

La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: reclamación, ofrecimiento y petición. Análisis contrastivo

Pragmatic Competence in Spanish L1 and Spanish L2 through three Different Speech Acts: Reproach, Offer and Petition. A Contrastive Analysis

María C. Sampedro Mella

Universidade de Lisboa

maria-sampedro@letras.ulisboa.pt

RESUMEN

El presente artículo analiza el conocimiento pragmático de 97 estudiantes de niveles altos de español de diferentes L1 (francés, italiano, alemán, inglés y checo). Para llevar a cabo la investigación, se ha utilizado un cuestionario del tipo *Discourse Completion Test (DCT)*, que comprende tres actos de habla: el ofrecimiento, la petición y la reclamación. A través de la Lingüística contrastiva, se ha procedido al análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de estos sujetos y de un segundo grupo de informantes nativos españoles del mismo perfil social, con el fin de valorar las diferencias en la expresión de cada uno de estos actos por parte de los hablantes nativos y no nativos. Los resultados muestran un comportamiento similar en el uso de las peticiones y más directo por parte de los nativos españoles en los ofrecimientos y, en especial, en las reclamaciones.

Palabras clave: competencia pragmática, lingüística contrastiva, actos de habla, cortesía, ELE

ABSTRACT

The present article analyzes the pragmatic knowledge of 97 high level students of the Spanish as a second language with different L1 (French, Italian, German, English and Czech). The research is based on a *Discourse Completion Test (DCT)* questionnaire, which comprises three speech acts: the offer, the petition and the claim. Through Contrastive Linguistics, we have analyzed quantitatively and qualitatively the subjects' responses and the responses of a second group composed of native Spanish speakers with the same social profile. The aim is to observe the differences in the expression of these acts by native and non-native speakers. Results show a similar behavior in the use of petitions and a more direct behavior in the offers and, specially, in the claims by the native speakers.

Key words: pragmatic competence, contrastive linguistics, speech acts, politeness, ELE

Fecha de recepción: 20/11/2017
Fecha de aprobación: 30/01/2018

1. INTRODUCCIÓN

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa 2002)¹ insiste en la necesidad de potenciar las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas desde los niveles iniciales del aprendizaje de una L2. El objetivo es lograr que se produzca el adecuado desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz de la lengua extranjera.

La competencia lingüística es más fácil de trabajar y evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumno, si bien la puesta en práctica de las restantes competencias resulta más compleja, por lo que suelen verse más relegadas en el aula de L2 (Solís 2012). Sin embargo, en el contexto de la inmersión lingüística, tiene mayor importancia poseer un conocimiento de la realidad sociolingüística y pragmática que de la dimensión meramente lingüística (Escandell 2004, Hernández Sacristán 1996); por esta razón, resulta esencial trabajar específicamente estas competencias en el aula.

En este marco, el presente trabajo pretende aproximarse al desarrollo de la competencia pragmática de los aprendices de ELE, a partir de su comparación y análisis con el español nativo. Para ello, se emplearán los instrumentos de la Lingüística contrastiva (Corder 1973), a través del estudio sistemático de las producciones de hablantes nativos de español y de aprendices de esta lengua con un mismo perfil sociolingüístico –para evitar distorsiones en el análisis– y un conocimiento elevado del idioma.

Nos basaremos en el estudio descriptivo de las estrategias pragmáticas² utilizadas en una selección de actos de habla: el ofrecimiento, la petición y la reclamación. Nuestro objetivo es aproximarnos a la interlengua de los aprendices de ELE, con la intención de valorar si los recursos empleados por los hablantes nativos y no nativos son similares en las mismas circunstancias sociales y contextuales, o si existen divergencias que exigirían una mayor instrucción en esta competencia.

2. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Esta investigación se inscribe en la denominada *Lingüística contrastiva*; de acuerdo con Corder (1973), podemos distinguir, dentro de ella, entre la “comparación interlingual” y la “intralingual”: mientras que la primera está basada en la comparación fonético-fonológica, morfológica, sintáctica, etc. de dos o más lenguas, para mostrar las diferencias y similitudes existentes entre ambas, la segunda se refiere a la comparación de dos variantes de una misma lengua en los mismos niveles (Muñoz Lahoz 1986: 20).

Este planteamiento inicial de la Lingüística contrastiva fue posteriormente ampliado y llevado al estudio de dos lenguas distintas con fines pedagógicos, dando lugar a los denominados “estudios contrastivos aplicados” (Fisiak 1973, 1981). De este modo, la comparación entre dos lenguas permite predecir aquellos aspectos potencialmente problemáticos, que pueden conllevar dificultades en la traducción o en el aprendizaje de un

nuevo idioma, como por ejemplo las cuestiones lingüísticas que no existen en una lengua A, pero sí en la B³.

Según el enfoque adoptado por el investigador, la Lingüística contrastiva puede depender de la Lingüística teórica o de la aplicada: en el primer supuesto, cuando los trabajos tienen como fin alcanzar el conocimiento, o bien, en el segundo, cuando se recurre a ella con objeto de solventar problemas concretos, por ejemplo, relativos a la traducción o a la enseñanza de lenguas (Fernández Rodríguez 1999: 34), como en el caso que nos ocupa.

El presente trabajo se enmarca en esta disciplina, aunque la perspectiva de comparación es diferente, ya que no estamos ante dos lenguas o variantes, sino que se trata de cotejar el uso lingüístico de los hablantes nativos con la interlengua de los no nativos. Así, pretendemos acometer un estudio sobre el sistema lingüístico de los hablantes no nativos, para valorar su conocimiento del español, situando en el mismo nivel de comparación el español L1 y el español L2: "los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre del que aprende, qué contiene la llamada «caja negra» que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y qué produce en sus respuestas" (Baralo 2002: 31).

Por tanto, por un lado dispondremos de una visión novedosa del uso del español desde una óptica extranjera que podremos contrastar con la nativa y, por otro, se podrán realizar aportaciones encaminadas a la mejora de la enseñanza del ELE. La Lingüística contrastiva permite al docente y al investigador recopilar información sobre la adecuada asimilación de los contenidos, indagar en las necesidades del alumno e, incluso, profundizar en el conocimiento de aquellos aspectos que suscitan mayores dificultades en el aprendizaje de un idioma, relacionados con la competencia pragmática.

3. LA PRAGMÁTICA

3.1 Actos de habla y Pragmática

Para llevar a cabo el análisis, se han seleccionado tres actos de habla. Gallardo (1996: 7) 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".

Como han apuntado algunos filósofos del lenguaje, como Austin (1996 [1955]) o Searle (2005 [1991]), existen diversos tipos de actos del lenguaje, que se establecen a partir de sus características y propósitos comunicativos. Para Austin (1996 [1955]), se trata de los "actos judicativos, ejercitativos, compromisorios, comportativos y expositivos"; para Searle (1994 [1969], 2005 [1991]), de los "actos representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos".

Dichos actos conllevan en su realización "fuerza directiva" (Austin 1996 [1955]: 197, Searle 2005 [1991]: 432), es decir, el nivel de *fuerza* con el

que el hablante *mueve* a su interlocutor a hacer algo. Con objeto de mitigar o reforzar el carácter directivo de algunos de estos actos, de acuerdo con los propósitos del emisor y la necesidad de proteger la imagen (Goffman 1967) de ambos locutores, pueden aparecer variaciones en su realización formal⁴. El enunciador debe tener presente el riesgo para la imagen del emisor y/o del receptor que entrañan ciertos actos potencialmente amenazantes –como las peticiones–, según su coste-beneficio y emplear distintas estrategias atenuadoras o de mitigación en los más directivos (Brown y Levinson 1987, Calsamiglia y Tusón 2006, Haverkate 1994). La utilización de este tipo de recursos lingüísticos exige un fuerte conocimiento pragmático de la lengua, pues se trata de estrategias que, como veremos en 3.2, varían en su aplicación de unas culturas a otras.

