

2019-04-01

La adquisición de la pragmática de las disculpas y solicitudes en un contexto de inmersión

Raquel Esther Ferreira Duarte
Brigham Young University

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/etd>

BYU ScholarsArchive Citation

Ferreira Duarte, Raquel Esther, "La adquisición de la pragmática de las disculpas y solicitudes en un contexto de inmersión" (2019).
All Theses and Dissertations. 7372.
<https://scholarsarchive.byu.edu/etd/7372>

This Thesis is brought to you for free and open access by BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in All Theses and Dissertations by an authorized administrator of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact scholarsarchive@byu.edu, ellen_amatangelo@byu.edu.

La adquisición de la pragmática de las disculpas y solicitudes
en un contexto de inmersión

Raquel Esther Ferreira Duarte

A thesis submitted to the faculty of
Brigham Young University
in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Arts

Michael W. Child, Chair
Willis C. Fails
Geoffrey L. Williams

Department of Spanish and Portuguese
Brigham Young University

Copyright © 2019 Raquel Esther Ferreira Duarte

All Rights Reserved

ABSTRACT

La adquisición de la pragmática de las disculpas y solicitudes
en un contexto de inmersión

Raquel Esther Ferreira Duarte
Department of Spanish and Portuguese, BYU
Master of Arts

En la adquisición de una segunda lengua la competencia pragmática juega un papel muy importante porque implica la habilidad de usar concretamente la nueva lengua en un contexto comunicativo. El proceso de adquisición de estas habilidades es complejo pues conlleva el desarrollo de habilidades socioculturales y sociolingüísticas específicas. Estas funciones en la comunicación oral son conocidas como “actos de habla”. Así, los estudios de pragmática transcultural generalmente comparan y contrastan el comportamiento lingüístico de hablantes nativos con estudiantes de L2. Los intentos de los que usan L2 por realizar actos específicos como producir enunciados, hacer preguntas, hacer promesas, expresar gratitud, solicitar algo y disculparse, etc. son actos de habla que requieren más que gramática. La competencia pragmática comprende la aplicación del conocimiento de recursos pragmalingüísticos (Barron, 2003; Cohen, 1996). No obstante todas estas investigaciones, pocos estudios sobre los actos de habla han sido hechos con estudiantes que hayan pasado un tiempo considerable inmersos en la cultura de la lengua que están tratando de adquirir. El presente estudio es un estudio exploratorio que propone una mirada hacia los aprendices que pasan más de un año inmersos en la cultura de esa lengua, en este caso, del español mexicano, para ver si lograron desarrollar las mismas estrategias que los hablantes nativos para hacer solicitudes y pedir disculpas. Los resultados sugieren que los aprendices ya adquirieron algunos aspectos pragmáticos en cuanto a las disculpas y solicitudes, pero todavía no llegan a emplear todos los recursos que emplean los hablantes nativos.

Keywords: Actos de habla, pragmática, solicitudes y disculpas, adquisición de actos de habla, español

AGRADECIMIENTOS

Muchas gracias al Dr. Michael Child por las muchas veces que se reunió conmigo, por su guía bondadosa, y por el conocimiento que con tanta generosidad compartió. Gracias al Dr. Willis Fails por enseñarme la primera clase que tuve en el programa de maestría y por creer en mí. Gracias al Dr. Lynn Williams por permitirme disfrutar de sus clases, por su conocimiento y correcciones que tanto me ayudaron.

Quisiera agradecer también a todos los profesores del Departamento de Español y Portugués, especialmente al Dr. Jeff Turley por creer en mí, por su bondad y guía. Gracias a mis compañeros y a todos los que fueron parte de mi aprendizaje, gracias por hacer que disfrutara inmensamente este tiempo.

Gracias a mis padres, hermanas y buenos amigos, que me alentaron y acompañaron desde lejos y desde cerca estos años. Especialmente a Jean y a Natalie. Gracias a mi esposo Rubéns por caminar conmigo. Gracias a mis hijos, Hernán y Victoria, quienes son el motor de este esfuerzo, gracias por la paciencia y el amor. Finalmente, agradezco a mi Padre Eterno el permitirme estar aquí y tener esta maravillosa oportunidad de aprender y crecer.

TABLA DE CONTENIDOS

ABSTRACT.....	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
TABLA DE CONTENIDOS	iv
LISTA DE TABLAS	vii
CAPÍTULO 1: Introducción	1
El problema	2
Preguntas de investigación	3
Reseña del estudio.....	4
Definición de términos.....	5
CAPÍTULO 2: Reseña de la bibliografía pertinente.....	6
Los actos de habla	7
Solicitudes.....	11
La adquisición de las estrategias relacionadas con las solicitudes y las disculpas en una segunda lengua	16
La adquisición de las estrategias relacionadas con las solicitudes y las disculpas en contextos de inmersión	19
CAPÍTULO 3: Metodología y procedimientos.....	23
Preguntas de investigación	23
Participantes hablantes de español como segunda lengua (EL2).....	23
Participantes hablantes de español como primera lengua/lengua materna (EL1).....	24

Ubicación	25
Horario	25
Equipo	25
Las tareas.....	26
Las asistentes.....	27
Procedimientos e instrumentos.....	27
Explicación del encuentro con los participantes	28
Codificación de los datos	28
CAPÍTULO 4: Implementación y resultados	30
Tarea 1: Juego de roles.....	30
Solicitud de alto riesgo.....	32
Tarea 2: Finalización del discurso oral	34
Solicitudes de bajo riesgo.....	34
Solicitudes de alto riesgo.....	36
Disculpas de consecuencia social mínima.	37
Disculpas de consecuencia social grave.....	39
Tarea 3: Juicio de adecuación	40
CAPÍTULO 5: Discusión, limitaciones e implicaciones	44
Diferencias en las solicitudes y disculpas producidas.....	44
Diferencias en las intuiciones de los hablantes de EL1 y EL2.....	46

Limitaciones	48
Contribuciones	49
Referencias.....	50
Anexo A.....	54
Guía para la entrevista con las tareas 1 y 2.....	54
Anexo B	55
Cuestionario sobre los antecedentes de español.....	55
Anexo C	65
Informe de consentimiento	65
Anexo D	67
Tarea 1.....	67
Juego de roles	67
Anexo E	68
Tarea 2.....	68
Finalización del discurso oral	68
Anexo F.....	70
Tarea 3.....	70
Juicio de adecuación.....	70

