En nuestro análisis destacan otras razones diferentes a la mencionada por Brown y Levinson para no llevar a cabo el *Face Threatening Act* (FTA), a saber, como hemos postulado, la ausencia de necesidad de involucrar al interlocutor o la posibilidad de realizar la acción por sí mismo.

En la situación 3 (copia) solo se obtiene una petición en un tercio de los casos, a pesar de que esta situación fuera pensada como etapa imprescindible para poder realizar la tarea escrita. Posiblemente se generaron pocas peticiones, porque se percibió la situación como la más amenazante. De hecho, algunos estudiantes se quedaron varios segundos (incluso varios minutos) observando la hoja antes de atreverse a emitir un juicio sobre la calidad de la copia. Sus reacciones consisten en interrogaciones relativas a la (a)normalidad de la situación, más que peticiones para recibir otra copia. Por tanto, se avanza que sus reacciones pueden asociarse a peticiones muy encubiertas y, además, poco convencionales. Al igual que *¿No tienes frío?* puede interpretarse como una alusión para cerrar la ventana, oraciones como *¿Es normal que no se pueda leer?* o *Falta una parte aquí* podrían analizarse como insinuaciones para que la profesora cambiara la hoja.

La situación 4, en la que el estudiante le pide al profesor que repita sus palabras, es la que más peticiones generó, lo que puede deberse al tipo de intercambio. Esta petición es bastante usual y aceptada en el contrato conversacional de estudiante-docente y la suelen proponer los propios profesores. Además, en el contexto de esta situación, ambos interlocutores han tenido un intercambio previo, que se interrumpe cuando el estudiante no logra contestar la pregunta del profesor. Para

seguir la interacción y contestar adecuadamente, el estudiante se ve obligado a pedir la repetición.

La quinta y última situación (comida/bebida) es la situación que menos peticiones generó, por los siguientes motivos. Primero, el estudiante no siente la necesidad de beber o comer en el momento mismo, lo que confirma nuestra hipótesis de partida sobre la ausencia de peticiones. Segundo, parece poco habitual aceptar comida o bebida de su profesor, puesto que se encuentra fuera del contrato conversacional, aunque en ese segundo caso, el estudiante a veces formula la petición más tarde. Tercero, los ofrecimientos suelen comprender una etapa de negociación, una especie de rodeo antes de aceptar, en la que es habitual que la persona que invita insista varias veces. Es decir, la primera respuesta esperada tras un ofrecimiento es la de un primer rechazo, puesto que el interlocutor “no desea abusar de la amabilidad de la otra persona ni molestarle, y espera a que ésta insista para poder aceptar” (Barros García, 2009: 50). Barros García puntualiza: “[s]ea cual se[a] el caso, si rechazamos un ofrecimiento o una invitación debemos justificar por qué lo hacemos, es decir, dar una/s razón/es y, por supuesto, mostrar agradecimiento” (Barros García, 2009: 50). En el caso de las IN, a pesar de haber insistido, la mayoría de los participantes rechazó la invitación.

Al considerar las diferentes situaciones analizadas en este estudio, se corrobora la cuarta hipótesis relacionada con la variable situacional. Cuanto mayor sea la necesidad de intervención del interlocutor o la dificultad percibida por los informantes, mayor probabilidad existe de que se formule alguna petición. Además, en ciertos casos, no es tanto una cuestión de enfrentarse a un problema (en la situación 5, de comida), sino que depende de sus deseos y antojos o de las convenciones del contrato conversacional. Esta observación subraya la importancia del efecto que tiene este tipo de factores en la realización de las situaciones, tanto para su aplicación en la enseñanza como en futuras investigaciones.

12.2. Limitaciones de la tesis

Como toda investigación empírica, el estudio presenta algunas limitaciones que dependen de diferentes factores, incluida la metodología. Aunque resulta pertinente observar las necesidades de los participantes, si el método de las IN solo se creara para generar peticiones, haría falta destacar que la metodología de las Interacciones Naturalizadas depende mucho de las necesidades reales de los interlocutores, de sus dificultades o de sus propias impresiones en cuanto a la pertinencia de formular una petición. Tran (2006), en su propuesta de juegos de rol naturalizados (*Naturalized Role-plays*, NRP), ya había destacado la mayor dificultad de utilizar este tipo de metodología para recoger datos sobre actos iniciativos (pedir, disculparse, quejarse) que para actos de respuesta, como responder a cumplidos (en su caso) o a invitaciones, sugerencias, disculpas o agradecimientos. En este sentido, pensamos que las Interacciones Naturalizadas tienen que seguir ajustándose a las

necesidades de los informantes para poder aumentar la producción de peticiones (u otro acto de habla, en futuras líneas de investigación). Así, una manera de desviar el efecto del dispositivo metodológico consistiría en proponer peticiones pre-validadas por el investigador. Es decir, al estudiante se le podría comunicar que tiene que pedir una hoja cuando haya terminado su primera tarea, o que no dude en pedir una bebida si lo desea. Consideramos que estas pistas podrían favorecer la formulación de peticiones. Sin embargo, aun así, se observa que las respuestas de los participantes muestran que no toda situación prevista para una petición necesita resolverse mediante la realización efectiva de una petición.

En segundo lugar, la elección de los informantes juega un papel importante en los resultados obtenidos y, a este respecto, reconocemos que el hecho de que haya una gran mayoría de mujeres puede influir en la caracterización de la estrategia de petición en nuestro estudio. Además del género, la selección de informantes nativos del español de la variedad centropeninsular también resulta decisiva en el condicionamiento de los resultados. Por tanto, queremos reiterar que los resultados no se pueden generalizar al español hablado en otros países de habla hispana, ni en toda la zona geográfica de España. Por último, la ausencia de prueba de nivel para los informantes belgas francófonos es otra limitación a este estudio; su nivel de conocimiento de la lengua representa una estimación, acorde a los umbrales definidos para cada año de estudio de su carrera.

En tercer lugar, aunque se haya hecho todo lo posible para garantizar el carácter natural de las interacciones, sigue sin ser una conversación real. Al igual que para la metodología de Tran (2006), y dada la configuración controlada, el procedimiento en sí no es completamente espontáneo. Sin embargo –y a este respecto podemos retomar las palabras de Tran (2006), aplicables a nuestro estudio–, “lo que se considera espontáneo son los datos en cuestión (...), no el procedimiento de recogida de datos ni los datos de la misma” (Tran, 2006: 18, nuestra traducción). La idea de recoger datos espontáneos en un contexto no natural puede parecer sorprendente, pero es de lo que trata la IN y ha demostrado su eficacia. Efectivamente, el hecho de que no solo se produzcan peticiones sino también actos alternativos, muestra que los estudiantes han contestado de manera espontánea. Si hubieran entendido el objeto de estudio, habrían producido estrategias de petición cada vez que las esperábamos. Al recoger los datos mediante la metodología de las IN, constatamos, además, que su uso podría adaptarse a la enseñanza de las peticiones y la cortesía verbal en el aula de ELE. Esto constituye la temática del próximo apartado.

12.3. Implicaciones pedagógicas

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, el aprendizaje de una lengua extranjera va más allá del dominio léxico, lingüístico y fonético. El alumno también

debe hacerse con un conocimiento de la competencia pragmática, que no depende forzosamente de su nivel en la lengua. A ese respecto, sería erróneo pensar que existe una relación directa entre el dominio lingüístico de un aprendiz y su grado de conciencia pragmática (Amenós, Ahern y Escandell, 2019). De acuerdo con Díaz Pérez (2005), Escandell Vidal (2009) y Robles Garrote (2013) —y numerosos otros autores—, los errores lingüísticos pueden afectar la percepción de la competencia lingüística del locutor, mientras que los fallos pragmáticos pueden tener consecuencias negativas en la imagen misma de la persona e impactan directamente las relaciones interpersonales. Por eso el enfoque pragmático, que comprende tanto la variación sociopragmática como pragmalingüística, resulta indispensable, aún más cuando la cultura nativa del aprendiz condiciona el uso de la lengua de aprendizaje (Escandell Vidal, 2009). En este sentido, un aprendiz no puede simplemente transferir los rasgos pragmáticos de su propia cultura a la cultura meta. De hacerlo, se podrían generar inadecuaciones. Escandell Vidal subraya que “cualquier comportamiento que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente no como incorrecto sino como malintencionado o descortés. Ésta es (...) una de las principales fuentes de fracaso en la comunicación intercultural” (Escandell Vidal, 1995: 60). Esta constatación subraya la necesidad de promover la instrucción del componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Los estudios contrastivos contribuyen a identificar las características compartidas o divergentes entre diferentes culturas. Así, “su aplicación didáctica permite obtener las herramientas necesarias para lograr una comunicación eficaz” (Robles Garrote, 2013: 56). La adquisición de la competencia comunicativa debería centrarse, por lo tanto, en parámetros pragmáticos aún demasiado descuidados. En particular, los aspectos pragmáticos de esta investigación muestran que es crucial incluirlos más en el aula de ELE: la variable situacional, las relaciones entre los interlocutores, el peso de la percepción de locutores nativos y no nativos, y la asimilación de las convenciones de la cultura de la lengua objeto de aprendizaje para aproximarse al uso de la lengua. Todos estos parámetros tienen un efecto sobre la elección del tipo de lenguaje, sobre el tipo de estrategias utilizadas y el grado de cortesía que considerar.

Concordamos con la idea de Díaz Pérez (2001) quien afirma que “[l]a investigación en las áreas de la pragmática intercultural y de la pragmática de la interlengua constituirá una ayuda inestimable para el diseño de actividades y materiales didácticos apropiados, puesto que revelará diferencias entre la lengua nativa y la lengua extranjera, de tal modo que permitirá identificar posibles áreas de interferencia pragmática” (Díaz Pérez, 2001: 484).