Para analizar la actuación de los hablantes, se han incorporado tres actos de habla: la reclamación, la petición y el ofrecimiento. Todos ellos pertenecen a los denominados *actos directivos* (Searle 2005 [1991]) o *ejercitativos* (Austin 1994 [1969])⁵, puesto que comparten el objeto ilocucionario, a saber, el intento de lograr que el oyente haga algo, y la diferencia entre ellos se encuentra en el nivel de fuerza directiva empleada para conseguirlo.

El ofrecimiento destaca, así, por requerir la acción del emisor para el beneficio del interlocutor, con lo que estamos ante un acto provechoso para este último y que satisface, además, su imagen positiva (Brown y Levinson 1987), porque se muestra interés y aprecio hacia sí; prueba de ello es, por ejemplo, que la respuesta suele contener un agradecimiento explícito (Ruiz de Zarobe 2001). Sin embargo, la imagen negativa del mismo sujeto puede verse amenazada simultáneamente, ante la invasión potencial de su espacio, ya que se ve obligado a dar una respuesta que puede comprometerlo, tanto por su aceptación como por su rechazo, al crearse una *deuda* con el emisor-ofrecedor. Al mismo tiempo, la imagen positiva del emisor también se ve favorecida por su generosidad con el otro y su imagen negativa amenazada por la respuesta que pueda obtener del receptor. Por consiguiente, se trata de un acto ambivalente para el emisor y el interlocutor, pues valoriza ambas imágenes positivas y, a su vez, pone en riesgo las negativas (Ruiz de Zarobe 2001: 427).

En lo relativo a la petición, frente al ofrecimiento, se trata de un tipo de acto en el que el provecho recae sobre el emisor a costa del receptor: “el hablante trata de hacer que el oyente haga algo en beneficio del propio hablante” (Alba de Diego 1994: 416). Por esta razón, se considera un acto de amenaza a la imagen negativa del receptor (Brown y Levinson 1987), ya que limita su libertad de actuación (es un acto impositivo), y a la imagen positiva del emisor, “pues este puede sentirse rechazado” (Iranzo y Montero 2014). En consecuencia, para llevar a cabo este acto, resulta necesario, *a priori*, recurrir a estrategias lingüísticas de reparación y mitigación.

Por último, la reclamación es el acto más impositivo y el que contiene una mayor carga de fuerza directiva. Trosborg (1995: 311) lo define como “an illocutionary act in which the speaker expresses his/her disapproval, negative feelings etc. towards the state of affairs described in the proposition and for which he/she holds the hearer responsible, either

directly or indirectly". El objetivo es *reprochar* una acción realizada por el receptor, por lo que se ven amenazadas las dos imágenes de cada participante, habida cuenta de la *invasión* al territorio del otro y su enfrentamiento por el error cometido. Ante esta situación, el emisor puede intentar, por medio de la cortesía, que el receptor repare el daño causado, o bien provocar una confrontación. Para ello, pueden llegar incluso a emplearse en su ejecución estrategias de descortesía, como disfemismos, amenazas, reproches o insultos (Fuentes Rodríguez 2006).

Frente a la petición, que ha suscitado un gran interés bibliográfico, el ofrecimiento apenas ha sido estudiado en detrimento de la invitación (Ruiz de Zarobe 2000: 186), al igual que la reclamación (Toledo 2016: 73). Por este motivo, solo contamos con trabajos empíricos con los que contrastar nuestros resultados en el caso de la petición.

3.2 Cortesía y Pragmática

Siguiendo a Escandell (2006 [1996], 2004), los elementos que integran el objeto de estudio de la cortesía son el emisor, el destinatario, la situación o entorno y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos, a través de la intención y la distancia social existente entre los distintos participantes del acto comunicativo.

La cortesía verbal⁷ es el "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 2006: 136 [1996]). La cortesía se halla, así, estrechamente vinculada a la Pragmática y ha sido enfocada desde dos vertientes fundamentales (Escandell 1995: 35): la primera, más comunicativa, analiza su realización formal como estrategia conversacional; es decir, los autores de esta corriente (Grice 1975, Searle 1994 [1969], Lakoff 1973, etc.) se basan en la existencia de un conjunto de normas implícitas de carácter universal que regulan la interacción social, si bien su aplicación varía entre unas sociedades y otras (Haverkate 1994). Por citar un caso, Lakoff (1973), heredero del *Principio de cooperación* de Grice (1975), propone cinco reglas: (1) sea claro, (2) sea cortés, (3) no se imponga, (4) ofrezca opciones y (5) refuerce los lazos de la camaradería. El cumplimiento de estas reglas facilita la comunicación y permite, además, mantener la relación entre los participantes y evitar posibles conflictos.

La segunda vertiente de los estudios dedicados a la cortesía, más *metafórica*, se centra en el estudio del comportamiento humano (Goffman 1967, Brown y Levinson 1987). Esta teoría parte de que cada individuo posee una *imagen (face)* que necesita proteger, del mismo modo que tiene que salvaguardar la de los demás interlocutores. Para ello, debe llevar a cabo algunos trabajos de imagen (*face work*) en sus relaciones sociales, con el propósito de conseguir una imagen pública que se ajuste a sus expectativas y a las de su interlocutor en su entorno social (Goffman 1967). Por tanto, las estrategias de cortesía están, en este contexto, encaminadas, por un lado, a satisfacer la protección de la propia imagen y, por otro, la de los demás (Hernández Flores 2004: 100).

De acuerdo con ambas teorías, los indicadores formales de la cortesía reflejan la proximidad entre las figuras del emisor y del (los) receptor(es), a la vez que permiten situar dentro y fuera del discurso a los participantes. En el caso del español, además, numerosos estudios señalan que los hablantes tienden a utilizar más estrategias de proximidad en situaciones de cortesía positiva (Albelda y Briz 2010) y, ante una situación potencialmente amenazante para la imagen del interlocutor, como un acto de habla impositivo, recurren a estrategias lingüísticas más directas, como el imperativo (Blum-Kulka 1989, Haverkate 1984, 1994; Puga 1997, Bravo 2003, Briz 2003, 2010; Siebold 2006).

En este estudio se ha incorporado el ofrecimiento como acto de cortesía positiva y, como actos más amenazantes, la petición y la reclamación. El análisis de los recursos utilizados en las situaciones propuestas nos permitirá comprobar si se confirman estas hipótesis y si el uso de los no nativos muestra un comportamiento interaccional similar.

3.3 El MCERL (2002) y la Pragmática

Como hemos visto en los apartados precedentes, nos movemos en los márgenes de la Pragmática, tanto en el estudio de la cortesía como en el de los actos de habla. En efecto, el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) considera los actos de habla "tareas" o "actividades de lengua", que "forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto" (Consejo de Europa 2002: 9).

El conocimiento de estas unidades se asienta en el desarrollo de las competencias pragmáticas, que "tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla)" (Consejo de Europa 2002: 14). En esta misma línea, diversos autores (Escandell 2004, Hernández Sacristán 1996) advierten de la importancia del conocimiento pragmático de una lengua extranjera, con el fin de evitar los errores e inadecuaciones que en el contexto conversacional pueden afectar a la imagen social de los participantes: "si [el emisor agente] llega a ser consciente del error cometido, puede idear algún mecanismo conversacional reparador. [...] Si no llega a ser consciente, sufrirá en muchos casos la reacción negativa del interlocutor (paciente)" (Hernández Sacristán 1996: 139).

Sin embargo, en el *MCERL* (Consejo de Europa 2002) las cuestiones relativas a la cortesía aparecen incluidas como parte de las competencias sociolingüísticas, no pragmáticas:

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (Consejo de Europa 2002: 116).