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Codificación de datos.....	29
Tabla 2. Solicitud de bajo riesgo de hablantes EL1 y EL2 en el juego de roles.....	32
Tabla 3. Solicitud de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.....	33
Tabla 4. Disculpa de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.	33
Tabla 5. Disculpa de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.	34
Tabla 6. Solicitud de bajo riesgo de hablantes de EL1 y EL2.	35
Tabla 7. Solicitud de bajo riesgo de hablantes de EL1 y de EL2.	36
Tabla 8. Solicitudes de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.	37
Tabla 9. Solicitudes de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.	37
Tabla 10. Disculpas de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.....	39
Tabla 11. Disculpas de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.....	39
Tabla 12. Disculpas de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.....	40
Tabla 13. Disculpas de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.....	40

CAPÍTULO 1: Introducción

En la adquisición de una segunda lengua la competencia pragmática juega un papel muy importante porque implica la habilidad de usar la nueva lengua para realmente comunicarse en una situación o en un contexto comunicativo concreto. El proceso de adquisición de estas habilidades es complejo, pues conlleva el desarrollo de habilidades socioculturales y sociolingüísticas específicas. Estas funciones en la comunicación oral son conocidas como “actos de habla”.

Hay una creencia extendida de que un idioma extranjero mejora significativamente estudiándolo en un país donde se habla, lo cual tiene sentido pensando en las muchas oportunidades de usarlo que el contexto ofrece, además de lo expuesto que el estudiante está a escucharlo todo el tiempo (Bataller, 2010). Sin embargo, de acuerdo con Bataller, no hay un consenso entre los investigadores sobre el impacto que el estudiar en el extranjero tenga sobre la adquisición de la competencia pragmática de una lengua. Algunos estudios demuestran que después de la experiencia en el extranjero los hablantes de una segunda lengua sí adoptan en algunos aspectos de la forma de hablar de los hablantes nativos. Sin embargo, otras investigaciones muestran muy poco o ningún cambio en la competencia pragmática luego de esta experiencia (Bataller, 2010).

El presente estudio propone una mirada hacia los hablantes del español como segunda lengua (EL2) que pasan un período extendido de tiempo (como, por ejemplo, más de un año) inmersos en el país, en la cultura y conviviendo con los hablantes de español como primera lengua/lengua materna (EL1) para descubrir si logran aprender a hacer una solicitud o pedir disculpas como lo hacen los hablantes de EL1.

El problema

Debido a la complejidad de los actos de habla, los hablantes de una segunda lengua tienen dificultades para adquirir las habilidades pragmáticas típicas de esa lengua, y por ello es necesario seguir investigando para descubrir detalles sobre cómo los bilingües resuelven las discrepancias que existen entre las normas del español y del inglés.

Siendo yo misma una hablante del inglés como segunda lengua, me di cuenta de que la forma en que formulaba mis solicitudes o disculpas no eran totalmente correctas para los hablantes de inglés como primera lengua que me escuchaban. De igual forma, me di cuenta de que los hablantes de EL2 tampoco lo hacían de forma adecuada. Hay matices de significado para el mismo tipo de oración en el uso pragmático del español o del inglés que aumentan la complejidad del proceso de adquisición de esta competencia. El conocimiento pragmalingüístico consiste en utilizar los recursos lingüísticos que el hablante emplea para comunicarse. Por ejemplo, algunos recursos lingüísticos son el uso de estrategias directas e indirectas convencionales, la orientación déictica hacia el hablante/el oyente o recursos que mitigan o suavizan las disculpas o solicitudes. De acuerdo con el uso de estos recursos podríamos tener distintas versiones de una misma disculpa o solicitud. Félix-Brasdefer (2018) presenta varios recursos pragmalingüísticos —estrategias directas e indirectas— al realizar una disculpa y una solicitud. Para una disculpa podemos decir: *Lo siento mucho. Me da mucha vergüenza. / Discúlpame, no volverá a pasar. / Perdóname por favor, fue mi culpa.*

Asimismo, al hacer una solicitud el hablante puede usar estos recursos de acuerdo con el nivel de formalidad o las consecuencias sociales que implique. El ejemplo del párrafo anterior de Félix-Brasdefer muestra como la solicitud de una carta de referencia a un profesor puede cambiar de acuerdo con los recursos pragmalingüísticos empleados. Por ejemplo, el hablante puede usar

una petición directa, como: *¿Me puede escribir una carta de referencia? ¿Podría escribirme una carta de referencia?*, o hacer una petición más indirecta: *Profesor, quería preguntarle si podría/podía escribirme una carta de referencia*. Podría también usar mitigadores que suavizaran la petición como: *¿Sería tan amable de escribirme una carta de referencia?* Aun podría usar una oración imperativa, y suavizarla con el uso de “por favor”: *Escríbame una carta de referencia, por favor* (capítulo 1, 1.10). Saber cuándo usar una u otra estrategia, de acuerdo con el contexto y con la situación, es una habilidad difícil de adquirir en una segunda lengua. Es evidente que hay una gran diferencia entre conocer los actos de habla y ser capaz de usarlos adecuadamente, ya que la cuestión no es ser bilingüe sino ser bicultural.

Preguntas de investigación

Elegí la variedad mexicana para este estudio debido a la facilidad de encontrar informantes de este dialecto de español. Por lo tanto, esta investigación explora el impacto de la adquisición de las habilidades pragmáticas del español mexicano en hablantes de EL2 quienes vivieron en un contexto de inmersión por un período de más de un año en México.

La hipótesis es la siguiente: Los hablantes de EL2 pese a haber vivido inmersos en la cultura y usado la lengua española por un período extendido (más de un año), no logran un dominio de los aspectos pragmáticos del lenguaje similar al de los hablantes de EL1.