Ahora bien, junto con lo que ya hemos planteado en esta sección, el cuestionario de creencias de uso y, en particular, los comentarios redactados por los estudiantes al final de la prueba provocan diferentes reflexiones sobre su real aplicación didáctica. La primera reflexión concierne la heterogeneidad de los resultados. En

nuestro estudio se ha constatado que las reglas que rigen una cultura no se establecen forzosamente de manera clara ni unívoca en la mente de los propios hablantes nativos. Esto implica la necesidad de no generalizar una propiedad recurrente de un grupo estudiado a toda una cultura. El procedimiento para seleccionar una forma de tratamiento adecuada al contexto de enunciación es solo un ejemplo. Esto dificulta la tarea del docente para proponer reglas precisas de uso. A este respecto, Amenós, Ahern y Escandell Vidal (2019) llegan a la misma constatación:

El aprendizaje de los mecanismos de cortesía asociados al uso de una lengua extranjera es altamente complejo, en parte por la falta de homogeneidad de las representaciones y prácticas asociadas al componente cortés en distintas comunidades de uso del español. (...) La variación, de hecho, no se da solo entre distintos países hispanohablantes, sino dentro de un mismo país, en función de parámetros geográficos, sociales y situacionales. (Amenós et al., 2019: 117)

La segunda reflexión se aplica a la diversidad de apreciación de los informantes españoles según si la petición es pronunciada por un nativo o no nativo. Concretamente en el estudio parece haber más aceptación del uso de un tono más desenfadado por los propios nativos hacia un profesor, por ejemplo, que por los estudiantes no nativos de español en el mismo contexto. Es más, el cuestionario revela el deseo de ciertos estudiantes nativos que los no nativos no se amolden completamente a su forma de hablar, o sea, que se aproximen, pero sin copiarla. Esto supone un problema para la idea muy generalizada – y vehiculada implícitamente entre otros en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) – de que la manera de hablar de los N es la referencia para los estudiantes de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos constituyen un reto, al mismo tiempo que una pista de reflexión atractiva, para aplicaciones didácticas. En este sentido, concordamos con Amenós et al. (2019: 25) respecto a la labor del profesor de ELE, quien “tiene que ser consciente de la complejidad de su tarea”. La necesidad de sensibilizar a los (futuros) docentes sobre la importancia de incluir el componente pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras es un punto compartido por Escandell Vidal (2004):

Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (Escandell, 2004: 193).

Esta sección insiste en la importancia de despertar la consciencia pragmática en el aula y de incluir estudios contrastivos para contribuir a repensar los manuales de ELE y, en particular, el enfoque pragmático. En vez de proponer tareas concretas para la enseñanza, se ofrecen pistas de reflexión. Para más planteamientos a este respecto, véanse las propuestas didácticas de Díaz Pérez (2001, 2002), Barros García y Terkourafi (2014b), Sampedro Mella (2020) y McConachy y Liddicoat (2021), Menizábal de la Cruz (2022), que sugieren tareas e ideas pertinentes mediante elementos relativos a la pragmática, incluyendo la producción del acto de habla de la petición, la reflexión sobre formas de tratamiento y la expresión de la cortesía verbal.

Formulamos primero algunos de los aspectos que requieren más atención y que valen la pena enseñar, antes de centrarnos en los métodos que permiten instruir sobre estos diferentes temas. El análisis léxico de los datos ha resaltado diferencias entre grupos de hablantes, lo cual puede suponer un buen punto de arranque para la enseñanza de ELE. En segundo lugar, se han de subrayar las diferencias de perspectiva en las acciones de pedir algo prestado, por ejemplo, donde el verbo esperado es *dejar*, acompañado de una perspectiva del oyente, como en *¿Me dejas un bolígrafo, por favor?* La modificación morfosintáctica también es muy valiosa para ser integrada en la clase de ELE, dado que aporta matices que permiten minimizar la fuerza ilocutiva de la petición. Asimismo, es útil incluir y discutir peticiones mediante alusiones del tipo *¿Es normal que no se pueda leer bien?* porque son estrategias que muestran mucha productividad y que se perciben de manera (a veces) irónica en el grupo nativo de este estudio. El tema de las formas de tratamiento, es indispensable enseñarlo a un público de ELE, al implicar múltiples factores en su uso y en su percepción. Finalmente, las diferencias de situaciones de petición constituyen asimismo uno de los aspectos que enseñar, porque de la situación depende la producción de habla (percibida como) adecuada.

En relación con los métodos, las pistas para enseñar los aspectos subrayados anteriormente en las peticiones y en el uso de la cortesía verbal en una clase de ELE pueden orientarse hacia juegos de rol basados en estudios contrastivos o donde los propios alumnos tengan que crear la petición en base a la situación. En realidad, nuestras Interacciones Naturalizadas podrían constituir un punto de partida, que se complementan con un análisis sociopragmático previo de conversaciones auténticas (o de las conversaciones creadas a partir de un juego de rol). Prever que los estudiantes rellenen un DCT puede ayudar a mostrar la diferencia entre una realización concreta (en las conversaciones naturalizadas o en las auténticas) y una idea más abstracta (a través del DCT). También sería muy pertinente en este contexto proponer actividades en las cuales los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias en su lengua materna, en contextos de intercambio o en experiencias con estudiantes españoles de intercambio. De tal forma, se pueden generar debates interesantes sobre diferencias interculturales. Las diferencias entre situaciones también se tienen que considerar, por ejemplo, al clasificarlas en función de su grado

de amenaza (de lo difícil o fácil que sería realizar una petición) y comparar las consecuencias que implica no solo la formulación efectiva de los actos de habla, sino también los elementos atenuadores que se integran. Otros métodos consisten en simulaciones o representaciones teatrales, en fin, actividades donde los alumnos tienen que interactuar. Finalmente, Sampedro Mella (2020: 693) pone de manifiesto que “la investigación y la enseñanza del componente pragmático no son disciplinas independientes, sino que los métodos empleados en la investigación empírica, como el *role-play* o el *naturalized role-play*, son también utilizados de manera exitosa en el aula de L2”. Las propuestas mencionadas en esta sección, aunque poco desarrolladas a estas alturas, pueden servir como pistas de investigación para el futuro, el último punto que desarrollamos a continuación.

12.4. Líneas de investigación para el futuro

Las pistas didácticas que acabamos de presentar constituyen ya nuestras primeras ideas para futuras investigaciones. Otras pueden incluir distintas lenguas y variantes de lenguas (del francés o del español) o perfiles opuestos a los de este estudio, como hablantes españoles estudiantes de francés como lengua extranjera. Una pista complementaria sería incluir más grupos de estudiantes de LE con diferentes niveles de dominio, para evaluar el progreso de las aptitudes lingüísticas de los estudiantes en la interlengua. Asimismo, sería sumamente interesante incluir a un grupo de hablantes nativos de francés para medir la influencia de la lengua materna en las producciones (y en las percepciones) en interlengua.

Además de los factores estudiados en nuestro estudio, el corpus COPINE permite analizar más aspectos de las peticiones, como la prosodia (las pausas y la entonación). También se podría realizar un análisis multimodal, visto que el corpus contiene también los vídeos de las IN. Esto permitiría analizar los gestos, los desplazamientos y las miradas.

Asimismo, sería posible recoger datos sobre peticiones con condiciones distintas, como, por ejemplo, correos electrónicos para solicitar una prórroga para la entrega de un trabajo o para pedir al profesor que grabe la clase para las personas que no puedan asistir. Otra posibilidad consiste en compilar los datos con el mismo método, pero cambiando las variables de los interlocutores, ya que se puede esperar una influencia del género o de la edad.

Más posibilidades para investigaciones futuras conciernen extender el análisis a actos lingüísticos diferentes o aplicar la metodología de las Interacciones Naturalizadas a otros actos de habla u otros actos pragmáticos. Así se podría seguir las sugerencias de Tran para analizar primeros turnos. En el mismo sentido, pensamos que se adaptaría para conversaciones entre más personas, por ejemplo, contando entonces que una mayoría de los participantes no sean conscientes del estudio en desarrollo. Así, se obtendría una especie de conversación pseudo-natural, en la cual las respuestas de los participantes serían espontáneas. En cuanto a

fenómenos lingüísticos, el análisis de la atenuación permitió constatar que se encuentran numerosos actos intensificadores, que podrían ser el tema de futuros análisis. Las Interacciones Naturalizadas de COPINE ya apuntan a más actos pragmáticos concretos, relacionados al acercamiento o a la distancia, como las respuestas a los rechazos, que varían según la cultura del hablante. En general, ambos grupos de nuestro corpus rechazan dando las gracias y, en menor medida, con alguna justificación o promesa de aceptar más tarde. Los estudiantes españoles suelen justificarse más que los estudiantes francófonos. En el corpus de los nativos se aprecian, además, algunos equivalentes eufemísticos de interjecciones malsonantes (*jolín*, *ostras*), que están ausentes del corpus de los NN.

Además, nuestra metodología permite ser combinada con otros métodos. Como se ha resaltado, el tipo de metodología escogido para recoger el corpus influye de manera considerable en el tipo de respuestas obtenidas y, por tanto, en las conclusiones de la investigación. Para continuar la reflexión a nivel metodológico, sería pertinente multiplicar los dispositivos de recogida de datos para comparar las respuestas en un panorama más amplio de posibilidades. En cualquier caso, las IN son aptas para ser utilizadas en combinación con otros métodos, por ejemplo, conversaciones reales o métodos menos espontáneos, como ha sido el caso en nuestra investigación. Al abarcar múltiples enfoques, las IN se convertirían en la herramienta principal de recogida de datos que proporciona la mayor fuente de datos, mientras que las demás metodologías servirían para proporcionar datos complementarios.