Como podemos apreciar, la “competencia sociolingüística” es, en este contexto, una categoría con contenidos diversos y heterogéneos, ya que en ella se introducen aquellos asuntos relacionados con el uso lingüístico “y que no se abordan en otra parte” (Consejo de Europa 2002: 116), como la propia cortesía, amén de cuestiones propias de la Dialectología o de la Fonética.

Aunque Gutiérrez Ordóñez (2005: 35) aclara que la cortesía está próxima a ciertas consideraciones de la dimensión social del lenguaje, que vincula con la Sociopragmática, la cortesía, *per se*, no forma parte de esta materia, sino de la Pragmática (Fernández Pérez 1999, Calsamiglia y Tusón 2007, Escandell 2006 [1996], etc.). Por consiguiente, la delimitación entre las dos disciplinas propuesta por el MCERL (Consejo de Europa 2002) no se corresponde con los contenidos de los que se ocupa cada una. Por este motivo, en este trabajo consideramos que, tanto los actos de habla como las manifestaciones de la cortesía, forman parte de la Pragmática.

4. METODOLOGÍA

4.1 El *Discourse Completion Test*

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seleccionado la técnica de encuesta por muestreo (Hernández Sampieri *et al.* 2010: 17); en concreto, se ha recurrido al *Discourse Completion Test* (*DCT*) (Nurani 2005, Cyluk 2013), que Kasper y Dahl (*apud* Nurani 2009: 667-668) definen como “a written questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied”.

En el ámbito de la Lingüística, el *DCT* es la técnica más habitual para llevar a cabo estudios sobre la competencia pragmática (Ivanovska *et al.* 2016: 438; Nurani 2009: 669-670). Además, esta herramienta ha sido empleada con gran profusión en la Sociolingüística, la Dialectología, la Lexicología o la Fonética, para fundamentar estudios sobre los procesos del cambio lingüístico, la variación diatópica, diafásica, diastrática, diasexual, etc. (Casas y Escoriza 2009: 158).

Sin embargo, como señalan Baralo y Aguado-Orea (2006: 63 y ss.) a partir de un análisis de las investigaciones en ELE realizadas entre 1985 y 2005, tan solo un 6,8% del total de estos trabajos aplica esta técnica. Así, en los estudios sobre el español L2, se recurre, en su mayoría, al método experimental (40% del total) o al naturalista, mediante el análisis de corpus (22% de la muestra).

En este contexto, consideramos que el *DCT* es la herramienta adecuada, porque proporciona muestras reales de lengua y es una técnica muy sistemática, tanto en el proceso de aplicación –que exige la elección de un grupo social homogéneo y una elaboración idéntica– como en el análisis de sus resultados. En palabras de Pereda Izquierdo (1995: 5), “es un método lingüístico de obtención de información. Es lingüístico en los métodos que utiliza y es lingüístico en la información que obtiene”.

4.2 Diseño del *DCT*

Para la creación del cuestionario *DCT* se escogieron las preguntas abiertas, que permiten disponer de una amplia cantidad de información y no delimitan de antemano las alternativas de respuesta (Hernández Sampieri *et al.* 2010: 221), dado que el hablante puede contestar libremente. Se descartaron, por tanto, las preguntas cerradas o dicotómicas, y las de elección múltiple con opciones preestablecidas de antemano, que condicionan la respuesta del hablante por forzarlo a escoger una.

En lo relativo al diseño de esta encuesta, se seleccionó un modelo de *DCT* en el que "participants are free to respond without any limitation from an interlocutor initiation and rejoinder. However, they are required to provide verbal response" (Nurani 2009: 668). Así, se creó un conjunto de situaciones verosímiles para el hablante, que combinan distintos escenarios, variables sociolingüísticas y los tres actos de habla referidos⁷, a saber, el ofrecimiento, la petición y la reclamación:

- *Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?*
- *Has faltado al trabajo porque estás enfermo. Pídele al médico que te ha atendido en el hospital, que te firme un justificante.*
- *Estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo, explícale que es tuyo y que te lo devuelva.*

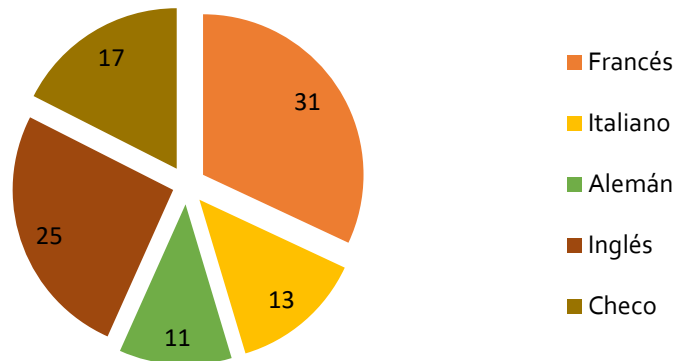
Las encuestas fueron realizadas durante clases habituales de los informantes, quienes debían responder por escrito y de manera individual y anónima a las preguntas formuladas, sin limitación temporal⁸. Para evitar variaciones en la aplicación de la encuesta, la investigadora estuvo presente como observadora durante la realización del estudio y, en la mayoría de los casos, acompañada por el profesor de los alumnos. La participación de ambos durante el proceso se limitó a la explicación de la encuesta y a resolver de forma individual cualquier duda o pregunta planteada.

Con el fin de procurar la objetividad de la muestra, no se informó a los sujetos de la finalidad del estudio hasta el final de la prueba. Así, se presentó como un simple cuestionario anónimo, sin aportar ningún dato concreto y advirtiendo que no se podría indicar el objetivo de la investigación hasta que finalizaran la prueba, para no condicionar las respuestas. Una vez concluida, se explicaba el estudio y los informantes podían optar por entregar o no la encuesta, si bien ninguno se negó a hacerlo (cf. Ghezzi y Sampedro 2015: 67).

4.3 Muestra objeto de esta investigación

La muestra de hablantes no nativos está integrada por informantes jóvenes, con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años. Se trata de un grupo de 97 sujetos no nativos (70,5% mujeres y 20,5% varones), que estudiaban en la Universidad de Salamanca gracias a diversos programas de intercambio interuniversitario, para realizar una estancia de inmersión lingüística y continuar sus cursos del equivalente al grado en Estudios Hispánicos de sus respectivos países.

Aunque no fueron clasificados por una prueba objetiva, el nivel de los alumnos se situaba entre el B2 y el C1, a tenor de los cursos en los que pudieron inscribirse. Además, todos ellos tenían un mínimo de cuatro años de estudio de la lengua española. La distribución de estos sujetos, por número, según su L1 se presenta en la Gráfica 1:



Gráfica 1. Distribución de la muestra de hablantes no nativos a partir de su L1

Contamos, sobre todo, con una amplia representación de distintas lenguas pertenecientes a la familia indoeuropea, con muestras del norte, centro y sur de Europa que, a pesar de estar vinculadas genéticamente, comprenden fuertes diferencias formales entre sí.

Por su parte, la muestra de los hablantes nativos está conformada por 264 estudiantes (un 42,8% varones y un 70,4% mujeres) de diversas titulaciones universitarias de la Universidad de Salamanca, que presentan el mismo perfil sociolingüístico que los sujetos no hispanohablantes. Además, para asegurar la homogeneidad de la muestra nativa, se seleccionó a aquellos hablantes vinculados al español centropeninsular norteño o "español castellano" (Moreno Fernández 2000).

Para el estudio de los datos, inicialmente se analizaron las muestras según las variables sexo y, en el caso de los hablantes no nativos, L1. No obstante, esta estratificación no arrojó ninguna diferencia cuantitativa o cualitativa destacable, salvo en la expresión de las reclamaciones por parte de los informantes nativos españoles varones, que se detallará en 5.3. Por tanto, se ha prescindido del análisis multivariable, con lo que los resultados se expondrán de manera global, correspondientes a la actuación conjunta de los hablantes nativos vs. no nativos.