Esta hipótesis está respaldada por los hallazgos de estudios sobre este tema (Bataller 2010, Cohen y Shively 2007, Shively 2011). En particular, en un estudio sobre la percepción de las solicitudes, Rodríguez (2001) comparó dos grupos de estudiantes de español. Un grupo de estudiantes estadounidenses estudió por un semestre en el extranjero, mientras el otro grupo permaneció estudiando español en la universidad. Su investigación reveló que no hubo una diferencia significativa entre los dos grupos que indicara una ventaja para el grupo que estudió

en el extranjero. Bataller (2010) descubrió que en su investigación el grupo de EL2 movió ligeramente sus estrategias de solicitud de servicios hacia las de los hablantes de EL1. Sin embargo, el uso de esas estrategias en otros escenarios difería estadísticamente de las de los EL1.

Reseña del estudio

Dieciocho informantes fueron entrevistados por un hablante de EL1 de México. Cada participante debió realizar tres tareas distintas. Sus respuestas fueron codificadas, siguiendo a Cuza y Czerwionka (2017), según cuatro variables: 1) la evidencia de franqueza, si era directa o convencionalmente indirecta, 2) el tipo de oración (imperativa, interrogativa o declarativa) usada para hacer la solicitud o la disculpa, 3) su orientación deíctica, o sea, si la disculpa o solicitud se orientó hacia el hablante o el oyente y 4) el uso o no de “por favor” en sus peticiones o disculpas. Para las tres tareas, se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo comparando el uso de las disculpas y solicitudes de los hablantes de EL1 y el de los hablantes de EL2.

Los datos se recogieron con tres tareas diferentes. En la primera tarea, un juego de roles: se presentaron a los participantes dos situaciones en las que debían hacer una solicitud y dos en las que debían disculparse. Cada una de estas solicitudes tenía una situación de bajo riesgo, con consecuencia social mínima, y otra situación de alto riesgo, con consecuencia social más grave. Las situaciones de disculpa también tenían una situación de consecuencia social mínima y otra más grave. Las situaciones de disculpa de consecuencia social mínima eran las que, como las solicitudes del mismo tipo, resultaban de las actividades diarias sin mayores consecuencias para los demás. Sin embargo, las de consecuencia social grave implicaban que el daño causado requería todas las estrategias que el hablante disponía para disculparse.

Una vez finalizada la tarea de juego de roles, los participantes pasaban a la tarea de finalización del discurso oral. En esta tarea los estudiantes interactuaban en forma oral con la

entrevistadora. Ésta les leía una situación hipotética en la que sucedía algo y en la que el participante debía reaccionar con una disculpa o una solicitud. Finalmente, el participante pasaba a la tercera y última tarea, la de juicio de adecuación. Esta fue la única tarea escrita. En ella, los participantes debían leer dieciséis situaciones y juzgarlas usando una escala Likert de cinco niveles que iba de *completamente inadecuado* a *completamente adecuado*. Las tareas orales realizadas fueron grabadas (audio y video), y luego se transcribieron y codificaron. Esta información se analizó estadísticamente y se compararon los resultados de los dos grupos para determinar si había diferencias significativas entre los mismos.

A continuación, se agrega la definición de algunos términos importantes para comprender el análisis posterior a la información recogida en las tareas.

Definición de términos

Evidencia de franqueza: se refiere al grado de franqueza que el participante usa en su solicitud o disculpa. Si es una solicitud directa o convencionalmente indirecta.

Directo: peticiones marcadas como imperativos o por medios verbales que nombran al acto como una solicitud (Blum-Kulka, 1989)

Convencionalmente indirecto: el acto de habla realizado por procedimientos que se refieren a condiciones contextuales (Blum-Kulka, 1989)

Orientación deíctica: desde qué persona se orientan las solicitudes o disculpas.

Orientada al oyente: las solicitudes/disculpas se orientan hacia el oyente/segunda persona

Orientadas al hablante: las solicitudes/disculpas se orientan hacia el hablante/primera persona.

Solicitudes/Disculpas ambiguas: sin marca abierta de la persona que hace la acción

CAPÍTULO 2: Reseña de la bibliografía pertinente

Pragmática y actos de habla

Taguchi (2018) explica que, según Hymes (1972), el dominio de un idioma tiene dos facetas: la gramatical y la sociocultural. Explica también que, al querer precisar lo que esto significa, los estudiosos posteriores a Hymes han seguido caminos divergentes. Según Bachman y Palmer (2010) y Canale y Swain (1980), un acto comunicativo resulta exitoso si, además de ser gramatical, exhibe los debidos usos pragmáticos, discursivos y estratégicos. Dicho de otra manera, el hablante debe poseer los recursos lingüísticos necesarios para poder funcionar adecuadamente en todo tipo de situaciones (dominio de la gramática y de la pragmática) y debe saber seleccionar el más adecuado de ellos de acuerdo con la situación en la que se encuentre (dominio de la sociolingüística). Por otro lado, Hall (1995) insiste en la importancia de los llamados recursos de interacción. Para Young (2002, 2008, 2011) esto implica saber manejar adecuadamente los diferentes registros, las formas, los actos de habla, la gestión y los temas, los turnos y la reparación. Tanto Hall como Young sostienen que los participantes en un acto de habla/comunicativo comparten los mismos recursos y los saben explotar para conseguir un resultado aceptable. Por lo tanto, para Taguchi se trata de conocer las formas y sus funciones comunicativas y saber usarlas de acuerdo con el contexto. Según esta autora, entonces, conviene agregar a la definición de la pragmática la capacidad del hablante de adaptarse a las exigencias de la interacción y así lograr el objetivo comunicativo. En resumidas cuentas, lo que hace Taguchi es estudiar la relación que existe entre la forma lingüística y la situación social en la que dicha forma haya de utilizarse (Taguchi, 2018).

Uno de los grandes desafíos, al estudiar los actos de habla, es su falta de universalidad (Blum-Kulka, 1984). Por ello la investigación transcultural es esencial para descubrir cuáles son

las reglas pragmáticas que rigen un idioma dado y cómo pueden adquirirse por los estudiantes de L2 para alcanzar el éxito en la comunicación en la lengua meta.