En definitiva, la metodología de las IN ha probado su eficacia, manteniendo las ventajas de las principales metodologías sin sus inconvenientes (Tran, 2006). La voluntad de obtener datos espontáneos en un entorno controlado supone uno de los dilemas metodológicos que han ocupado a los especialistas de la investigación (pragmática) y para los que las Interacciones Naturalizadas han demostrado ser una respuesta valiosa. En conclusión, nuestro estudio ha abierto puertas hacia nuevos conocimientos sobre la formulación de la petición en español nativo y no nativo y abre pistas para su integración pragmática en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Alba de Diego, V. (1994). La cortesía en las peticiones. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 413-426. Madrid: ASELE.
- Albelda, M. (2002). El estudio de la intensificación como categoría pragmática, *Interlingüística*, XIII (1), 115-118.
- Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas, la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*, 109-134. Barcelona: Ariel.
- Albelda, M. (2010). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. En Orletti, F. y Mariottini, L. (eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, 41-70. Roma: Università degli Studi Roma Tre y Programa EDICE.
- Albelda, M. y Barros García, M. J. (2013). *La cortesía de la comunicación*. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Albelda, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, 237-260. Valencia: Universitat de València. Disponible en: <http://www.uv.es/aleza>.
- Albelda, M. y Cestero, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística, *Español Actual*, 96, 121-155.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcón Soler, E., Safont Jordà, P. y Martínez Flor, A. (2005). Towards a typology of modifiers for the speech act of requesting: A socio-pragmatic approach, *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 4, 1-35.
- Alcón E. y Martínez-Flor, A. (eds.) (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2005). Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. *Artífara*, 5.
- Álvarez, A. (2005). *Cortesía y descortesía*. Mérida, Universidad de los Andes.
- Álvarez, A. y Joven Best, C. (2005). Atenuantes y sus funciones cortesés. En Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y*

- aplicaciones a corpus orales y escritos*, 119-144. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken.
- Amenós Pons, J., Ahern, A. y Escandell Vidal, M. V. (2019). *Comunicación y cognición en ELE: la perspectiva pragmática*. Madrid: Edinumen.
- Amenós Pons, J., Ahern, A., y Guijarro Fuentes, P. (2014). Gramática y pragmática en la adquisición de ELE: la alternancia modal en las estructuras condicionales. En Cobas, J. G., Castaño, A. S., Zarza, M. Á. A., Espinosa, J. P. y González, J. G. (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica. Biblioteca virtual redELE*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/librocompletouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>.
- Aronsson, B. (2015). ¿Cómo percibe el hablante nativo los tonos de frontera producidos por hablantes de español L2? Efectos pragmáticos de una transferencia prosódica del sueco al español. *ONOMÁZEIN*, 32, 11-36. Disponible en: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:849182/FULLTEXT01.pdf>
- Asher, N. y Lascarides, A. (2001). Indirect speech acts. *Synthese*, 128(1), 183-228.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1962 [1981]): *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Traducido por Carrió, G. R. y Rabossi, E. A. Barcelona: Paidó.
- Bachy, S., Dister, A., Francard, M., Geron, G., Giroul, V., Hambye, P., Simon, A. C. y Wilmet, R. (2007). *Conventions de transcription régissant les corpus de la banque de données VALIBEL*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2078.1/165551>.
- Ballesteros Martín, F. J. (1999). *La cortesía verbal: análisis pragmático-lingüístico de las exhortaciones impositivas en inglés y en español: el ruego y el mandato*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Ballesteros Martín, F. J. (2001). La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmlingüístico de las exhortaciones impositivas. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 9, 171-207.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49/4, 677-713.
- Barros García, M. J. (2009) *La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*. En Barros García, M. J., Barros García, P., van der Linden, M., y van Esch, K. (eds.), *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 2: la integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

- Barros García, M. J. (2010). Actos de habla y cortesía valorizadora: Las invitaciones. *Tonos Digital*, 19, 1-13.
- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: Estudio pragmalingüístico*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, España.
- Barros García, M. J. (2018). *Cortesía valorizadora. Uso en la conversación informal española*. Berlin: Peter Lang.
- Barros García, M. J. y Terkourafi, M. (2014a). First-order politeness in rapprochement and distancing cultures: Understandings and uses of politeness by Spanish native speakers from Spain and Spanish nonnative speakers from the US. *Pragmatics*, 24(1), 1-34.
- Barros García, M. J. y Terkourafi, M. (2014b). What, when and how? Spanish native and nonnative uses of politeness. *Pragmática Sociocultural/Sociocultural Pragmatics*, 2(2), 262-292.
- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-175.
- Bataller, R. (2013). Role-plays vs. natural data: asking for a drink at a cafeteria in peninsular Spanish. *Íkala*, 18(2), 111-126.
- Bataller, R. y Shively, R. (2011). Role-plays and naturalistic data in pragmatics research: Service encounters during study abroad. *Journal of Linguistics and Language Learning*, 2(1), 15-50.
- Béal, C. (2010). *Les interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse des situations interculturelles*. Bern: Peter Lang.
- Beebe, L. M. y Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. En Gass, S. M. y Neu, J. (eds.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*, 65- 86. New York, NJ: Mouton de Gruyter.
- Bernal, M. (2005). Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial. En Bravo, D. (ed.) *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken.
- Betti, S. (2013). "Hola profe!" ¿Son corteses los jóvenes en el correo electrónico? Estudio de mensajes virtuales españoles e italianos. *Revista Española De Lingüística Aplicada, RESLA*, 26, 67-89.
- Blas Arroyo, J. L. (1994). Los pronombres de tratamiento y la cortesía. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 10, 7-36.

- Blas Arroyo, J. L. (1995). *Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual: Datos de una comunidad peninsular. Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 10, 21-44.
- Blas Arroyo, J. L. (2005). Los grados de la cortesía verbal: reflexiones en torno a algunas estrategias y recursos lingüísticos en el español peninsular contemporáneo. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5, 9-29.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics*, 3, 29-59.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), 131-146.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: the role of conventionality in indirectness. En Blum-Kulka, S., Kasper, G. y House, J. (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 37-70. Norwood, N.J: Ablex.
- Blum-Kulka, S. (1996). Variaciones en la formulación de peticiones. En Cenoz, J. y Valencia J. F. (eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, 179-194. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Blum-Kulka, S. y House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. En Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 123-154. Norwood: Ablex.
- Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.) (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: Ablex.
- Blum-Kulka, S. y Levenston, E. A. (1987). Lexical-grammatical pragmatic indicators. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (2), 155-170.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, 8(2), 165-179.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5, 196-213.
- Bock, J. K. y Griffin, Z. M. (2000). The persistence of structural priming: Transient activation or implicit learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129, 177-192.
- Boretti, S. (2003a). Cortesía, imagen social y contextos socioculturales en la variedad del español de Rosario, Argentina. En Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE, "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Universidad de Estocolmo: Programa EDICE.

- Boretti, S. (2003b). Test de hábitos sociales y la investigación de la cortesía. En: Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE, "La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes"*. Universidad de Estocolmo: Programa EDICE.
- Boretti, S. y Rigatuso, E. (2004). La investigación de la cortesía en el español de la Argentina. Estado de la cuestión. En Bravo, D. et al. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 137-167. Barcelona: Ariel.
- Borrego Nieto, J., Gómez Asencio J. J. y Pérez Bowie, J. A. (1978). Sobre el tú y el usted. *Studia Philologia Salamanticensia*, 2, 53-67.
- Bou-Franch, P. y Lorenzo-Dus, N. (2008). Natural versus elicited data in cross-cultural speech act realisation: The case of requests in Peninsular Spanish and British English. *Spanish in Context*, 5(2), 246-277.
- Bravo, D. (1996). *La risa en el regateo. Estudio sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Universidad de Estocolmo, Edsbruck: Academityck.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'? Pragmática socio-cultural y componentes del *face*. *Oralia*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, 4, 299-314.
- Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. En Placencia, M. E. y Bravo, D. (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 141-174. Munich: Lincom Europa.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En Bravo, D. (ed.), *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 98-108. Suecia: Stockholms Universitet.
- Bravo, D. (2004). Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 15-38. Barcelona: Ariel.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones: Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, 21-52. Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (ed.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken.

- Bravo, D. (2017). Cortesía en español: negociación de face e identidad en discursos académicos. *Texts in Process*, 3(1), 49-127.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel
- Breiman, L., Friedman J., Olshen, R. y Stone C. (1984). *Classification and regression trees*. Belmont (California): Wadsworth International Group.
- Brenes Pena, E. (2009). *La agresividad verbal y sus mecanismos de expresión en el español actual*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En Cortés, L. (ed.), *El español coloquial: actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, 103-122. Almería: Universidad de Almería.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española. . En Bravo, D. (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, 53-91. Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE*, 227-255.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, XXIX(1), 5-44.
- Briz, A. (2012). La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja? En Escamilla Morales, J. y Henry Vega, G. (eds.). *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, 33-75. Stockholm: Universidad del Atlántico y Programa EDICE.
- Briz, A., Abelda, M., Fernández, J., Hidalgo, A., Pinilla, R. y Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, 28, 288-319.
- Brown, R. y Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. En Sebeok, T. A. (ed.), *Style in language*, 253-273. New York/London: MIT Press.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987) [1978]. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Calderón Campos, M. (2010). Formas de tratamiento. En Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (eds.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, 225-236. Valencia: Universitat de València.
- Candlin, C. N. (1976). Communicative language teaching and the debt to pragmatics. En Rameh, C. (ed.), *Semantics: Theory and application. 27th Round Table Meeting*, 237-256. Georgetown: Georgetown University School of Languages and Linguistics.
- Carduner, J. (1998). *Politeness strategies of intermediate to advanced learners of Spanish*. Tesis doctoral. University of Pittsburgh, PA, Estados Unidos.
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. *Pragmalingüística*, 7, 1-44.
- Castillo Lluch, M. (2009). Étude interculturelle des formes nominales de l'adresse en français et en espagnol contemporains. En Araújo Carreira, M. H. (ed.). *Termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes*, 203-214. Saint-Denis: Université Paris 8.
- César Vera, Y. (2013). *La cibercortesía en Chile y Venezuela: distancia y acercamiento*. Tesis de máster. Bogotá: Universidad de Los Andes. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/36664>.
- Charaudeau, P. (1984). Une théorie des sujets du langage. *Langage & société*, 28(1), 37-51.
- Chodorowska-Pilch, M. (2004). The conditional. A grammaticalised marker of politeness in Spanish. En Márquez Reiter, R. y Placencia, M. E. (eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*, 121-156. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Chodorowska-Pilch, M. (2017). Atenuación pragmática: El caso de las condicionales. *Normas*, 7(1), 97-106.
- Cestero Mancera, A. M. (2019). Comunicación no verbal. En Placencia, M. E. y Padilla, X. A. (eds.), *Guía práctica de pragmática del español*, 206-215. London: Routledge.
- CIEL-F. Corpus International Écologique de la Langue Française. (2008-2013). <http://www.CIEL-F.org/>.
- Clark, H. (1979). Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, 11, 430-477.
- Clark, H. y Lucy, P. (1975). Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 14(1), 56-72.