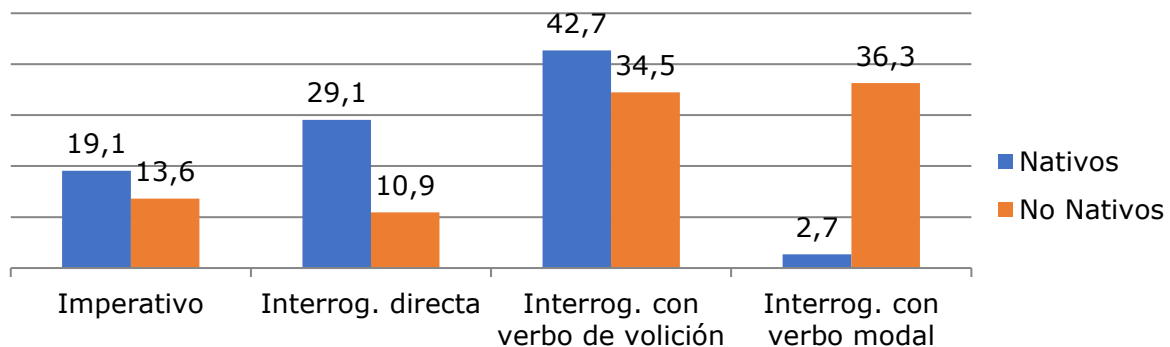
5. RESULTADOS

Los datos recogidos fueron digitalizados y sometidos a un estudio cuantitativo de frecuencias. Asimismo, se llevó a cabo un segundo análisis cualitativo a partir de las respuestas halladas. Se trata, por consiguiente, de un *mixed method*, que ofrece distintas perspectivas de análisis gracias a la suma de datos cuantitativos y ejemplos concretos (Wiśniewska 2011).

A continuación se presentan los resultados distribuidos en tres apartados, conforme a los tres actos analizados, de menos a más directivo: el ofrecimiento (5.1), la petición (5.2) y la reclamación (5.3). Para proceder a su estudio individual, compararemos en términos cuantitativos las estrategias lingüísticas empleadas y analizaremos cualitativamente algunas de las respuestas ofrecidas de forma más pormenorizada.

5.1 Ofrecimiento

Como se puede observar en la gráfica 2, los resultados presentan algunas variaciones entre los hablantes nativos y no nativos:



Gráfica 2. Expresión formal del ofrecimiento. Respuesta a la situación: *encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?*

En la realización de este acto, un 42,7% de los nativos y un 34,5% de los no nativos opta por las secuencias interrogativas directas con un verbo de volición, como *¿necesita(s)/quiere(s) ayuda?* Asimismo, los hablantes nativos muestran un comportamiento lingüístico más directivo, que se manifiesta en la selección del imperativo (*trae las bolsas, deja, dame, etc.*), con un total del 19,1% de las respuestas, y de otras estrategias lingüísticas, también de carácter mandatario, como las preguntas directas sin modalización (*¿te cojo las bolsas?, ¿te ayudo?*), que alcanzan un 29,1%.

Sin embargo, los hablantes no nativos apenas utilizan este tipo de recursos (menos del 15%) y, por el contrario, recurren a estrategias lingüísticas con elementos propios de la cortesía negativa, como las interrogativas con verbos de volición (*¿puedo ayudar?*), con un 36,3% del total. Este hecho tiene que ver con que la cultura española se caracteriza por la insistencia y el uso de recursos de la cortesía positiva en actos como el ofrecimiento o la invitación, frente a otras culturas, como la anglosajona, la alemana o la francesa –a las que pertenecen la mayoría de nuestros sujetos–, asociadas a la cortesía negativa (Mosquera 2008, Albelda y Briz 2010).

En relación al tipo de respuestas, en el discurso de los hablantes nativos hallamos espontaneidad y creatividad lingüística, por ejemplo, en la utilización de marcadores conversacionales enfocadores de alteridad (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999: 4171), que involucran al interlocutor en el discurso (*oye, mira, mujer...*). Destaca, además, la

elección de un nombre propio para la receptora del acto (*María, Juani, Margarita, Antonia...*), que también aparece en el estudio de las peticiones de Siebold (2006: 956) por parte, únicamente, de los informantes españoles.

1. *Oye, trae que te ayude con eso, que vas muy cargada, mujer.*
2. *¿Quiere que la ayude? Que yo también voy para casa.*
3. *Espere, espere, que yo la ayudo con eso.*
4. *Margarita, dame esas bolsas, que tú ya estás muy mayor para cargar tanto peso.*
5. *Antonia, déjeme ayudarla con las bolsas.*
6. *Rita, no se preocupe, deme las bolsas que yo se las subo a su casa.*
7. *María, déjeme que le ayude a coger la compra, que usted va mayor.*
8. *María, traiga que le ayudo a subir las bolsas.*
9. *Teresa, traiga por favor que le ayude con la compra.*
10. *Señora María, ¿me deja que le ayude?*

Los ejemplos 1-10 ilustran la expresión de un mensaje emitido por hablantes jóvenes (recordemos, entre 18 y 24 años) a una emisora de avanzada edad. En las respuestas se evidencia el empleo combinado de algunas estrategias lingüísticas de cercanía a la receptora (el tuteo, el nombre propio, el imperativo...), junto con otros recursos de cortesía negativa que marcan distancia entre ambos, como la utilización del pronombre *usted* y deícticos asociados, o la forma nominal *señora*.

Este uso combinado de estrategias de proximidad y distanciamiento es similar al que Morant (2016) registra en un estudio de la antroponimia con personas mayores en el ámbito sanitario: "a través de la fórmula nombre de pila + "ustedeo", los profesionales de la sanidad intentan conseguir una proximidad emocional, que pueda favorecer la interacción con el paciente y evitar al mismo tiempo una familiaridad impertinente" (Morant 2016: 295).

En este caso, el tipo de situación ante la que nos encontramos, un ofrecimiento, además del interlocutor al que se le efectúa, una persona mayor, crea un clima de amparo y protección por parte de un emisor de edad joven que presta su ayuda a un mayor necesitado. El hablante parece sentir una necesidad de aproximarse a su interlocutora con el fin de asistirle, pero sin que el trato resulte incómodo para ella por su excesiva familiaridad y, para lograrlo, emplea recursos híbridos de cercanía y distanciamiento deíctico (Escandell 1995: 38).

Las respuestas de los españoles contienen, además, los tres componentes que Escandell (2004) distingue en las peticiones: el apelativo, para llamar la atención del destinatario (*oye, espere, Margarita*); el núcleo o secuencia mínima para expresar, en este caso, el ofrecimiento (*¿Quiere que la ayude?*) y, por fin, los apoyos, *i.e.*, aquellos elementos que justifican y suavizan el impacto del acto de habla (*que yo también voy para casa*). En cambio, los hablantes no nativos se limitan a la expresión de la secuencia mínima, prescindiendo de los apoyos y, en la mayoría de los casos, del apelativo. Así, no aparece el nombre propio, el empleo de otras formas

nominales (*señora, doña*) es más limitado y el tipo de respuesta dada es más breve, a pesar de encontrarnos ante un grupo de estudiantes de nivel alto. Veamos algunos ejemplos (11-17):