La adquisición de la competencia pragmática puede expresarse en los mismos términos que la adquisición de la competencia gramatical. Al adquirir un primer idioma, el hablante debe aprender no solo cómo se construyen las oraciones sino también a usar correctamente las diversas formas de acuerdo con la situación en la que se encuentre. Una vez que entienda la interdependencia de las formas lingüísticas y los factores socioculturales, podrá desarrollar una “teoría” del habla, apropiada para esa comunidad en la que se desenvuelve, y la empleará de forma implícita en su desempeño e interpretación de la vida social (Blum-Kulka, 1982). El fracaso pragmático ocurre cuando un hablante no logra transmitir o entender una declaración por la falta de habilidad para reconocer la fuerza con la que el hablante dijo la oración o la expresión en el contexto en que la expresó. (Bujan Sánchez, 2016). Podemos pensar que el fracaso pragmático ocurre en situaciones de comunicación entre dos personas que no comparten antecedentes lingüísticos, ni culturales, sin embargo, también ocurre entre personas que pertenecen a la misma comunidad lingüística y cultural. Por lo tanto, es importante ser conscientes de las normas socioculturales a las que todos los hablantes tienen que adaptarse.

Para Blum-Kulka, entonces, la teoría de los actos de habla aporta entendimiento en la adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua.

Los actos de habla

La teoría de los actos de habla de Austin (1962) identifica tres clases de enunciados: los enunciados proposicionales, cuya función es locutiva y consiste en expresar lo que se quiere decir; los ilocutivos, que tienen una clara función social; y, por último, los perlocutivos, que tienen que ver con el resultado o efecto que el enunciado produce en el oyente en un contexto

dado. Searle (1969) desarrolló la línea de investigación iniciada por Austin y afirmó que, además del carácter ilocutivo de los actos de habla, hay que considerar el aspecto lingüístico. Dicho de otro modo, no son menos importantes las reglas gramaticales (sintácticas y semánticas) porque determinan la fuerza perlocutiva. Es decir, tienen una gran importancia el orden de las palabras, el énfasis y la entonación, por mencionar tan solo algunas cosas. Aunque es imposible conocer las intenciones de los hablantes, se ha tratado de asignar funciones a los actos de habla de acuerdo con las siguientes categorías: actos de habla representativos, directivos, expresivos, de realización y declarativos. Dentro de la categoría directiva se encuentra el acto de solicitar y, dentro de la expresiva, el de disculparse.

Para Searle (1975) las lenguas tienen los recursos necesarios para expresar los actos de habla indirectos. En estos actos el hablante comunica más de lo que dice. En la oración: “Necesito que lo hagas”, por ejemplo, Searle analiza la oración como un enunciado y también como una petición. De manera que, una oración que tiene indicadores de fuerza ilocutiva para una clase de acto ilocutivo puede utilizarse para realizar, además, otro tipo de acto ilocutivo. Sin embargo, no tienen por qué usarse las mismas formas lingüísticas ni los mismos recursos pragmáticos a la hora de realizar dichos actos. Evidentemente, esto le plantea un problema al que quiera aprender una segunda lengua. Puede fácilmente fallar en su intento de disculparse o pedir un favor.

Blum-Kulka (1982) investigó cómo la adquisición de los actos de habla afecta a la competencia comunicativa en la lengua aprendida y buscó evidencia en el uso de L2 de algún tipo de competencia pragmática universal. En la misma situación, menos de la mitad de los hablantes de L2 usaron la estrategia predominante entre los nativos hablantes, optando, en su lugar, por transferir a la lengua meta una solución pragmática general o universal. Estos

resultados indicaron que para cualquier situación la mayoría de los hablantes nativos considera que una forma es más aceptable que otra, pero los hablantes de L2 no cumplen con ese patrón.

Cuza y Czerwionka explican que, según la categorización de Searle (1976) de los actos de habla, las solicitudes expresan el deseo del hablante de que el oyente reaccione de una forma determinada y que las normas que rigen las solicitudes en español y en inglés son diferentes desde el punto de vista de la orientación deíctica, la evidencia de franqueza y el uso de modificadores como “por favor”. Estos autores, siguiendo a Félix-Brasdefer, identifican cuatro etapas en el proceso de aprender a formular solicitudes en español: la pre-básica, donde las solicitudes son mínimas y hechas usando elementos léxicos y no léxicos, incluyendo el uso de “por favor”; la básica con el uso de fórmulas iniciales con imperativos directos y oraciones con “quiero”; la convencional con el uso de estrategias convencionales indirectas, es decir, las solicitudes que se realizan por procedimientos que se refieren a condiciones del contexto en el que se dan. Por otro lado, las indirectas no convencionales se refieren a un grupo abierto de estrategias indirectas en el que la solicitud se realiza por referencia parcial al objeto. En la primera de las etapas que Cuza y Czerwionka presentan en su estudio, las formas usadas por los hablantes de L2 son explícitas como, por ejemplo, formas imperativas o convencionales. Este resultado podría interpretarse como prueba de una transferencia exitosa de la competencia pragmática de L2. Sin embargo, el hecho de que usen formas que son similares a las de su lengua materna no asegura que las sepan usar correctamente en un contexto real.

Los hablantes de L2 tienden a ser menos directos que los hablantes nativos. Blum-Kulka nota que esto puede deberse a su renuencia a expresar una emoción en una lengua sobre la que no tienen control. Esta investigadora concluye que ciertos aspectos de la competencia comunicativa en L1 son transferidos a L2 al aprender una segunda lengua, pero que esta

transferencia no es suficiente para lograr una comunicación efectiva. El hablante nativo conoce su lengua y sabe qué componentes pragmáticos y no lingüísticos le permiten comunicarse efectivamente según el contexto social. Al aprender otra lengua, espera encontrar equivalentes directos e indirectos que le permitan transmitir sus intenciones. Sin embargo, aunque logra relacionar la información lingüística con su debido contexto situacional y aunque es consciente de la existencia de medios directos e indirectos en la lengua meta, la interdependencia entre factores sociales y lingüísticos pragmáticos en la lengua meta generalmente le impide lograr una comunicación efectiva.