- Clayman, S. E. y Heritage, J. (2014). Benefactors and beneficiaries: Benefactive status and stance in the management of offers and requests. En Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Requesting in Social Interaction*, 55-86. Amsterdam: John Benjamins.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, A. D. y Olshtain, E. (1981). Developing a measure of socio-cultural competence: The case of apology. *Language Learning*, 31(1), 113-134.
- Cohen, A. D. y Olshtain, E. (1994). Researching the production of second-language speech acts. En Tarone, E., Gass, S y Cohen, A. (eds.), *Research methodology in second-language acquisition*, 143-156. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / MECED.
- COPINE. Corpus Oral de Peticiones en Interacciones Naturalizadas en Español. Marsily, A. (2017). Université catholique de Louvain.
- CORLEC. Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea. (1991-1992). Marcos Marín, F. Universidad Autónoma de Madrid: <http://www.llf.uam.es/ESP/Corlec.html> (20-03-2017).
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL* 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Couper-Kuhlen, E. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics*, 24(3), 623-647
- Crible, L. (2017). *Discourse markers and (dis)fluency across registers: A contrastive usage-based study in English and French*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.
- Curcó, C. (1998). ¿No me harías un favorcito? En Haverkate, H., Mulder, G. y Maldonado, C. F. (eds.), *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, 129-172. Barcelona: Rodopi.
- Curl, T. S. y Drew, P. (2008). Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction*, 41(2), 129-153.
- Dancey, C. y Reidy, J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues: SPSS pour Windows-QCM et exercices corrigés*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- De Cock, B. (2011). Why we can be you: The use of 1st person plural forms with hearer reference in English and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 43, 2762-2775.

- De Cock, B., Marsily, A., Pizarro, A. y Rasson, M. (2018). ¿Quién atenúa y cuándo en español? La atenuación en función del género discursivo. *Spanish in Context*, 15(2), 307-327.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Dewaele, J.-M. (2002) Vouvoiement et tutoiement en français natif et non-natif: une approche sociolinguistique et interactionnelle. *La Chouette*, 33, 1-14.
- Dewaele, J.-M. (2003). Enquête sur le choix (rapporté) du pronom d'allocution en français natif et non-natif. *Franco-British Studies: Second-person pronouns and forms of address in contemporary European languages*, 33/34, 46-54.
- Dewaele, J.-M. y Planchenault, G. (2006). 'Dis-moi tu' ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d'adresse en français. En Faraco, M. (ed.), *Regards croisés sur la classe de langue : Pratiques, méthodes et théories*, 147-166. Aix: Publications de l'Université de Provence.
- Dewaele, J.-M. y Regan, V. (2002). Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française: le cas de l'omission variable de « ne ». *Journal of French Language Studies*, 12, 131-156.
- Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting - from speech act to recruitment. En Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Requesting in social interaction*, 1-34. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Díaz Pérez, F. J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español: un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén. Disponible en: <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/322>.
- Díaz Pérez, F. J. (2002). On the use of internal modifiers in request production in English as a native and as a foreign language. *The Grove: Working Papers on English Studies*, 9, 59-78.
- Díaz Pérez, F. J. (2005). Cortesía verbal y nivel de oblicuidad en la producción de peticiones por hablantes de inglés y de español. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 50, 279-299.
- DuFon, M. A., Kasper, G., Takahashi, S. y Yoshinaga, N. (1994). Bibliography on linguistic politeness. *Journal of Pragmatics*, 21(5), 527-578.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Economidou Kogetsidis, M. (2013). Strategies, modification and perspective in native speakers' requests: A comparison of WDCT and naturally occurring requests. *Journal of Pragmatics*, 53, 21-38.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester: Saint Jerome Publishing.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enfield, N. J. (2014). Human agency and the infrastructure for requests. En Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Requesting in social interaction*, 35-54. Amsterdam: John Benjamins.
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1), 31-66.
- Escandell Vidal, M. V. (1996a). Los fenómenos de interferencia pragmática. Didáctica del Español como lengua extranjera. *Expolingua* 3, Madrid: Actilibre, 95-109.
- Escandell Vidal, M. V. (1996b). Towards a cognitive approach to politeness. *Language Sciences*, 18(3-4), 629-650.
- Escandell Vidal, V. (1998). Politeness: A relevant issue for relevance theory. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 11, 45-57.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Norms and principles. Putting social and cognitive pragmatics together. En Márquez Reiter, R. y Placencia, M. E. (eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Escandell Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Escandell Vidal, M. V. (2006). La teoría de la relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Falk, J., Gille, J. y Wachtmeister Bermúdez, F. (eds.), *Discurso, interacción e identidad: Homenaje a Lars Fant*. Estocolmo: Stockholm Universitet.
- Escandell Vidal, M. V. (2009). Social cognition and second language learning. En Gómez-Morón, R., Padilla Cruz, M., Fernández Amaya, L. y Hernández López, M. O. (eds.), *Pragmatics applied to language teaching and learning*, 1-39. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Escandell Vidal, M. V., Amenós Pons, J. y Ahern, A. (eds.) (2020). *Pragmática*. Madrid: Akal.
- Fant, L. y Granato, L. (2002). *Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual*. Estocolmo: SIIS.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2003). Validity in data collection methods in pragmatics research. En Kempchinsky, P. y Piñeros, C. E. (eds.), *Theory, practice, and acquisition. Papers from the 6th Hispanic Linguistics Symposium and the 5th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese*, 239-257. Somerville, MA: Cascadilla Press.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2005). Indirectness and politeness in Mexican requests. *Selected proceedings of the 7th Hispanic linguistics symposium* (Vol. 6678). Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Natural speech vs. elicited data: A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context*, 4(2), 159-185.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2009). Pragmatic variation across Spanish(es): Requesting in Mexican, Costa Rican, and Dominican Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 6, 473-515.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2010). Intra-lingual pragmatic variation in Mexico City and San José, Costa Rica: A focus on regional differences in female requests. *Journal of Pragmatics*, 42, 2992-3011.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2019). *Pragmática del español. Contexto, uso y variación*. Oxon, New York: Routledge.
- Félix-Brasdefer, J. C. y Placencia, M. E. (eds.) (2020). *Pragmatic variation in service encounter interactions across the Spanish-speaking world*. Abingdon/New York: Routledge.
- Fernandez López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura*, 7, 203-230.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: and sex and drugs and rock 'n' roll*. London: Sage.
- Flores Salgado, E. (2011). *The pragmatics of requests and apologies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fox, B. A. y Heinemann, T. (2021). Are they requests? An exploration of declaratives of trouble in service encounters. *Research on Language and Social Interaction*, 54(1), 20-38.
- Fraser, B. (1975). Hedged performatives. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*, 187-211. New York: Academic Press.
- Fraser, B. (1980). Conversational mitigation, *Journal of Pragmatics*, IV-4, 341-350.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 219-236.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Garcés Conejos, P. (1995). Revisión crítica de algunos de los postulados de la teoría de la cortesía lingüística propugnada por Brown y Levinson, *Quaderns de Filologia*, 1, 43-61.

- García, P. (2004). *Meaning in academic contexts: A corpus-based study of pragmatic utterances*. Arizona: Northern Arizona University.
- García McAllister, P. (2015). Speech acts: a synchronic perspective. En Aijmer, K. y Rühlemann, C. (eds.), *Corpus pragmatics: A handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Vizcaíno, M. J. (1998). *Estrategias de cortesía verbal en inglés y en español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- García Vizcaíno, M. J. (2005). El uso de los apéndices modalizadores ‘¿no?’ y ¿eh? en español peninsular. En Sayahi L. y Westmoreland, M. (eds.), *Selected proceedings of the II Workshop on Spanish sociolinguistics*, 89-101. Somerville: Cascadilla Press.
- Gardner-Chloros, P. (1991). Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l’emploi des pronoms d’allocution en français contemporain. *Journal of French Language Studies*, 1, 139-155.
- Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Golato, A. (2003). Studying compliment responses: A comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90-121.
- González Cruz, M. I. (2014). Request patterns by EFL Canarian Spanish students: Contrasting data by languages and research methods. *Intercultural Pragmatics*, 11(4), 547-573. Disponible en: <https://doi.org/10.1515/ip-2014-0024>
- Gras Manzano, P. y García Asensio, M. A. (2010). La delimitación de la recomendación como acto de habla. En Caballero, R. y Pinar, M. J. (eds.), *Modos y formas de la comunicación humana*, 681-688. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gras Manzano, P. (2011). *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Green, G. (1975). How to get people to do things with words: The whimperative question. En Cole, P. y Morgan J. L. (eds.), *Syntax and Semantics: Speech Acts*, III, 107-142. New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.), *Syntax and semantics: speech acts*, III, 41- 58. New York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Grupo CRIT (2003). *Claves para la comunicación intercultural*. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Grupo Val.Es.Co. (Albelda, M, Briz, A., Cabedo, A., Estellés, M., González, V., Hidalgo, A., Llopis, A., Padilla, X., Pérez, M., Pons, S., Ruiz, L., Sanmartín, J., Montañez, M., Kotwica, D., Villalba, C., López, E., Company, S., Pascual, E., Salameh, S., Soler, A. y Uclés, G.). (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 13-73.
- Hartford, B. S. y Bardovi-Harlig, K. (1992). Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. En Bouton, L. F. y Kachru, Y. (eds.), *Pragmatics and language learning*, 3, 33-52. Urbana, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hassall, T. (1997). *Requests by Australian learners of Indonesian*. Tesis doctoral no publicada. Canberra: Australia National University.
- Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of pragmatics*, 35(12), 1903-1928.
- Hassall, T. (2019). Preference structure in request sequences: What about role-play? *Journal of Pragmatics*, 155, 321-333.
- Haverkate, H. (1979). *Impositive sentences in Spanish: theory and description in pragmatics*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmlingüística de la cultura española. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*, 55-65. Barcelona: Ariel.
- Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversations: The case of advice. *Pragmatics*, 9, 37-49.
- Hernández Flores, N. (2002). Los test de hábitos sociales y su uso en el estudio de la cortesía. Una introducción. En Bravo, D. (ed.), *Actas del primer coloquio del programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 186-197. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Hernández Flores, N. (2004). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*, 95-108. Barcelona: Ariel.
- Hernández Flores, N. (2006). Cortesía y oscilación de la imagen social en un debate televisivo. En Murillo Medrano, J. (ed.), *Actas del II Coloquio Internacional del*

- Programa EDICE: Actos de habla y cortesía en distintas variedades del español: Perspectivas teóricas y metodológicas*, 37-53. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Hernández Flores, N. (2009). Percepciones de cortesía en México y España. Una comparación a través del test de hábitos sociales. En Rodríguez Alfano, L. (ed.) *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiotico-discursivos desde enfoques analíticos*, 171-206. Monterrey-Estocolmo: UANL-EDICE.
- Hernández Flores, N. y Bernal, M. (2019). La (des)cortesía. Introducción a su estudio. En Placencia, M. E. y Padilla, X. A. (eds.), *Guía práctica de pragmática del español*. United Kingdom: Routledge.
- Hickey, L. (2005). Politeness in Spain: thanks but no 'thanks'. En Hickey, L. y Stewart, M. (eds.), *Politeness in Europe*, 317-330. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hidalgo Downing, R. (2017). La atenuación en la producción de actos de habla en hablantes nativos y no nativos de español. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 7(2), 154-178.
- Hill, B., Ide, S., Ikuta, S., Kawasaki A. y Ogino, T. (1986). Universals of linguistic politeness. *Journal of Pragmatics*, 10, 347-371.
- Holmes, J. (1984). Modifying illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 8, 345-365.
- Holttinen, T. (2020). *Le développement des requêtes en langues étrangères. Comparaison entre le français L2, le finnois L1 et le français L1*. Tesis doctoral. Helsinki: Universidad de Helsinki.
- House, J. (2018). Authentic versus elicited data and qualitative versus quantitative research methods in pragmatics: overcoming two non-fruitful dichotomies. *System*, 75, 4-11.
- House, J. y Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. En Coulmas, F. (ed.), *Conversational routine. Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, 157-85. The Hague: Mouton.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (traducido del inglés por Rogier, M., revisado por Yzerbyt, V. y Bestgen, Y.). Paris/Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hummel, M., Kluge, B. y Vázquez Laslop, M. E. (eds.) (2009). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. México DF: El Colegio de México y Karl-Franzens-Universität Graz.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of linguistic politeness, *Multilingua*, VIII-2/3, 223-248.