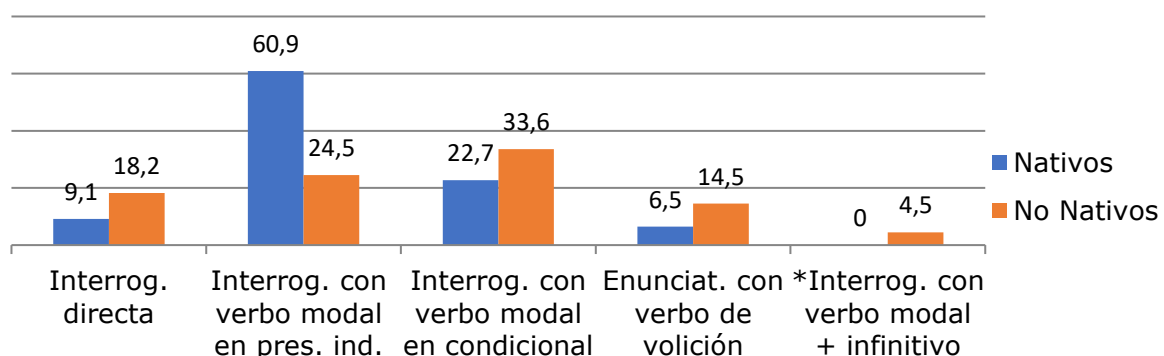
11. *Buenos días, vecina, ¿necesita ayuda?*
12. *¿Quiere ayuda para llevar las bolsas?*
13. *Disculpe, ¿la ayudo con su compra?*
14. *¿Puedo ayudarla?*
15. *¿La ayudo?*
16. *Si quiere, le ayudo a llevar las bolsas.*
17. *Yo la ayudo a usted, señora.*

Estas respuestas son más concisas y se formulan, en su mayoría, sin imperativo, en forma de preguntas directas con elementos de cortesía negativa: saludo, disculpa, pronombre *usted*, etc. Gramaticalmente todas son correctas, si bien en el nivel pragmático se diferencian de manera considerable de las respuestas ofrecidas por los hablantes nativos, ante la ausencia de recursos propios de la cortesía positiva, que parecen ser necesarios para los hablantes nativos en este contexto.

A pesar de que, a nuestro conocer, no existen investigaciones de estas características sobre el ofrecimiento con los que contrastar los resultados obtenidos, conviene señalar que este tema ha sido ampliamente abordado en memorias de Máster y otros estudios teóricos relacionados con la enseñanza de ELE. Así, los trabajos de Bartol Martín (2009), Mosquera (2008) y Yahia (2012) insisten en la complejidad en torno a la realización de este acto –junto con su aceptación y rechazo–, por las variaciones que experimenta en las distintas culturas, y la necesidad de trabajarlo específicamente en el aula de ELE.

5.2 Petición

A continuación se presentan los resultados de la distribución de las estrategias lingüísticas empleadas por los hablantes nativos y no nativos en la expresión de la petición:



Gráfica 3. Expresión formal de la petición. Respuesta a la situación: *has faltado al trabajo porque estás enfermo. Pídele al médico que te ha atendido en el hospital, que te firme un justificante*

De acuerdo con la Gráfica 3, frente al ofrecimiento, los resultados de los hablantes nativos y no nativos están más próximos entre sí en este acto. En el caso de los hablantes nativos, los porcentajes se concentran en el uso de la pregunta modalizada con el verbo *poder* en condicional (*¿podría(s) hacerme/firmarme un justificante?*), con un 60,9% de respuestas obtenidas, seguido del mismo verbo en presente de indicativo (22,7%).

En cuanto a los hablantes no nativos, se registran unos porcentajes más distribuidos: un 33,6% escoge la modalización con *poder* en presente de indicativo, un 24,5% con la forma condicional, seguido del 18,2%, que opta por la pregunta directa (*¿me firma(s) un justificante?*), utilizada tan solo por un 9,1% de los hablantes nativos.

Los demás recursos apenas tienen presencia discursiva: un 14,5% de los nativos (frente al 6,5% de los no nativos) opta por las secuencias enunciativas con verbos de volición (vg., *necesito un justificante*) y un 4,5% de los encuestados no nativos emplea la expresión *¿puedo/podría tener un justificante?*, calco del inglés *can/could I have...*, que no es correcta en español.

A pesar de que los estudios sobre la petición vinculan el uso del imperativo con este tipo de acto en español (Blum-Kulka 1989, Haverkate 1984, 1994; Puga 1997, Bravo 2003, Briz 2003, 2010) y así lo confirman los trabajos empíricos de Siebold (2006) y Suárez Lasierra (2015), no se ha hallado ningún ejemplo en el análisis efectuado.

Las diferencias parecen obedecer a cuestiones metodológicas o a la naturaleza impositiva de la propia petición. Así, por ejemplo, Siebold (2006) analiza las estrategias lingüísticas empleadas por un grupo de españoles y otro de alemanes al comprar en una panadería. En su estudio los españoles muestran un carácter más directivo y un uso superior de estrategias de cortesía positiva frente a los alemanes. Las diferencias respecto a este trabajo parecen obedecer a las características que conlleva el propio acto de habla, ya que la petición que analiza Siebold (2006) tiene una menor fuerza directiva que la aquí presente, al tratarse de la adquisición de un producto en un contexto transaccional.

Sin embargo, si comparamos nuestros datos con la investigación de Lorenzo Díaz (2016), en la que, a través de un cuestionario *DCT*, estudia también peticiones con distintos grados de fuerza directiva, encontramos unos resultados más próximos a los aquí hallados: esta autora obtiene elevados porcentajes en las interrogativas modalizadas con el verbo *poder* en presente de indicativo en situaciones diversas: cuando el hablante debe pedirle a un vecino que le abra la puerta (78%), al pedirle al profesor que repita la explicación (80,5%) o para pedirle a otro docente que llame a la casa del emisor porque no se encuentra bien (70,4%). Los porcentajes de las interrogativas directas son, por el contrario, más bajos: un 9,8%, un 6,1% y un 7,3% respectivamente y, al igual que en nuestro estudio, no aparece registrado ningún uso del imperativo en estos escenarios.

En efecto, en una situación similar a la aquí presentada –solicitar la expedición de un certificado en la secretaría del centro académico– los resultados de Lorenzo Díaz (2016: 128) coinciden con los nuestros: el uso de las interrogativas modalizadas con el verbo *poder* se sitúa en el 63,4%

en presente de indicativo y en el 6,1% en condicional; el empleo de la interrogativa directa aumenta al 19% y la forma enunciativa con verbo volitivo (*necesito un certificado*) es del 6,1%.

Por su parte, los usos del imperativo en el estudio de Lorenzo Díaz (2016) aparecen en aquellas situaciones en las que el hablante mantiene una relación próxima con el interlocutor (amigo o familia) y su uso tiene que ver con el coste-beneficio del acto. En una línea similar, Fernández Silva (2002) indica que el imperativo del español está asociado a actos como la invitación o el ofrecimiento, pero en las peticiones solo aparece restringido a contextos de proximidad.

En síntesis, en este acto de habla que conlleva mayor imposición que el ofrecimiento y en el que el interlocutor es desconocido para el hablante y se encuentra en un ambiente de más formalidad, los hablantes nativos optan por las preguntas con verbos modales. En cambio, los no nativos recurren a un elenco mayor de estrategias que, en algunos casos, son más directivas que las de los hablantes de español. Veamos primero algunos ejemplos de las respuestas de los hablantes nativos (18-22):

18. *Mire que como he faltado al trabajo, necesito un justificante.*
19. *¿Me hace un justificante o lo pido fuera?*
20. *Perdone, voy a necesitar un justificante para entregar en el trabajo.*
21. *¿Me puede firmar un justificante? Es que he faltado y en clase pasan lista.*
22. *¿Doctor, me podría firmar un justificante para entregar en el trabajo?*

Cabe señalar, además de la ausencia de enunciados más directivos con imperativos, el empleo de otras estrategias lingüísticas de atenuación (Briz 2002: 87), como mecanismos de justificación y aclaración (*como he faltado, es que...*) o expresiones modalizadoras. La utilización de este tipo de estrategias de cortesía negativa tiene como fin minimizar el impacto del acto de habla, proteger la imagen del interlocutor y conseguir el propósito comunicativo.

En el caso de los hablantes no nativos, las respuestas están en los márgenes de la gramaticalidad –salvo por el uso de la perífrasis *poder tener*–(23-27), pero nuevamente carecen de recursos de cortesía y de elementos apelativos o apoyos (Escandell 2004).