Otra importante investigación es el Proyecto de Investigación Transcultural de los Actos de Habla (CCSARP por sus siglas en inglés) realizada por Blum-Kulka, House y Kasper. Esta investigación comparó los patrones de realización de solicitudes y disculpas para establecer diferencias y similitudes entre los patrones de los hablantes nativos y los hablantes de L2 en varias lenguas. Asimismo, se centró en el supuesto de que la diversidad en la realización de los actos de habla puede provenir de por lo menos tres tipos de variabilidad: la intracultural, que se refiere a la variedad situacional, la intercultural y la individual. Por consiguiente, las diferencias en los patrones de realización pueden depender de las limitaciones sociales de cada situación. Concretamente, estos autores explican que las solicitudes dirigidas a los superiores en determinadas culturas pueden ser redactadas en términos menos directos que las solicitudes dirigidas a inferiores sociales. Además, dentro de una misma sociedad pueden diferir los patrones de realización de la solicitud dependiendo de variables como el sexo, la edad o el nivel de educación.

Para poder investigar la naturaleza de la variabilidad en cada una de estas dimensiones, Blum-Kulka, House y Kasper (1989) estudiaron los patrones de realización del acto de habla en

una variedad de situaciones en diferentes culturas, y en formas comparables entre culturas. Su proyecto se centró en las solicitudes y disculpas en ocho lenguas o variedades de lengua diferentes (inglés australiano, inglés americano, inglés británico, francés canadiense, danés, alemán, hebreo y ruso). Para cada lengua se recogieron datos de hablantes nativos y no nativos. Además, se establecieron patrones de realización de acuerdo con las limitaciones sociales en cada uno de los tres tipos de variabilidad: intracultural, intercultural e individual. Las respuestas proporcionaron información sobre las preferencias de los hablantes nativos y se compararon éstas con las de los hablantes de L2 para ver si había diferencias en el tipo de estrategias elegidas al realizar el mismo acto de habla (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989).

Solicitudes

Las solicitudes son actos en los que el hablante incide en la libertad de acción y libertad de imposición del oyente (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989). Se realizan para intentar que algo suceda o cambie. Blum-Kulka, House y Kasper (1989) analizan la secuencia de la solicitud y la segmentan en: *Address term(s)*; *Head act* y *Adjunct(s) to Head act*. Esta segmentación tiene por objeto delimitar la declaración y encontrar el núcleo del acto del habla. Ofrecen el siguiente ejemplo: *Danny / could you lend me £100 for a week / I've run into problems with the rent for my apartment.*

'Danny' Address term

'Could you etc.' Head act

'I've run into problems... ' Adjunct to Head act

Estos autores proponen otro ejemplo, esta vez entre compañeros de cuarto:

A: Would you mind cleaning up the kitchen? / You left it in a mess last night.

B: Ok, I'll clean it up.

A: You left the kitchen in a mess last night.

B: Ok, I'll clean it up.

Con este análisis buscan contrastar los dos diálogos que emplean las mismas palabras, sin embargo, en un caso solo sirven para apoyar el acto que fue realizado con otra expresión, pero en el segundo caso, la expresión constituye el acto en sí. De modo que, en el primer diálogo la expresión *You left it in a mess last night* es redundante desde el punto de vista estrictamente ilocutivo, mientras que en el segundo es la expresión con la que se realiza el acto mismo de habla.

Blum-Kulka y Olshtain (1984) determinaron tres niveles de franqueza al hacer una solicitud: el nivel más directo y explícito, caracterizado por las peticiones sintácticamente marcadas como imperativos o por medios verbales que identifican el acto como una solicitud (performativos) Austin (1962). El convencionalmente indirecto, caracterizado por procedimientos que realizan el acto haciendo referencia a precondiciones contextuales que son necesarias para esa realización, son los actos de habla indirectos (Searle, 1975). Por ejemplo, en inglés sería: *Could you do it? or Would you do it?* El tercer nivel es el nivel indirecto no convencional, o sea, un grupo abierto de estrategias indirectas según las cuales la acción hace referencia parcial al objeto. Por ejemplo: “¿Por qué está abierta la puerta?” o “¿Hace mucho calor aquí”? La petición es que cierren la puerta en la primera oración o que abran la ventana en la segunda.

Los hablantes usan estrategias indirectas como una forma de minimizar la imposición que la solicitud crea. De acuerdo con Blum-Kulka, House y Olshtain (1989) la diversidad/gama de formas directas e indirectas disponibles en todos los idiomas probablemente sea motivada por la necesidad social de minimizar esa imposición. Las realizaciones de las peticiones incluyen

referencias al que solicita (el hablante), al que se le solicita (el oyente), y a la acción que será realizada. El hablante puede elegir distintas formas de referirse a cualquiera de estos tres elementos, manejando la perspectiva que quiere que la solicitud tome. Asimismo, estos autores explican que hay una diferencia, por ejemplo, entre decir: *Could you do it?* y *Could we have it done?* *Could you do it* remarca el rol del oyente mientras que *Could we* subraya el del hablante. Debido al hecho de que las solicitudes ponen al oyente “bajo amenaza”, evitar nombrarlo cuando se realiza el acto sirve como atenuante del impacto de imposición. Siguen abajo algunos ejemplos presentados por Blum-Kulka y Olshtain que sirven para aclarar este concepto: orientado al oyente: *Could you tidy up the kitchen soon?*; orientado al hablante: *Do you think/ could borrow your notes from yesterday's class?*; orientado al oyente y al hablante: *¿So, could we please clean up?* y la forma impersonal (es decir el uso de agentes neutrales, la voz pasiva o el uso del “se”): *So it might not be a bad idea to get it cleaned up.*

De igual forma, estos investigadores explican que el usar elementos que eviten que el hablante se comprometa con el punto ilocutivo de la expresión es otro recurso disponible para hacer peticiones. Esto es, el hablante nombra la acción describiéndola, pero no se involucra. Por ejemplo¹: *It would really help if you did something about the kitchen* Al mismo tiempo, el hablante puede elegir aumentar la fuerza con la que quiere convencer al oyente usando modificadores internos, incluyendo elementos que permiten que el hablante exagere la realidad, como en la frase *Clean up this mess, it's disgusting*. Otra opción es usar intensificadores léxicos como adjetivos que permiten que el hablante exprese actitudes negativas como, por ejemplo: *You still haven't cleaned up that bloody mess!* Todos son modificadores internos que forman parte de la realización de la solicitud.

¹ Todos los ejemplos en inglés en esta sección vienen de Blum-Kulka, House y Olshtain (1989).