- Iglesias Recuero, S. (2017[2007]). Politeness studies in Peninsular Spanish. En Placencia, M. E. y García, C. (eds.), *Research of politeness in the Spanish-speaking world*, 21-33. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Janney, R. y Arndt, H. (1992). Intracultural tact versus intercultural tact. En Watts, R. J., Ide, S. y Ehlich, K. (eds.), *Politeness in language: studies in its history, theory and practice*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jary, M. (2020). Actos de habla. En Escandell Vidal, M. V., Amenós Pons, J. y Ahern A. K. (eds.), *Pragmática*, 60-78. Madrid: Edinumen.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Interlanguage Studies Bulletin (Utrecht)*, 8, 203-231.
- Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. En Byrnes, H. (ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*, 183-208. New York: Modern Language Association.
- Kasper, G. (1999). Data collection in pragmatics research. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language*, 18 (1), 71-107.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. En Spencer-Oatey, H. (ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 316-369. London: Continuum.
- Kasper, G. (2008). Data collection in pragmatics research. En Spencer-Oatey, H. (ed.), *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory*, 316-341. London: Continuum.
- Kasper, G. (2009). L2 pragmatic development. En Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (eds.), *New handbook of second language acquisition*, 259-295. Leeds, UK: Emerald.
- Kasper, G. (2010). Interlanguage pragmatics. En Fried, M. Östman, J.-O. y Verschueren, J. (eds.), *Variation and change: Pragmatic perspectives*, 141-154. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.) (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. y Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Kasper, G. y Rose, K. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language Learning Monograph Series*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kendrick, K. H. y Drew, P. (2014). The putative preference for offers over requests. En Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Requesting in social interaction* (Vol. 26), 87-113. Amsterdam: John Benjamins.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales, tome H*. Paris: Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 40-54. Barcelona: Ariel.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Politeness in France: How to buy bread politely. En Hickey, L. y Stewart, M. (eds.), *Politeness in Europe*, 29-44. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). Les interactions en site commercial : des interactions « polies ». En Kerbrat-Orecchioni, C. y Traverso, V. (eds.), *Les interactions en site commercial : invariants et variation*, 105-138. Lyon: ENS Éditions.
- Klotz, P. (1999). Politeness and political correctness: Ideological implications. *Pragmatics*, 9(1), 115-161.
- Koike, D. A. (1988). Markedness and its application to pragmatics: Brazilian Portuguese directives. En Staczek, J. (ed.), *On Spanish, Portuguese, and Catalan linguistics*, 211-225. Georgetown: Georgetown University Press.
- Kovacci, Q. (1992). *El comentario gramatical*. Madrid: Arco.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's. *Papers from the Regional Meeting. Chicago Linguistic Society*, 292-305
- Lakoff, R. (1979). Stylistic strategies within a grammar of style. En Orasanu, J., Slater, M. K. y Adler, L. L. (eds.), *Language, sex and gender*, 53-80. *The Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Lara Bermejo, V. (2015). *Los tratamientos de 2ª pl en Andalucía occidental y Portugal: estudio geo- y sociolingüístico de un proceso de gramaticalización*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-22-7-2015.pdf>.
- Lauerbach, G. E. (1989). 'We don't want war, but...'. Speech act schemata and inter-schema-inference transfer, *Journal of Pragmatics*, XIII, 25-51.
- Leech, G. (1980). *Language and tact*. Amsterdam: North Holland.
- Leech, G. (1983). *The principles of pragmatics*. London/New York: Longman.
- Leech, G. (2014). *The pragmatics of politeness*. New York: Oxford University Press.

- Leloup, A. L. (2011). "*Ik heb een kleine dienst je te vragen...*" *Verzoeken in de tussentaal van Franstalige NVT-leerders*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.
- Le Pair, R. (1996). Spanish request strategies: A cross-cultural analysis from an intercultural perspective. *Language Sciences*, 18, 651-670.
- Le Roux, B. y Rouanet, H. (2010). *Multiple correspondence analysis*. CA: SAGE publications. Thousand Oaks.
- Li, S. (2012). The effects of input-based practice on pragmatic development of requests in L2 Chinese. *Language Learning*, 62(2), 403-438.
- Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Locher, M. y Watts, R. (2005). Politeness theory and relational work. *Journal of Politeness Research*, 1, 9-33.
- López Cordero, M. (2009). La (des)cortesía en la comunicación mediante ordenador. Los correos electrónicos entre profesor y alumno. En Fant, L. et al. (eds.), *Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos*, 43-53. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- López Díaz, C. (2012). *Estudio sociopragmático sobre el acto de habla directivo de la petición en el español de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2926/1/TESIS330-130604.pdf>
- Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Luzón Marco, M. J. (1998). Una aproximación a los conceptos de cortesía y descortesía desde el género. En Vázquez Orta, I. y Guillén Calve, I. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*, 61-66. Universidad de Zaragoza: Anubar.
- Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15, 263-287.
- Lyster, R. y Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. En Dewaele, J.-M. y Mougeon, R. (eds.), *Appropriation de la variation en français langue étrangère*. AILE, 17, 51-72.
- Madfes, I. (2004). Autonomía y afiliación. El rol de los marcadores conversacionales como índices de género. En Bravo D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios del discurso de cortesía en español*, 323-338. Barcelona: Ariel.

- Maggi, S. (2012). *L'italiano per studenti universitari e allievi delle EOI ispanofoni: un test sull'apprendimento di alcuni atti comunicativi con il metodo dei DCT*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/84099>.
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed, *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.
- Márquez Reiter, R. (1997). Sensitising Spanish learners of English to cultural differences: The case of politeness. En Pütz, M. (ed.), *The cultural context in foreign language teaching*, 143-155. Frankfurt: Peter Lang.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Márquez Reiter, R. (2002a). A contrastive study of conventional indirectness in Spanish: Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish. *Pragmatics*, 12, 135-151.
- Márquez Reiter, R. (2002b). Estrategias de cortesía en el español hablado en Montevideo. En Placencia, M. E. y Bravo, D. (eds.), *Actos de habla y cortesía en español*, 89-106. Munich: Lincom Europa.
- Márquez Reiter, R. (2005). Complaint calls to a caregiver service company: The case of desahogo. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), 481-514.
- Márquez Reiter, R. (2006). Interactional closeness in service calls to a Montevidean career service company. *Research on Language and Social Interaction*, 39, 7-39.
- Márquez Reiter, R. y Placencia, M. E. (2004). Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters. En Márquez Reiter, R. y Placencia, M. E. (eds.), *Current trends in the pragmatics of Spanish*, 121-156. Amsterdam: John Benjamins.
- Márquez Reiter, R. y Placencia, M. E. (2005). *Spanish pragmatics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Marsily, A. (2018a). Directness vs. indirectness: A contrastive analysis of pragmatic equivalence in Spanish and French request formulations. En Enghels, R. (ed.), *Languages in Contrast*, 18(1), 122-144.
- Marsily, A. (2018b). "¿Es normal que sea un poco difícil de leer la consigna?" La atenuación en las peticiones de hablantes no nativos de español. En A. García Ramón y M. A. Soler Bonafont (eds.), *ELUA: Estudios de atenuación en el discurso*, Anexo IV, 251-26.
- Marsily, A. (sometido). Address terms in Spanish native and non-native academic request interactions. En Bayyurt, Y. y Hatipoğlu, Ç. (eds.), *Terms of Address Across Cultures in Educational Settings. Pragmatics y Beyond New Series*. Amsterdam: John Benjamins

- Marsily, A. (2022). La conciencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español: el caso de las peticiones hacia profesores. *Signos: Revista lingüística*, 55(108), 338-360.
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2). Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/>.
- Martinovski, B. (2006). A framework for the analysis of mitigation in courts: Towards a theory of mitigation. *Journal of Pragmatics* 38, 2065–2086.
- Martiny, T. (1996). Forms of address in French and Dutch: A sociopragmatic approach. *Language Sciences*, 18, 3-4, 765-775.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Multilingua*, 8, 207-221.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa.
- McConachy, T. y Liddicoat, A. J. (eds.) (2021). *Teaching and learning second language pragmatics for intercultural understanding*. New York: Routledge.
- McEnery A., Xiao, R. Z. y Tono, Y. (2006). *Corpus-based Language Studies: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Menizábal de la Cruz, N. (2022). El uso de las formas y fórmulas de tratamiento en hablantes bilingües de español de herencia: Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Revista Signos*, 55(108), 313-337.
- Mir, M. (1993). Direct requests can also be polite. *Paper presented at the 7th Annual Meeting of the International Conference on Pragmatics and Language Learning*. University of Illinois: Urbana-Champaign.
- Morand, D. A. y Ocker, R. J. (2003). Politeness theory and computer-mediated communication: A sociolinguistic approach to analyzing relational messages. *Proceedings of the 36th Hawaii international conference on system sciences*. Disponible en: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2003/1874/01/187410017b.pdf>
- Moreno, M. C. (2003). El uso del pronombre tú en la España contemporánea: ¿Extensión de un nuevo uso o continuación de una tendencia iniciada en el Siglo de Oro? Paris: *Actes du Colloque International de Pronoms de deuxième personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/moreno.htm.
- Morgan, J. L. (1978). Two types of convention in indirect speech acts. En Cole, P. y Morgan, J. L. (eds.), *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*, 261-280. New York: Academic Press.