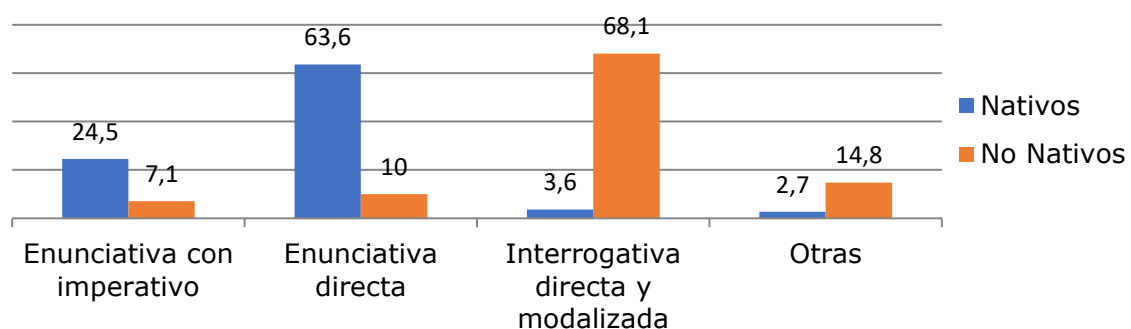
23. *Hola, ¿me firma un justificante?*
24. *¿Me puede firmar un justificante, por favor?*
25. *¿Me hace un justificante para mi trabajo?*
26. *¿Podría firmar un justificante, por favor?*
27. *Disculpe, necesito un justificante.*

Como anticipábamos, las respuestas de los hablantes no nativos son más directivas que las de los nativos, al recurrir a las preguntas directas sin ningún tipo de modalización como apoyo. Asimismo, estas respuestas destacan por su brevedad y similitud, y no poseen los recursos expresivos utilizados por los hablantes nativos, como los apelativos o los apoyos.

Estos resultados coinciden también con los de Rose (1992 *apud* Márquez Reiter y Placencia 2005), quien también compara las peticiones de hablantes nativos y no nativos a través de un cuestionario *DCT* y observa que las respuestas de los primeros son más extensas y elaboradas que las de los aprendices. Por tanto, estas variaciones podrían obedecer a las limitaciones metodológicas del *DCT* (cf. Nurani 2009) o bien a la falta de desarrollo de la competencia pragmática en los aprendices de ELE.

5.3 Reclamación

La reclamación es el acto de habla de los analizados que más fuerza directiva conlleva, por tratarse de un *reproche* que el emisor realiza al interlocutor por algo que este último ha hecho. Veamos su realización formal por parte de los hablantes nativos y no nativos:



Gráfica 4. Expresión formal de la reclamación. Respuesta a la situación: *estás en una fiesta y un chico ha cogido por error tu abrigo, explícale que es tuyo y que te lo devuelva*

En este acto encontramos las mayores diferencias formales por parte de los hablantes nativos y no nativos. Al igual que con el ofrecimiento, en este caso los españoles emplean estrategias más directivas y de carácter mandatorio, como las oraciones enunciativas directas (*has cogido mi abrigo, ese es mi abrigo, te llevas mi abrigo...*), con un 63,6% del total de las respuestas, o los imperativos (*devuélveme mi abrigo, dame mi abrigo*), con un 24,5%.

En cambio, un 68,1% de hablantes no nativos (frente a solo un 3% de nativos) expresa este acto mediante interrogativas directas o modalizadas, como *¿me devuelves mi abrigo?*, o *¿puedes/podrías devolverme mi abrigo?* Los demás recursos, mayoritarios para los hablantes nativos, apenas son utilizados por los aprendices de ELE.

Si nos centramos en las respuestas halladas, los españoles destacan por la utilización de estrategias directivas que, en algunos casos, se aproximan al reproche, como se puede ver en los ejemplos 28-32:

28. *Eh tú, tío, devuélveme mi abrigo ahora mismo.*

29. *Oye, que te vas con mi abrigo, dámelo, anda.*

30. *Perdona, pero ese abrigo que acabas de coger ies el mío! Dámelo.*

31. *¿Pero qué haces con mi abrigo? Trae pa'cá, ladrón.*

32. *¡Deja ese abrigo donde estaba ahora mismo!*

La mayoría de las respuestas contienen elementos como el imperativo y la orden (*devuélveme, deja, dámelo...*) o la aserción (*que te vas con mi abrigo*), que intensifican el componente directivo de este acto de habla. No aparecen apenas estrategias de cortesía negativa para mitigar la fuerza del enunciado, como la disculpa o la justificación, que sí estaban presentes en la petición y el ofrecimiento.

Como se anticipó, la reclamación es un acto de habla poco estudiado. Las investigaciones empíricas con las que contamos están basadas en contextos más formales (París 2002, Cuvardic 2008, Saorín 2003, etc.) y en ellas aparecen estrategias de cortesía negativa para mitigar los efectos de la queja sobre el receptor y conseguir distintos objetivos: una disculpa, la solución a un problema, etc. En cambio, en nuestro trabajo, en las respuestas de los informantes varones españoles se han encontrado numerosas amenazas explícitas y otros recursos asociados a la descortesía (ejemplos 33-40):

33. *Oye chico, con el pedo has cogido mi abrigo, y no es el tuyo. ¿Me lo devuelves?*
34. *¿Qué coño haces con mi abrigo?*
35. *Chaval, ¿dónde coño vas con mi abrigo?*
36. *Que ese no es tu abrigo, cabrón.*
37. *Me das el abrigo o te parto la cara.*
38. *Pero qué cojones haces.*
39. *Eh, tú, cht, cht. Que ese abrigo es mío. Que sí joder ¿no ves la etiqueta esta?*
40. *Oye tú que eso es mío, dámelo anda y no seas tan ladrón que si es otro te parte la cara.*

Estas respuestas, en un contexto de baja formalidad y de reclamación directa al interlocutor, conllevan una gran carga de agresividad verbal por contener insultos (*ladrón, cabrón*), palabras malsonantes (*joder, coño*), amenazas (*partir la cara*), coloquialismos (*pedo, partir la cara*), etc. La utilización de estas formas constituye una manera de amenazar y agredir voluntariamente la imagen negativa del interlocutor, *i.e.*, actúan como una estrategia directa de descortesía (Álvarez Muro 2009, Fuentes Rodríguez 2006, Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara 2008, Albelda 2008).

En este caso, el hablante no intenta conseguir su objetivo –recuperar su abrigo– a través de la negociación, sino que pretende amenazar directamente a su receptor para lograrlo. Por el contrario, las respuestas de los sujetos no nativos (ejemplos 41-46) sí respetan las máximas de cortesía y tratan de mitigar y rebajar el carácter directivo de la reclamación, mediante el uso de formas de cortesía negativa:

41. *Disculpa, por favor, ¿podrías devolver mi abrigo?*
42. *¿Puedes devolverme mi abrigo?*
43. *Perdona, ¿ese es tu abrigo?*
44. *Perdona, pero me parece que ese es mi abrigo.*
45. *Lo siento, pero creo que has cogido mi abrigo por error.*

46. *Ese es mi abrigo, creo que te has equivocado.*

Algunos de estos recursos son la disculpa, que en ciertos casos actúa como marcador discursivo o vocativo (*perdona, disculpa, lo siento*), la interrogación modalizada (*¿podrías/puedes devolver mi abrigo?*), la excusa (*has cogido mi abrigo por error*) o los “marcadores epistémicos verbales” (Fernández Sanmartín 2009: 580), como *creo que, me parece que...*, que mitigan la fuerza del enunciado y evitan el compromiso del emisor con lo que está expresando. A través del empleo de todas estas estrategias, el hablante elude el reproche y se distancia del interlocutor para alcanzar su objetivo, a saber, que su abrigo sea devuelto sin causar malestar al receptor.