Los hablantes también pueden usar modificadores externos para apoyar su solicitud. Estos modificadores buscan alterar el contexto en el que se realiza el acto, modificando así indirectamente la fuerza ilocutiva de la solicitud. Por ejemplo, comprobar la disponibilidad es un tipo de modificador externo. En este caso, el hablante indaga la pre-disponibilidad de alguna condición para hacer la solicitud como se ve en el ejemplo siguiente: *Are you going in the direction of the town? And if so, is it possible to join you?* Otra opción es obtener un compromiso; antes de hacer la solicitud, el hablante antepone al acto de habla un enunciado con el que pretende obtener un compromiso, como *Will you do me a favor?* Otro modificador externo que el hablante puede usar es indicar los motivos de la solicitud: *Judith, I missed class yesterday, could I borrow your notes?* Otra estrategia es expresar una valoración exagerada de las habilidades del oyente, como por ejemplo: *You have beautiful handwriting, would it be possible to borrow your notes for a few days?* Aún otra forma de modificar el contexto de la solicitud es cuando el hablante manifiesta que es consciente de una posible ofensa y trata de evitar el rechazo: *Excuse me, I hope you don't think I'm being forward, but is there any chance of a lift home?* Finalmente, el hablante puede expresar la importancia que tiene la solicitud desde su punto de vista: *Pardon me, but could you give me a lift, if you're going my way, as I just missed the bus and there isn't another one for an hour.*

Disculpas

A diferencia de las solicitudes, las disculpas son actos de habla posteriores al evento. Las disculpas han sido de interés para los investigadores porque las formas de disculparse pueden variar de cultura en cultura. Es un acto de habla expresivo que tiene como objeto restablecer las relaciones y en la que el hablante busca reparar las ofensas cometidas al oyente (Solís Casco, 2006). Blum-Kulka y Olshtain (1984) explican que el hablante reconoce que ha violado una

norma social, por lo que las disculpas implican una pérdida de imagen y un motivo de vergüenza para el hablante y de apoyo al oyente. Las solicitudes, por el contrario, pueden ocasionar una pérdida de imagen para ambos.

Cada lengua tiene su propia escala de convencionalidad relativa a las disculpas. La decisión de disculparse depende del grado de violación o de la gravedad de la ofensa, así como de la cultura y de la persona. Olshtain y Cohen (1984) identifican cuatro estrategias utilizables al disculparse: explicar lo que provocó la ofensa; aceptar responsabilidad por la ofensa; ofrecer reparación; pedir perdón. Blum-Kulka, House y Kasper (1989) explican que la diferencia entre solicitudes y disculpas está en la naturaleza de las realizaciones verbales, las cuales obedecen a distintos criterios. En las solicitudes hay un continuo finito de estrategias convencionales indirectas que se realizan lingüísticamente de forma fija. En las disculpas, no existe tal continuo. De acuerdo con estos autores, el procedimiento general para la codificación de las disculpas se basa en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿El enunciado contiene un dispositivo ilocutivo explícito? Es decir, puede elegirse una expresión formulada rutinaria de remordimiento: Lo siento/ Perdón etc. ¿Se ofrece una explicación de la ofensa? ¿Se responsabiliza el hablante de lo ocurrido? ¿Se ofrece hacer una reparación?

Solís Castro (2006) describe los elementos del acto de disculparse de la siguiente manera: el primero: la apertura, que podría darse por una interjección (*uy, perdone, ay*) o un apelativo (*cariño*). El segundo elemento es el núcleo y se refiere a la disculpa en sí (*lo siento, perdón*). El último elemento consiste en los movimientos de apoyo, es decir, las justificaciones presentes en una disculpa. Generalmente estas justificaciones abarcan los siguientes puntos: falta de intencionalidad, justificación a esa conducta, el propósito de que no vuelva a pasa, la promesa de una recompensa entre otras.

Así, propone tres condiciones pragmáticas previas a la realización de la disculpa.

Primeramente, el hablante tiene que estar consciente de que ha violado una regla social y que, al hacerlo, causó daño a su relación con el oyente. Para lograr esta primera condición es necesario que el hablante sepa qué se considera descortés y qué no dentro de la cultura en la que se está desarrollando. En segundo lugar, debe evaluar la intensidad del daño causado, para elegir la disculpa apropiada. Finalmente, como última condición, Solís Castro sostiene que debe ponerse atención a quien va dirigida la disculpa y qué relación existe entre los interlocutores.

La adquisición de las estrategias relacionadas con las solicitudes y las disculpas en una segunda lengua

Como lo expresa Milleret (2007), los actos de habla son un indicador importante de la competencia comunicativa de los estudiantes de L2. El fracaso en esta comunicación intercultural claro está, puede producir vergüenza, risas y malentendidos. Por ello, el dominio de una segunda lengua por parte de un hablante de L2 ya no se evalúa solamente a través de las habilidades gramaticales sino también a través de su desempeño cultural y su capacidad de emplear el discurso apropiado. Por ejemplo, las cinco C de los Estándares para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (American Council on the Teaching of Foreign Languages -ACTFL), hacen referencia específica a la competencia de los hablantes de L2 de acuerdo con el contexto cultural.

Importantes estudios como los de Cohen y Olshtain (1981), Kasper (1981), Wolfson (1981), House (1982), Blum-Kulka (1982) y Thomas (1983) subrayan que los hablantes de un segundo idioma pueden cometer fallas pragmáticas incluso cuando tienen un excelente dominio de la gramática y del léxico de esa lengua. Para Widdowson (1978) estas fallas se deben a las diferencias interlingüísticas que conciernen al habla, o sea a las reglas de realización.

En cuanto a las peticiones (*requests* en inglés), Taguchi, Naganuma & Budding (2015) se plantearon la pregunta de si la instrucción explícita altera el modelo pragmático ya desarrollado por los aprendices y si este conocimiento aprendido puede ser aplicado en la vida real (2015). Los resultados de su investigación mostraron que, en la producción de solicitudes de bajo riesgo, como pedirle un lápiz a un compañero, se logró un mayor desarrollo que en las solicitudes de alto riesgo como, por ejemplo, pedirle a un profesor permiso para entregar tarde un trabajo.