- Mulder, G. (1991). Aproximarse y evitar: estrategias de cortesía en castellano. *Foro Hispánico*, 2, 69-79.
- Mulder, G. (1993). ¿Por qué no coges el teléfono? Acerca de los actos de habla indirectos. En Haverkate, H., Hengeveld, K. y Mulder, G. (eds), *Aproximaciones pragmalingüísticas al español*, 181-207. Amsterdam: Rodopi.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for codeswitching: evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners, *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 115-123.
- Nicholls, C. (2009). *El conocimiento de normas pragmáticas en las peticiones electrónicas: Un estudio comparativo entre hablantes de español como lengua nativa, lengua heredada y lengua extranjera*. Tesis de máster. Tucson: Universidad de Arizona.
- Nikula, T. (1996). *Pragmatic force modifiers: A study in interlanguage pragmatics*. Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.
- Ogiermann, E. (2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*. 6(4), 189-216.
- Ogiermann, E. (2015). Direct off-record requests? - 'Hinting' in family interactions. *Journal of Pragmatics*, 86, 31-35.
- Ogiermann, E. (2018). Discourse completion tasks. En Jucker, A., Schneider, K. y Bublitz, W. (eds.), *Methods in pragmatics*, 229-255. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Okamoto, S. (1999). Situated politeness: Manipulating honorific and non-honorific expressions in Japanese conversations. *Pragmatics*, 9(1), 51-74.
- Orozco, L. (2009). El empleo de perífrasis con el verbo poder en la realización de peticiones. En Rodríguez Alfano, L. (ed.), *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*, 105-122. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Orozco, L. (2012). Cortesía, imagen y razones para no realizar una petición. En Morales, J. E. y Vega, G. H. (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, 158-177. Programa EDICE.
- Ortega Olivares, J. (1985). Apéndices modalizadores en español: los 'comprobativos'. En Montoya, J. y Paredes, J. (eds.). *Estudios románicos dedicados al profesor Andrés Soria Ortega*, 1:239-55. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Pedroviejo Esteruelas, J. M. (2004). Formas de tratamiento en dos obras de teatro del siglo XX: *Historia de una escalera* y *Bajarse al moro*. En Bravo, D. y Briz, A. (eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, 254-262. Barcelona: Ariel.
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- Pierre, E. (2021). *Agent-defocussing structures in Spanish, English and French: a contrastive corpus-based account of the interaction between different passive-like structures*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.
- Pinto, D. R. (2002). *Perdóname ¿Llevas mucho esperando? Conventionalized language in L1 and L2 Spanish*. Tesis doctoral no publicada. Davis, CA: University of California.
- Pinto, D. R. (2005). The acquisition of requests by second language learners of Spanish. *Spanish in Context*, 2, 1- 27.
- Pinto, D. R. y Raschio, R. (2007). A comparative study of requests in heritage speaker Spanish, L1 Spanish, and L1 English. *International Journal of Bilingualism*, 11, 135-155.
- Pinto, D. (2010). La cortesía subtitulada. Un análisis intercultural de las peticiones en el cine español y los correspondientes subtítulos en inglés. En Orletti, F. y Marionetti, L. (eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, 315-330. Roma/Estocolmo: Universidad Roma Tre, Programa EDICE y Universidad de Estocolmo.
- Pirotte, J. (2002). Une image floue. *Louvain*, 133, 26-28. Disponible en: <https://sites.uclouvain.be/alumni/ucl/louv133-2.pdf>.
- Pizarro Pedraza, A. (2013). *Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid. Estudio sociolingüístico-cognitivo de los conceptos sexuales*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Placencia, M. E. (1998). Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs. Peninsular Spanish. *Spanish Applied Linguistics*, 2, 71-106.
- Placencia, M. E. (2004). Rapport-building activities in corner shop interactions. *Journal of Sociolinguistics*, 8(2), 215-245.
- Placencia, M. E. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 88, 583-598.
- Placencia, M. E. (2007). El estudio de la cortesía en español: presente y futuro. En Cortes, L., Bañón, A., Espejo, M. M. y Muñío, J. L. (eds.), *Discurso y Oralidad. Homenaje al profesor Jose Luis de Bustos Tovar. Oralía Anejos*, 3(1), 113-136.

- Placencia, M. E. (2008). Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish. En Schneider, K. P. y Barron, A. (eds.), *Variational pragmatics*, 307-332. Amsterdam: John Benjamins.
- Placencia, M. E. (2019). Los pedidos. En Placencia, M. E. y Padilla, X. A. (eds.), *Guía práctica de pragmática del español*, 7-17. London, UK: Routledge.
- Placencia, M. E. y Bravo, D. (eds.) (2002). *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom Europa.
- Placencia, M. E. y García, C. (eds.) (2012). *Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante* (Vol. 44). Rodopi.
- Placencia, M. E. y Mancera Rueda, A. (2011a). Dame un cortao de máquina cuando puedas: estrategias de cortesía en la realización de la transacción verbal en bares de Sevilla. En Fuentes Rodríguez, C., Alcaide Lara E. y Brenes Peña, E. (eds.), *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Fondo Hispánico de Lingüística y Filología, 3, 491-508. Berne: Peter Lang.
- Placencia, M. E. y Mancera Rueda, A. (2011b). Vaya que chungo: Rapport building talk in service encounters: The case of bars in Seville at breakfast time. *Spanish at Work Analyzing Institutional Discourse Across the Spanish Speaking World*, 192-207.
- Placencia, M. E. y Padilla, X. A. (eds.) (2019). *Guía práctica de pragmática del español*. London, UK: Routledge.
- Placencia, M. E. y Powell, H. (2020). Speech act research in Spanish. En Koike, D. A. y Félix-Brasdefer, J. C. (eds.), *The routledge handbook of Spanish pragmatics: Foundations and interfaces*, 37-53. London, UK: Routledge.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Paris: Université Sorbonne Paris 8.
- Querol Bataller, M. (2016). Estrategias, alertadores y movimientos de apoyo en las peticiones en chino y español: Esbozo de una comparación. *Pragmalingüística*, 24, 208-229.
- Rasson, M. (2017). *Interpretaciones y funciones del pronombre indefinido uno: Análisis de tres variedades geográficas (Chile, España y México) y de tres géneros discursivos (conversaciones, foro digital y redacciones)*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. [Citado como NGLE (2009)].

- Rintell, E. M. y Mitchell, C. J. (1989). Studying requests and apologies: An inquiry into method. En Blum-Kulka, S., House, J. y Kasper, G. (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, 248-272. Norwood, NJ: Ablex.
- Robles Garrote, P. (2013). El poder social en la selección de estrategias semánticas de petición: análisis contrastivo en español e inglés. *Diálogo de la lengua, Revista de investigación en filología y lingüística*, 5, 54-65. Disponible en: http://www.dialogodelalengua.com/articulo/pdf/5/4_Robles_DL_2013.pdf
- Robles Garrote, P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición. Estudio contrastivo en italiano y español L1/L2*. Tesis doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.
- Robles Garrote, P. (2019). La cortesía verbal en los documentos de referencia europeos para la enseñanza de las lenguas. *MODULEMA*, 3, 8-26.
- Rodríguez Alfaro, L. (eds.) (2009). *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. Nuevo León, México: FFyL, UANL-Programa EDICE.
- Rossi, G. (2014). When do people not use language to make requests? En Drew, P. y Couper-Kuhlen, E. (eds.), *Requesting in social interaction*, 303-334. Amsterdam: John Benjamins.
- Rossi, G. (2018). Composite social actions: The case of factual declaratives in everyday interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 51(4), 379-397.
- Rys, K. (2007). *La formulation de l'acte de requête en français par des enfants d'origine immigrée. Etude comparée de la compétence pragmatique d'apprenants maghrébins et hispanophones à Bruxelles*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.
- Safont-Jordà, M. P. (2008). The speech act of requesting. En Alcón Soler, E. (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context* (Vol. 68), 41-64. Amsterdam: Peter Lang.
- Sampedro Mella, M. (2012). *Las formas de tratamiento del español peninsular actual. Análisis de uso y enseñanza en el ámbito de E/LE*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Salamanca.
- Sampedro Mella, M. (2015). Las formas de tratamiento en un corpus de entrevistas semidirigidas de español de Galicia. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 29, 205-230.
- Sampedro Mella, M. (2016). *Las formas de tratamiento tú y usted en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.

- Sampedro Mella, M. (2018). La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla. Análisis contrastivo. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 12(24), 178-201.
- Sampedro Mella, M. (2019). Variación en la cortesía en la expresión de la petición en el español castellano y el portugués europeo, *Textos en proceso. Revista de Lengua y Lingüística del Español*, 5(1), 53-73.
- Sampedro Mella, M. (2020). La petición en español, portugués y francés: materiales para su estudio y enseñanza. *Linred: Lingüística en la Red*, (17), 39.
- Sampedro Mella, M. y Sánchez Gutiérrez, C. (2019). Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 13(27), 182-199.
- Schauer, G. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. London: Bloomsbury.
- Schrott, A. (2017). Cortesía verbal y competencia lingüística: La petición cortés como tradición discursiva. *Normas*, 7(1), 188-203.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University.
- Searle, J. R. (1975). Indirect speech acts. *Speech Acts*, 59-82. Brill.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5, 1-23.
- Searle, J. R. (1979). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Shively, R. L. (2019). Pautas para la elaboración de un proyecto de investigación en pragmática. En Placencia M. E y Padilla, X. A. (eds.), *Guía práctica de pragmática del español*, 245-257. London: Routledge.
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas?: Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En Mourón, C., Moralejo, T. y Álvarez, A. (eds.), *Studies in contrastive linguistics: Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference*, 953-960. Santiago de Compostela: USC.
- Sifianou, M. (1999). *Politeness phenomena in England and Greece: A cross-cultural perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyers, B. (2019). *Le français vu de Belgique: enquête sur les représentations linguistiques contemporaines d'une communauté francophone périphérique*. Tesis doctoral. Université catholique de Louvain.