Finalmente, cabe mencionar que es en esta situación en la que los hablantes no nativos ofrecen unas respuestas más elaboradas en el cuestionario, al introducir los tres componentes recogidos por Escandell (2004): el apelativo, para llamar la atención del receptor (*disculpa*); el núcleo (*¿puedes devolverme mi abrigo?*) y los apoyos (*creo que te has equivocado*), que funcionan, en este caso, como justificación y mitigación.

Pese a no coincidir con los nativos en la estrategia adoptada para dirigirse al interlocutor (amenaza voluntaria vs. evitación de la amenaza), en este caso se extienden más y emplean un mayor elenco de recursos corteses, que en los demás actos no aparecían. Por esta razón, parece que el cuestionario *DCT* no es la causa de la limitación en las respuestas halladas, como anticipamos. En todo caso, ante la ausencia de investigaciones similares con las que comparar estos actos de habla, serán necesarios futuros estudios que analicen el comportamiento interaccional de los hablantes nativos y no nativos en estos contextos para poder valorar sus respuestas.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo tenía como fin ilustrar las similitudes y diferencias entre el español L1 y el español L2, a través de un cuestionario *DCT* y siguiendo los principios de la Lingüística contrastiva (Corder 1973). Los resultados muestran algunas variaciones en la expresión de ambos grupos de hablantes, que parecen obedecer a la falta de instrucción específica en el aula de ELE.

Así, la interlengua de los aprendices de español evidencia un profundo conocimiento formal del código, mientras que el desarrollo de su competencia pragmática es más bien pasivo, puesto que no aparece un uso eficiente de estas estrategias en su discurso. En el análisis de tres actos de habla diferentes observamos que, aunque los recursos lingüísticos utilizados son similares en términos cuantitativos en el caso de la petición, por ejemplo, se diferencian de forma considerable en el ofrecimiento y, en especial, en la reclamación.

En términos generales, los hablantes nativos muestran un comportamiento más directivo en el ofrecimiento y la reclamación, y más

distanciado y modalizado en la petición, al contrario de lo señalado por la bibliografía especializada (Haverkate 1984, 1994; Bravo 2003, Briz 2003, 2010...). Esto es debido a que, en este último caso, se trata de una petición en un ambiente más formal y el emisor depende de la voluntad del receptor para conseguir su objetivo, por lo que para este último entraña un coste cuyo beneficio recae sobre el emisor, frente a lo que ocurre con el ofrecimiento. Por fin, la reclamación presenta un procedimiento diferente, pues el emisor quiere, además de obtener su objetivo, mostrar, ante todo, su descontento y reproche.

Los hablantes no nativos utilizan estrategias más directivas en el caso de la petición para tratar de conseguir su objetivo, y más modalizadas en el ofrecimiento y la reclamación. Esta actuación asegura la máxima de "no imponer" (Lakoff 1973), pero su comportamiento no se asemeja al de los hablantes españoles. Asimismo, mientras estos últimos se expresan con enunciados más complejos que contienen apelativos, núcleos y apoyos (Escandell 2004), los no nativos prescinden casi en su totalidad de los apoyos y los apelativos –excepto en la reclamación–, con lo que resaltan su acento extranjero en ciertos contextos.

Esta investigación nos aporta pistas sobre la instrucción de los estudiantes de ELE y sus necesidades en un contexto real, lo que nos permite proponer medidas que se podrían adoptar para favorecer el desarrollo de la competencia pragmática dentro el aula: en primer lugar, como docentes, deberíamos interesarnos por el uso lingüístico y las estrategias que se emplean en las L1 de los aprendices en diferentes contextos y familiarizarlos con el trasvase efectivo a la L2.

Asimismo, deberíamos tratar de complementar la información recogida por los libros de texto con un input lingüístico variado: series de televisión, películas, materiales de corpus, etc. Una vez que los alumnos se han familiarizado con el tipo de expresión asociado a diferentes contextos y actos de habla, se procede al análisis de situaciones heterogéneas, en las que la selección de estrategias no resulta fácil, por la confluencia de factores sociolingüísticos y pragmáticos: peticiones a personas mayores, reclamaciones a profesores, etc. Posteriormente, se puede trabajar en grupos más reducidos, asignando situaciones complejas a cada grupo y pidiendo que sean representadas ante el resto de sus compañeros, quienes valorarán si la elección de las estrategias es adecuada, y si hay errores formales. Así, además de los recursos pragmáticos, se potenciarían las destrezas orales y se practicarían las situaciones comunicativas contempladas para cada nivel.

Mediante este procedimiento consideramos que se podría asegurar la correcta asimilación de las estrategias pragmáticas, mejorar la comprensión en la L2 y la identificación de aspectos concretos en el input lingüístico. También, se pondrían en práctica las destrezas comunicativas, se incorporaría nuevo léxico, otros temas curriculares, etc. En definitiva, se cumplirían los principios del enfoque comunicativo y, a la vez, se trabajaría el desarrollo efectivo de la competencia pragmática de los alumnos.

Con todo esto no se pretende que el profesor enseñe al estudiante de ELE a utilizar, en el caso de las reclamaciones, expresiones malsonantes y

agresivas, por ejemplo, sino que aprenda a manejar otro tipo de recursos lingüísticos más ricos y variados que los que emplean en su expresión, de acuerdo con las circunstancias, ya que no hay que olvidar que

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).

NOTAS

1 En adelante, *MCERL* (Consejo de Europa 2002).

2 Siguiendo a Iranzo y Montero (2014), "son estrategias pragmáticas todos los recursos (tanto verbales como no verbales) que el hablante de una lengua utiliza de forma consciente para elaborar e interpretar los discursos de forma apropiada al contexto, así como para interactuar con eficacia en la comunicación".

3 Sirvan de ejemplo las formas de tratamiento en inglés –donde solo hay un pronombre de segunda persona: *you*– y en el español peninsular (*tú, usted/ vosotros, ustedes*).

4 Por ejemplo, para que el receptor abra la ventana, el emisor puede dirigirse a él con distintas expresiones que tienen, en el fondo, el mismo contenido: *abre la ventana, ¿puedes abrir la ventana?, ¿podrías abrir la ventana?, hace calor, ¿verdad?...* Las variaciones se encuentran, en este caso, en el nivel de fuerza que conlleva la expresión empleada.

5 La confluencia de peticiones y órdenes bajo una misma categoría resulta problemática, ya que, mientras "la petición apunta a una solicitud de acción favorable al hablante y en la que la posición de ambos interactuantes puede ser más bien simétrica, por cuanto no hay obligatoriedad de la acción, [...] la orden apunta a una relación más bien asimétrica en que se manifiesta la obligatoriedad de la acción hacia el oyente" (Antonio Alarcón 2008).

6 En español, el término *cortesía*, *per se*, alude a las manifestaciones lingüísticas y a las no lingüísticas, razón por la que se habla específicamente de *cortesía verbal*. En cambio, otras lenguas como el inglés, el francés o el portugués, marcan esta distinción con una dualidad terminológica inexistente en el español: *courtesy vs. politeness* en inglés, *courtoise vs. politesse* en francés, *cortesia vs. polidez* en portugués.

7 La encuesta original (vid. Sampedro Mella 2016) contenía un número superior de preguntas, pero debido a las limitaciones de espacio y que los resultados son concomitantes, procederemos al análisis de un ítem perteneciente a cada acto de habla de los tres considerados.