De acuerdo con Ellis (1994), hacen falta muchos años para adquirir la competencia pragmática en una segunda lengua y, aun así, algunos estudiantes no la adquieren nunca. No obstante, Cohen (2005) sostiene que los profesores sí pueden intervenir en este proceso y acelerar la adquisición de esta habilidad por parte del alumno. Dos elementos importantes son: recolectar y usar ejemplos de actos de habla auténticos y desarrollar rúbricas y protocolos adecuados para evaluar la comprensión y el rendimiento de los alumnos en los actos de habla. La necesidad de usar actos de habla auténticos se basa en que los libros de texto y los docentes no siempre son fuentes confiables porque los hablantes nativos se comportan, a veces, de forma diferente. El uso de material auténtico permite que los alumnos accedan a formas aceptadas socioculturalmente.

Para los maestros e investigadores, la elaboración de protocolos que permitan una correcta evaluación de la comprensión y la realización de los actos de habla, tiene una importancia vital ya que no es fácil evaluar las habilidades lingüísticas, sociales y culturales de los estudiantes. Son fundamentales para que el profesor sepa ayudar a los alumnos a desenvolverse adecuadamente al realizar los distintos actos de habla. Ishihara (2004, 2007) realizó dos estudios relacionados con la instrucción impartida por el profesor. En el primero, un grupo de estudiantes de inglés como segunda lengua recibió 200 minutos de instrucción implícita

al final de la cual se mostraron capaces de realizar diálogos más largos con una gama más amplia de categorías sintácticas y de respuestas. Además, los alumnos llegaron a sentirse más cómodos en las interacciones. El segundo se realizó mediante una clase impartida en línea diseñada explícitamente para enseñar el uso apropiado de la lengua a estudiantes universitarios de japonés. Dichos alumnos registraron, en un diario, sus intentos de realizar varios actos de habla al completar los ejercicios pertinentes. El comportamiento, así como los comentarios de los estudiantes registrados en el diario, confirmaron que la enseñanza explícita les permitió desarrollar una mayor conciencia de los actos de habla en japonés y una mayor competencia a la hora de poner en práctica lo que habían aprendido.

Meier (2003) sugiere tres áreas en las que los docentes podrían centrarse: la competencia pragmática, la intercultural y las estrategias de competencia en las que el profesor hace el papel de mediador. Esto significa que el enfoque pedagógico debe estar primeramente en concientizar a los estudiantes de la conexión entre la lengua y el contexto cultural en el que esa lengua es hablada.

En segundo lugar, se debería trabajar para desarrollar la sensibilidad intercultural e intracultural, de manera que los alumnos puedan adoptar una perspectiva interna de la cultura. Judd (1999) enumera los pasos que habría que dar en este proceso: análisis de los actos de habla; análisis de las habilidades cognitivas; análisis de las habilidades receptivas; análisis de las habilidades productivas controladas; y finalmente práctica libre e integrada. Para Judd la adquisición de los actos de habla parte de la conciencia y la comprensión de lo que son. Luego le conviene al alumno practicar de manera estructurada o sea participar en actos de habla simulados hasta llegar a ser capaz de producirlos en entornos auténticos.

La adquisición de las estrategias relacionadas con las solicitudes y las disculpas en contextos de inmersión

Los estudios mencionados anteriormente tienen como base la adquisición de los actos de habla en contextos de instrucción formal. No obstante, estudiar en el extranjero en contextos de inmersión permite que los estudiantes tengan acceso al comportamiento pragmático y a la interacción con hablantes nativos de la lengua meta a diario. Todo esto, aparentemente, les proporcionaría más probabilidades de aprender el idioma que estando en una clase. Los distintos matices de significado que caracterizan el mismo tipo de oración según el uso pragmático aumentan la complejidad del proceso de adquisición de la competencia pragmática. Debido a esta dificultad se ha pensado que estar inmerso en la cultura y en el idioma por determinado período de tiempo podría facilitar significativamente la adquisición de los actos de habla (Bataller, 2010). Sin embargo, los expertos no han podido comprobar de forma inequívoca el efecto positivo de la inmersión en el desarrollo de la pertinencia pragmática. Mientras algunos argumentan que la inmersión produce cambios positivos en las habilidades de los alumnos y los acerca a la norma que rige el comportamiento del hablante nativo (Barron, 2003; Cohen y Shively, 2007, entre otros), otros niegan que facilite apreciablemente el desarrollo de estas habilidades (Cole y Anderson, 2001; Rodríguez, 2001; Schauer, 2004).

Bataller (2010) hizo una investigación para ver si el tiempo vivido en el país de destino influye en la adquisición de las habilidades pragmáticas. La hipótesis de la que partió es que la adquisición pragmática sí mejora significativamente si el alumno estudia en un país donde esa lengua es hablada. Descubrió que, luego de estar cuatro meses viviendo y estudiando en Valencia, España, el grupo de hablantes no nativos adaptó ligeramente sus estrategias a la norma del hablante nativo, pero sin lograr hacerlo del todo ni mucho menos. En cuanto a las estrategias

indirectas, concluyó que los hablantes no nativos no consiguieron abandonar formas de actuar que son perfectamente aceptables en inglés, pero no en español. Por ejemplo: “¿Puedo tener una Coca-Cola?” en lugar de “¿Me da una Coca-Cola?” Para esta autora esta estructura parece ser problemática para los angloparlantes que aprenden español porque no tienen un equivalente en su propio idioma. La autora explica que el tiempo que los estudiantes pasaron en España no fue suficiente para que los alumnos adoptasen la fórmula española y que algunos de ellos ni siquiera lograron ser conscientes de las diferencias entre los actos de habla en inglés y en español.

Por otro lado, en un estudio más reciente, Cuza y Czerwionka (2017) analizaron el comportamiento de un grupo de estudiantes de español en un programa de inmersión de seis semanas en Madrid, España. En este estudio, pretendían examinar el desempeño de los estudiantes al intentar formular solicitudes. Para ello analizaron la orientación deíctica personal, el tipo de oración usada y la evidencia de franqueza, así como el uso de “por favor”.