- Spencer-Oatey, H. (2003). Developing a Framework for Non-Ethnocentric Politeness Research. En Bravo, E (ed.). *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, La perspectiva no etnocentrista de la cortesía, identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, 86-96. Universidad de Estocolmo, Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos: www.edice.org.
- Spencer-Oatey, H. (2009). Face, identity and interactional goals. En Bargiela-Chiappini, F. y Haugh, M. (eds.), *Face, Communication and Social Interaction*, 137-154. London: Equinox.
- Spencer-Oatey, H. (2010). Intercultural competence and pragmatics research: Examining the interface through studies of intercultural business discourse. En Trosborg, A. (ed.), *Pragmatics across languages and cultures*, 189-218. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Stokoe, E. (2013). The (in)authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training. *Research on Language y Social Interaction*, 46, 2, 165-185
- Suárez Lasierra, M. (2015). Cortesía lingüística en la petición: estudio contrastivo español-alemán de un caso en un entorno virtual. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 19, 107-127.
- Tagliamonte, S. A. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, H. (2005). Imperatives in subordinate clauses. *Annual Report on Cultural Science*, 117, 45- 87.
- Terkourafi, M. (2009). What use is what is said? En De Brabanter, P. y Kissine, M. (eds.), *Utterance interpretation and cognitive models*, 27-58. Bingley: Emerald.
- Terkourafi, M. (2015). Conventionalization: A new agenda for im/politeness research. *Journal of Pragmatics*, 86, 11-18.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. London/New York: Longman.
- Toledo Vega, G. y Toledo Azócar, S. (2014). Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera. *Onomazein*, 29(1), 47-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134531821007.pdf>
- Toledo Vega, G. (2012). *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

- Tran, G. Q. (2002). Pragmatic and discourse markedness hypothesis. *Proceedings of the 2002 Conference of the Australian Linguistic Society*, 1, 1-9.
- Tran, G. Q. (2006). The naturalized role-play: An innovative methodology in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. *Reflections on English Language Teaching*, 5(2), 1-24.
- Tran, G. Q. (2007). The nature of pragmatic and discourse transfer in compliment responses in cross-cultural interaction. *The Linguistics Journal*, 3(3), 167-205.
- Tran, G. Q. (2008). Pragmatic and discourse transfer of combination of compliment response strategies in second language learning and usage. *Asian EFL Journal*, 10(2), 7-30.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tucker, G. (1988). The role of the lexicogrammar in the realization of requests. En Aston, G. (ed.), *Negotiating service: Studies in the discourse of bookshop encounters*, 153-165. Bolonia: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice.
- Turnbull, W. (1997). *An appraisal of pragmatic elicitation techniques for the study of talk*. Tesis doctoral no publicada. Burnaby, Canada: Simon Fraser University.
- Uclés Ramada, G. (2020). Las funciones interactivas del marcador español ¿no? Las fronteras entre la atenuación y la protección de la imagen. *Revista Signos*, 53(104), 790-814.
- Uclés Ramada, G. (2021). *Atenuación y actividades de imagen en México y España a través de marcadores de control del contacto: un estudio a partir del marcador interactivo ¿no?* Tesis doctoral. Universitat de València.
- Valero Aguilar, A. (2008). Inmersión en la pragmática en el aula. *Actas del II Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda: JMC, 363-378.
- Van Mulken, M. (1996). Politeness markers in French and Dutch request, *Language Sciences*, 18(3-4), 689-702.
- Verschueren, J. (2009). Introduction: The pragmatic perspective. En Verschueren, J. y Östman J.-O. (eds.), *Key notions for pragmatics*, 1-27. Amsterdam: John Benjamins.
- Vinagre, M. (2008). Politeness strategies in collaborative e-mail exchanges. *Computers & Education*, 50, 1022-1036.
- Vinagre, M., y Suárez, M. (2018). El uso de la cortesía lingüística en la petición en español y alemán en un intercambio de colaboración virtual. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 686-709.

- Vivas Márquez, J. (2009). Un acercamiento a la pragmática intercultural en la clase de ELE. *Revista Electrónica ELENET*, 4. Disponible en: <http://www.elenet.org/revista/buscar-en-la-revista-por-autores.asp?autor>
- Vivas Márquez, J. (2014). Análisis de las categorías de autonomía y afiliación en las interacciones verbales de la red social Facebook. *Anuario de Estudios Filológicos*, 37, 285-303.
- Warga, M. (2005). « Est-ce que tu pourrais m'aider? » vs. « Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider. » : Les requêtes en français natif et en interlangue. *Vox romanica*, 64, 141-159.
- Warga, M. (2007). Interlanguage pragmatics in L2 French. En Ayoun, D. (ed.), *French applied linguistics*, 171-207. Amsterdam: John Benjamins.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, R. J., Ide, S. y Ehlich, K. (eds.) (1992). *Politeness in language: Studies in its history, theory, and practice* (2da ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Weizman, E. (1993). Interlanguage requestive hints. En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (eds.), *Interlanguage pragmatics*, 123-137. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English. *Journal of Pragmatics*, 9, 145-178.
- Yli-Vakkuri, V. (2005). Politeness in Finland: Evasion at all costs. En Hickey, L. y Stewart, M. (eds.), *Politeness in Europe*, 189-202. Clevedon: Multilingual Matters.
- Yuan, Y. (2001). An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations. *Journal of Pragmatics*, 33, 271-292.
- Yus Ramos, F. (1998). Pragmática del malentendido. En Orta, I. V. y Galve, I. G. (eds.), *Perspectivas pragmáticas en lingüística aplicada*, 105-114. Zaragoza: Anubar.
- Yus Ramos, F. (1999a). Towards a pragmatic taxonomy of misunderstandings. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 217-239.
- Yus Ramos, F. (1999b). Misunderstandings and explicit/implicit communication. *Pragmatics*, 9(4), 487-517.
- Zinken, J. y Ogiermann, E. (2011). How to propose an action as objectively necessary: The case of Polish *trzeba* x ("one needs to x"). *Research on Language y Social Interaction*, 44(3), 263-287.
- Zwicky, A. (1974). Hey, Whatsyourname! En La Galy, M., Fox, R.A y Bruck, A. (eds.), *Papers from the tenth regional meeting of the Chicago Linguistics Society*, 787-801. Chicago, IL: Chicago Linguistics Society.

Apéndices

Apéndice 1. Guion de las Interacciones Naturalizadas (FR)

➤ Avant la tâche :

Un mail est envoyé aux étudiants pour participer à une enquête afin de faire une rédaction à propos d'un sujet imposé (décrire sa famille et sa vie de famille et comparer sa propre famille avec celle d'une photo). Préciser que l'enquête sera enregistrée. Une fois la date fixée, renvoyer un mail avec le local.

➤ Le jour de la tâche :

Il est important de ne rien laisser paraître lorsque l'étudiant va rencontrer une difficulté. Néanmoins, il est primordial de se montrer coopératif envers les demandes formulées par l'étudiant.

➤ Matériel :

- | | |
|---|----------------------------------|
| - Bic | - Boissons et biscuits/chocolats |
| - Formulaire x2 | - Lampe de bureau avec |
| - Feuille de consignes (bonnes et mauvaises copies) | caméra |
| - Feuilles de brouillon | - Enregistreur Valibel |
| - Photos de familles | - Carnet Journal de Bord |
| - Dictionnaire | - Mouchoirs |

1. L'étudiant frappe à la porte du bureau de l'enseignante.

- [Avoir laissé mon sac à mains sur la chaise de l'étudiant.]
- Avant de répondre, enclencher l'enregistreur.
- Inviter l'étudiant à déposer ses affaires dans un coin du bureau (côté prof).
- Informé l'étudiant que la conversation va être enregistrée.
NB : L'étudiant doit marquer son accord (cf. formulaire).
- Inviter l'étudiant à s'asseoir sur la seule chaise disponible, en face de lui.
Un sac se trouve sur le siège. L'étudiant demandera sans doute de pouvoir le déplacer. Accepter.

2. Avant de commencer la rédaction :

- Remettre les deux **formulaires** et demander à l'étudiant de les compléter.
ATTENTION : la tâche écrite doit se trouver en dessous du formulaire.

Comme l'étudiant n'a pas de bic, il devra en demander un.

NB : Veiller à ce qu'aucun bic ne soit visible sur le bureau (pour éviter que l'étudiant ne se serve). Donner un bic à l'étudiant.

- b. Vérifier que ces documents soient signés par l'étudiant.
- c. Insister auprès de l'étudiant que s'il a besoin de quoi que ce soit, qu'il n'hésite pas à le dire.

3. La rédaction

- a. L'étudiant s'occupe maintenant de la tâche proprement dite.
NB : Elle est assez difficilement lisible. L'étudiant en demandera peut-être une autre. Donner une autre copie.

- b. Donner les consignes à l'étudiant (vérifier sa compréhension).
NB : Cette copie est également la feuille de réponse.

- i. L'étudiant devra rédiger 500 mots sur sa famille et sa vie de famille et devra à un moment donné comparer la situation de sa propre famille avec celle d'une photo. Prévenir l'étudiant au moment venu.

- ii. Sur la copie de l'étudiant, en gras, est écrit qu'il est important de faire un brouillon. Le prof ne l'ayant pas donné, l'étudiant demandera sans doute une feuille de brouillon.

Lui indiquer qu'il peut en demander une supplémentaire en cas de besoin.

NB : si l'étudiant évoque le fait qu'il soit écrit sur la feuille qu'il faut faire un brouillon avant, mais qu'il ne formule pas « clairement » de requête, le professeur doit confirmer cette consigne, en disant qu'il est effet très important, sans pour autant donner de feuille de brouillon à l'étudiant. L'étudiant devra sans doute reformuler cela de manière plus précise.

- c. Après environ 5 minutes, montrer une photo à l'étudiant, pour qu'il puisse la comparer avec la situation de sa propre famille.

NB : cette photo sera placée trop loin pour l'étudiant, qui devra donc demander qu'on la lui rapproche. Rapprocher la photo.

4. Pendant la tâche :

- a. Répéter qu'il n'hésite pas à dire s'il a besoin de quoi que ce soit.
- b. Préciser de manière incompréhensible (main devant bouche) que des boissons et biscuits sont à la disposition de l'étudiant et qu'il peut en demander quand il en souhaite. Il peut également faire une pause s'il le désire. Comme l'étudiant risque de ne pas avoir compris ce qui a été dit, il devra donc lui demander de répéter. Répéter l'information.
- c. Dire à l'étudiant qu'il peut avoir recours au dictionnaire, qu'il lui suffit de le demander.