8 El cuestionario completo requirió entre 20-40 minutos para su entera realización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de Diego, V. (1994). "La cortesía en la petición de permiso". En Montesa Peydró, S., y Gomis Blanco, P. (eds.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga: Universidad de Málaga, pp. 183-197.
- Albelda, M. (2008). Influence of situational factors in the codification and interpretation of impoliteness, *Pragmatics: A quarterly journal of the international pragmatic association*, vol. 18 (4), pp. 751-753.
- 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. (coord.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia: Universitat de València, pp. 237-269.
- Álvarez Muro, A. (2007). Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación, *Estudios de lingüística del español*, vol. 25. http://elies.rediris.es/elies25/alvarez_cap1_4.htm
- Antonio Alarcón, M. (2008). Austin y Searle: la relación entre verbos y actos olocucionarios, *Literatura y Lingüística*, vol. 19, pp. 235-250.
- Austin, J. L. (1994 [1969]). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- Baralo, M. (2002). Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español/LE, *Interlingüística*, vol. 14, pp. 31-43.
- Baralo, M., y Aguado, J. (2006). "Estudios actuales de adquisición del español como lengua extranjera: Una aproximación al estado de la cuestión". En Cestero Mancera, A. (ed.): *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 61-74.
- Bartol Martín, E. (2009). *Es que no se me ocurría nada mejor. La función pragmático-comunicativa del rechazo cortés a las invitaciones y propuestas*. Memoria Fin de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Blum-Kulka, S. (1989). "Playing it safe: The role of Conventionality in Indirectness". En Blum-Kulka, S., House J., y Kasper, G. (eds.): *Cross-cultural pragmatics*, Nordwood: Ablex, pp. 37-70.
- Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía. Imagen social y contextos socioculturales. Una introducción". En Bravo, D. (ed.): *Actas del I Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo: Universidad de Estocolmo, pp. 17-46.
- Briz, A. (2002). "La atenuación en una conversación polémica". En Blas Arroyo, J. L., Casanova, M., Fortuño, S., y Porcar, M. (eds.): *Estudios sobre lengua y sociedad*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, pp. 87-99.
- Briz, A. (2003). "La estrategia atenuadora en la conversación coloquial española". En Bravo, D. (ed.): *Actas del I Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo:

Universidad de Estocolmo, pp. 98-108.

- Briz, A. (2010). La cortesía al hablar español. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. SinoELE*, vol. 3. http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Briz.pdf
- Brown, P., y Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- Casas, M., y Escoriza L. (2009). "Los conceptos de diastría y diafasía desde la Teoría Lingüística y la Sociolingüística Variacionista". En Camacho Taboada, V., Rodríguez Toro, R., y Santana Marrero, J. (eds.): *Estudios de la lengua española: descripción, variación y uso*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, pp. 151-178.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*, London: Pelican Books.
- Cuvardic, D. (2008). Los actos de habla en las cartas a la columna de *La Nación*, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 120, pp. 101-112.
- Escandell Vidal, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas, *Revista española de lingüística*, vol., 25 (1), pp. 31-66.
- Escandell Vidal, V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática". En Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- Escandell Vidal, V. (2006 [1996]). *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel.
- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*, Barcelona: Ariel.
- Fernández Sanmartín, A. (2009). "La expresión de la modalidad epistémica en el español científico-médico y en el español conversacional: análisis contrastivo". En Cantos Gómez, P., y Sánchez Pérez, A. (eds.): *A survey of corpus based-research*, Murcia: AELINCO, pp. 576-595.
- Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática, *XI Encuentro Práctico de profesores de ELE*, Barcelona: International House y Difusión, pp. 1-10.
- Fisiak, J. (1973). The Polish-English contrastive Project, *Papers and Studies in Contrastive linguistics*, vol. 10, pp. 1-7.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher: readings in pedagogical contrastive analysis*, Oxford: Pergamon Press.
- Fuentes Rodríguez, C. (2006). ¿Cortesía o descortesía? La imagen del entrevistado

versus la imagen del entrevistador, *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, vol. 3, pp. 73-88.

Fuentes Rodríguez, C., y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Ediciones Episteme.

Ghezzi, M., y Sampedro Mella, M. (2015) Influencia de la variable nivel sociocultural en el uso de las formas de tratamiento, *Pragmalingüística*, vol. 23, pp. 61-78.

Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P., y Morgan, J. L. (eds.): *Syntax and Semantics. Speech Acts*, Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). "Ejercitarás la competencia pragmática". En Álvarez, A., Barrientos, L., Braña, M., Coto, V., Cuevas, M., De la Hoz, C., Iglesias, I., Martínez, P., Prieto, M., y Turza, A. (eds.): *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 25-44.

Haverkate, H. (1984). *Speech acts, speakers and hearers. Reference and Referential Strategies in Spanish*, Amsterdam: John Benjamins.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Hernández Flores, N. (2004). "La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social". En Bravo, D., y Briz, A. (coords.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 95-108.

Hernández Sacristán, C. (1996). "¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía "intercódigo"". En Casas Gómez, M. (dir.), y Espinosa, J. (ed.): *II Jornadas de Lingüística*, Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 133-150.

Hernández-Sampieri, R, Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill.

Iranzo, Y., y Montero, Y. (2009). Estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera, *SciELO*, vol. 278, pp. 77-94.

Ivanovska, B., Kusevska, M. Daskalovska, N., y Ulanska, T. (2016). On the Reliability of Discourse Completion Tests in Measuring Pragmatic Competence

in Foreign Language Learners, *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, vol. 25 (1), pp. 437-443.

Lakoff, G. (1973). The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's, *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol. 9, pp. 345-356.

Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martín Zorraquino, M. A., y Portolés Lazaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En Bosque, I., y Demonte, V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, pp. 4051-4213.

Márquez Reiter, R., y Placencia, E. (2004). *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins PC.

Morant, R. (2016). La antroponimia en la atención sanitaria, *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, vol. 66, pp. 278-300.

Moreno Fernández, F. (2000). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.

Mosquera, C. (2008). *Los actos de habla en la enseñanza de ELE. El caso de la sugerencia*. Memoria Fin de Máster. La Rioja: Universidad de La Rioja.

Muñoz Lahoz, C. (1986). *El sistema pronominal en inglés y en castellano. Análisis contrastivo*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Nurani, L. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is Discourse Completion Test a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, vol. 17, pp. 667-678.

París, L. (2012). La queja como acción verbal en la conversación, *Signos. Estudios de lingüística*, vol. 45.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342012000200004

Perera Izquierdo, S. (1995). *Las condiciones de interacción comunicativa en las técnicas lingüísticas de obtención de información y sus efectos en la elaboración discursiva sobre el cuerpo y la educación*. Tesis doctoral. Girona: Universitat de Girona.

Puga Larraín, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: un estudio pragmlingüístico*, València: Universitat de València.

Ruiz de Zarobe, L. (2000). Ofrecimiento y cortesía en francés, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, vol. 14, pp. 185-197.

Ruiz de Zarobe, L. (2001). El acto de habla invitación en español y en francés. Análisis comparativo de la cortesía, *Revista Española de Lingüística*, vol. 34 (2), pp. 421-454.

- Sampedro Mella, M. (2016). *Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Saorín, A. M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo*. Tesis doctoral. Castelló: Universitat Jaume I.
- Searle, J. (1994 [1969]). *Actos de habla*, Madrid: Cátedra.
- Searle, J. (2005 [1991]). "¿Qué es un acto de habla?" En Valdés Villanueva, L. (ed.): *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*, Barcelona: Tecnos, pp. 431-476.
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En Mourón Figueroa, C., y Moralejo Gárate, T. (eds.): *Studies in Contrastive Linguistics*, Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 953-961.
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC), *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, vol. 6 (8), pp. 174-192.
- 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*, vol. 9 (8). http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_56583fbaac83a.pdf
- Toledo, S. (2016). *El acto queja: estrategias pragmáticas empleadas por hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos, aprendientes del español*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Wiśniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: similar or different? *Glottodidactica*, vol. 37, pp. 59-72.
- Yahia, A. (2012). *El uso de la cortesía en el acto de habla de la invitación en las culturas argelina y española*. Memoria Fin de Máster. Orán: Universidad de Orán.