NB : Ce dictionnaire est hors de vue et hors de portée* de l'étudiant, donc il devra le demander au professeur en cas de besoin (*il se trouve dans une armoire)

5. Une fois que la rédaction est terminée,

- a. L'étudiant remet sa copie au professeur.
- b. S'assurer que le nom de l'étudiant figure sur sa copie.
- c. Demander si tout s'est passé comme souhaité.
- d. **INSISTER** sur le fait que l'étudiant ne dévoile rien aux autres participants.
- e. Le remercier, lui dire qu'il peut y aller et lui souhaiter une bonne journée.

6. Fin de l'entretien :

Couper l'enregistrement au moment où l'étudiant a refermé la porte derrière lui.

Apéndice 2. Guion de las Interacciones Naturalizadas (ES)

➤ Antes de la tarea:

Se envía un correo electrónico a los estudiantes para que participen en una encuesta para escribir sobre un tema impuesto (describir su familia y su vida familiar y comparar su propia familia con una foto). Especifique que la encuesta será grabada. Una vez fijada la fecha, envíe un correo electrónico con la sala.

➤ El día de la tarea:

Es importante no dejar pasar cuando el alumno va a tener una dificultad. Sin embargo, es importante apoyar las peticiones del estudiante.

➤ Material:

- | | |
|---|--------------------------------|
| - Bolígrafo | - Bebidas y galletas/chocolate |
| - Formulario x2 | - Lámpara de escritorio con |
| - Hoja de instrucciones (copias buenas y malas) | cámara |
| - Borradores | - Grabadora Valibel |
| - Fotos de familia | - Libreta |
| - Diccionario | - Pañuelos |

1. El estudiante llama a la puerta del despacho de la profesora.

- [Haber dejado mi bolso en la silla del estudiante.]
- Antes de contestar, encender la grabadora.
- Invitar al alumno a poner sus pertenencias en un rincón del despacho (del lado de la profesora).
- Informar al alumno de que la conversación será grabada.
NB : El estudiante debe estar de acuerdo (véase formulario).
- Invitar al alumno a sentarse en la única silla disponible, frente a ella. Hay una bolsa en el asiento. El estudiante probablemente pedirá que se le permita moverlo. Aceptar.

2. Antes de empezar la redacción:

- Repartir los dos formularios y pedir al alumno que lo rellene. ATENCIÓN: la tarea escrita debe estar debajo del formulario.

Como el estudiante no tiene bolígrafo, debe pedir uno.

NB : Asegurarse de que no haya ningún bolígrafo bisible en el escritorio (para evitar que el alumno lo utilice). Darle al estudiante un bolígrafo.

- b. Comprobar que estos documentos están formados por el estudiante.
- c. Insistir al estudiante en que si necesita algo, no debe dudar en decirlo.

3. La redacción

- a. El estudiante se ocupa ahora de la tarea en sí.

NB: Es bastante difícil de leer. El estudiante puede pedir otra. Regala otra copia.

- b. Dar al estudiante las instrucciones (comprobar que las ha entendido).

NB: Esta copia es también la hoja de respuestas.

- i. Se pide al estudiante que escriba 500 palabras sobre su familia y su vida familiar y que en algún momento compare su propia situación familiar con una imagen. Avisar al estudiante cuando llegue el momento.
- ii. En la copia del estudiante, en negrita, está escrito que es importante hacer un borrador. Como la profesora no lo ha dado, el estudiante probablemente pedirá una hoja de borrador. Decirle que puede pedir una hoja extra si la necesitan.

NB: Si el estudiante menciona que está escrito en la hoja de papel que se debe hacer un borrador primero, pero no lo pide explícitamente, la profesora debe confirmarlo diciendo que efectivamente es muy importante, sin dar al alumno una hoja de borador. Es posible que el estudiante tenga que reformularlo con más precisión.

- c. Después de unos 5 minutos, mostrar al estudiante una foto para que la compare con la situación de su propia familia.

NB: Esta foto estará demasiado lejos para el estudiante, por lo que deberá pedir que se la acerque. Acercar la foto.

4. Durante la tarea:

- a. Reiterar que no dude en decir si necesita algo.
- b. Añadir de forma ininteligible (con la mano delante de la boca) que las bebidas y las galletas están a su disposición y que puede pedir las cuando queira. Es posible que el estudiante no haya entendido lo que se ha dicho, por lo que debe pedirle que lo repita. Repetir la información.

- c. Decirle al estudiante que puede utilizar el diccionario, solo tiene que pedirlo.

NB: El diccionario está fuera de la vista y del alcance* del estudiante, en caso de necesitarlo (*se haya en un armario)

5. Una vez terminada la redacción,

- a. El estudiante entrega la hoja a la profesora.
- b. Asegurarse de que el nombre del estudiante aparezca en el papel.
- c. Preguntar si todo ha ido como deseaba.
- d. **INSISTIR** e, que el estudiante no revele nada a los demás participantes.
- e. Agradecerle, decirle que puede irse y desearle un buen día.

6. Fin de la entrevista:

Cortar la grabación cuando el estudiante haya cerrado la puerta tras de sí.

Apéndice 3. Documentos de las grabaciones

3.1. Modelo de ficha de informante

Entrevista n°:

Fecha:

Información personal

1. Apellidos:
2. Nombre:
3. Sexo: M / H
4. Año de nacimiento:
5. País de nacimiento:
6. ¿Has vivido en algún otro lugar? Sí / No
7. ¿Dónde y cuánto tiempo?
8. Nacionalidad:
9. Nacionalidad del padre:
10. Nacionalidad de la madre:
11. Lengua materna:
12. Lengua hablada en casa:
13. Otras lenguas habladas (y nivel aproximativo):
 -
 -
 -
 -
8. Orientación de estudios:
9. Lenguas estudiadas:
10. Año de estudios:

3.2. Formulario de consentimiento y compromiso de protección de datos

Formulario de consentimiento ¹⁰⁶ firmado y compromiso de protección de datos

La/el abajo-firmante, _____,
participa voluntariamente en una entrevista vídeo-grabada para el estudio de tesis
de Aurélie Marsily.

La investigadora, estudiante de doctorado de la Facultad de Filosofía, Artes y Letras
(FIAL) de la Universidad católica de Louvain (UCL), se compromete a proteger el
anonimato y la privacidad de la/ del informante, y garantiza la total confidencialidad
de los datos recogidos, que solo serán utilizados con fines científicos.

En Madrid, a de de 2017.

Firmado:

La/el informante

La investigadora

¹⁰⁶ Formulario firmado en dos ejemplares (informante e investigadora)

Apéndice 4. Cuestionario DCT

4.1. Copia mal fotocopiada

[illegible]

4.2. Copia bien fotocopiada

Tarea escrita: diálogos

A continuación, tienes varias situaciones. Imagina, para cada una de ellas, **el diálogo** que podrías tener con el interlocutor. Sé fiel a ti mismo/-a; escribe elementos que podrías decir de manera espontánea en una conversación oral.

Por favor, haz primero un borrador.

1. Vas al despacho de un profesor tuyo para hablar de una propuesta de intercambio. Te dice que, para completar tu dossier, tienes que firmar el formulario que te enseña. No llevas bolígrafo.
2. Estás haciendo un examen, pero la copia que has recibido está manchada de café y no logras leer la mitad.
3. Tienes una pregunta durante un examen parcial y el profesor viene hacia ti para contestarte. Te hace una pregunta, pero como alguien estornuda a tu lado, no has entendido todo y parece importante.

Apéndice 5. Cuestionario de creencias de uso en LimeSurvey

Extractos del cuestionario de percepción en LimeSurvey del corpus COPINE.

Adquisición del español (E/LE)

0%

100%

1-Cortesía de las formulaciones

Situaciones corteses vs. descorteses
 Situaciones que ocurren en un contexto académico en España. Para cada una de ellas, se proponen respuestas posibles. Marca para cada una de las respuestas el grado de cortesía. No hay buenas o malas estimaciones, se trata de tu propia opinión. Sé espontáneo/-a.

	1. muy desinhibido	2. bastante desinhibido	3. ni desinhibido ni ciudadano	4. ciudadano	5. muy ciudadano
Repite la última frase, por favor.	☐	☐	☐	☐	☐
No he entendido lo que has dicho.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Lo repites, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
¿Cómo?	☐	☐	☐	☐	☐
No he entendido lo que ha dicho.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Puedes repetir, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
Repita la última frase, por favor.	☐	☐	☐	☐	☐
¿Lo repite, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐
¿Puede repetir, por favor?	☐	☐	☐	☐	☐

- Tienes una cita con un profesor tuyo en su despacho para hablar de un trabajo que tienes que entregar. En algún momento, te hace una pregunta y te mira de manera interrogativa. No has entendido la pregunta y esperas tu respuesta.

Adquisición del español (E/LE)

0%

100%

A continuación, se te proponen las mismas situaciones. Imagina que un estudiante extranjero, cuya lengua materna **no es el español**, ha pronunciado los enunciados. ¿Sería aceptable que pronunciara las peticiones siguientes o no?

Sí = esta formulación de petición es aceptable en este contexto

No = esta formulación de petición no es aceptable en este contexto

• Un profesor tuyo te pide completar un formulario para poder asistir a una jornada sobre la lengua española. Pasas por su despacho para rellenarlo. Tu profesor no se ha dado cuenta de que la impresora ya no tenía mucha tinta y tú no logras leer parte de la copia.

	Sí	No
¿Podría tener otra copia, por favor?	☐	☐
¿Puede darme otra copia, por favor?	☐	☐
¿Tiene otra copia, por favor?	☐	☐
¿Le importaría darme otra copia, por favor?	☐	☐
¿Puedo tener otra copia, por favor?	☐	☐
¿Le importa darme otra copia, por favor?	☐	☐
Deme otra copia, por favor.	☐	☐
¿Es normal que no se lea muy bien?	☐	☐
¿Podría darme otra copia, por favor?	☐	☐
No puedo leer muy bien la copia.	☐	☐

• Describe brevemente por qué las peticiones que marcaste "inadecuadas" te parecen inadecuadas. ¿Por qué te parecen inadecuadas? ¿Qué le dirías al extranjero que pronuncia de ellas?

Continuar después

Enviar

Salir y borrar la encuesta

443