Estos autores concluyeron que, aunque hay diferencias en las normas que gobiernan las estrategias de solicitud en inglés y en español, ambas resultan corteses en determinado escenario sociocultural. Debido a la diferencia que estas lenguas presentan en cuanto a la orientación deíctica, la evidencia de franqueza y el uso de modificadores, los autores se centraron en lo siguiente: el uso de modificadores léxicos y no léxicos, incluyendo las solicitudes hechas con “por favor”; las fórmulas básicas con imperativos directos y oraciones que emplean “quiero”; las estrategias convencionales indirectas y directas con modificación interna y las expresiones pragmáticas con todo un rango de modificadores externos e internos. Aunque hay autores que priorizan la tendencia directa sobre la indirecta, las etapas que se acaban de enumerar parecen representar más acertadamente las etapas pragmalingüísticas que reflejan las perspectivas de los aprendices (Cuza y Czerwionka, 2017). La pregunta principal de esta investigación fue si los

estudiantes de L2 adquieren los matices pragmáticos que rigen las solicitudes en contextos de la industria de servicios durante un programa de inmersión de seis semanas. Para ello los investigadores analizaron las solicitudes producidas en términos de orientación deíctica (hablante, oyente, ambiguo), evidencia de franqueza, tipo de oración (imperativo, interrogativo orientado al oyente, interrogativo orientado al hablante, declarativo) y uso del modificador interno “por favor”.

Los resultados obtenidos demostraron que, en efecto, los programas de inmersión a corto plazo pueden fomentar o facilitar hasta cierto punto la adquisición de las estrategias empleadas por los hablantes de L2 en los actos de habla. En este caso, la hipótesis planteada era que los estudiantes de L2 aumentarían su orientación al oyente, disminuirían su orientación al hablante, y mantendrían el uso de solicitudes orientadas ambiguamente. Sin embargo, exhibieron menos solicitudes orientadas al oyente que los hablantes nativos ya que en el habla de éstos últimos, el uso de los imperativos superó el de los interrogativos. No obstante, los estudiantes lograron disminuir significativamente el uso de solicitudes declarativas. Con respecto al uso de “por favor”, fue similar al de los nativo hablantes, lo cual no se alineó con la hipótesis de los autores.

Los estudios anteriores dejan claro que los hablantes de una segunda lengua tienen dificultades para adquirir las habilidades pragmáticas típicas de L2, y que, por ello, es necesario seguir investigando para poder precisar cómo los bilingües resuelven las discrepancias que existen entre las normas del español y del inglés. A pesar de todas estas investigaciones, el presente estudio procura centrarse en estudiantes que hayan pasado un largo período de tiempo inmersos en la cultura de la lengua (más de un año). Analiza el habla de 18 informantes que pasaron más de un año inmersos en la cultura de la lengua meta, en este caso del español, para

investigar si lograron aprender a hacer una solicitud o disculparse como lo hacen los hablantes nativos.

CAPÍTULO 3: Metodología y procedimientos

Preguntas de investigación

El propósito de este estudio fue contestar las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Los aprendices del español mexicano (EL2) que pasaron un período de tiempo extendido inmersos en México, usan las mismas estrategias (en evidencia de franqueza *-directness-*, orientación deíctica, tipo de oración y el uso o no de “por favor”) al disculparse y hacer solicitudes que los hablantes nativos (EL1)? (2) ¿Los hablantes de EL2 juzgan como adecuadas las solicitudes y disculpas de manera similar a como lo hacen los hablantes de EL1?

A fin de encontrar respuesta a estas preguntas se elaboró un estudio exploratorio para examinar el desempeño de los hablantes de EL2 y de los de EL1 con respecto a tres tipos de datos: (a) juegos de roles en situaciones de la vida diaria; (b) tareas de finalización del discurso oral; y (c) tareas de juicio de adecuación usando una escala Likert. Los datos obtenidos de las respuestas de los dos grupos fueron comparados a fin de evaluar si la experiencia de inmersión tuvo un impacto en el desarrollo de patrones de competencia pragmática en los actos de habla.

Para evitar cualquier tipo de interferencia en las respuestas no se les dijo a los participantes qué se estaba evaluando hasta después de que los datos fueron recogidos y grabados. Este capítulo describirá en detalle el diseño del estudio y el proceso seguido.

Participantes hablantes de español como segunda lengua (EL2)

En este estudio participaron nueve hablantes de EL2. Todos eran estudiantes universitarios en distintas etapas de sus estudios. Ocho de ellos estaban cursando su carrera y uno ya había egresado de su estudio de post-grado. Cada uno de ellos había vivido más de un año en México (media de 21.68 meses). De esos nueve estudiantes cinco eran varones y cuatro mujeres. La edad promedio era de 23 años en un rango de 21 a 34 años. Asimismo, antes del encuentro para

realizar las tareas de la entrevista todos los participantes contestaron un cuestionario sobre su experiencia con la lengua española. De acuerdo con este cuestionario, los participantes tuvieron experiencias similares con respecto al español. Todos crecieron hablando y escuchando solamente inglés, y empezaron a aprender español después de los 11 años en la escuela. Un participante tuvo tres años de instrucción de español en la escuela primaria, el resto estuvo de entre 2 y 4 años en enseñanza secundaria (*middle y high school*). Sin embargo, en la universidad todos tuvieron de entre 2 y 10 cursos de español. Todos se califican a sí mismos como hablantes avanzados de español. No obstante no haber evaluado objetivamente el nivel de español de los participantes, todos lo hablaban con fluidez y seguridad, y el nivel que lograron debido a su estadía en México les permitió narrar y describir temas conocidos y no conocidos en distintos tiempos verbales. Con todo, actualmente todos usan mayormente el inglés para leer periódicos, artículos o información en internet.

Participantes hablantes de español como primera lengua/lengua materna (EL1)

Este grupo de nueve participantes nativo hablantes del dialecto mexicano, fue más heterogéneo que el anterior. Dos eran estudiantes universitarios que estaban cursando sus estudios de grado; otro de los estudiantes había recién terminado su estudio de post-grado. Asimismo, encontramos una maestra de escuela primaria que ahora es jubilada y dos estudiantes de postgrado. También había en el grupo un profesor que había estudiado en México, pero enseñaba en una universidad en los Estados Unidos. Finalmente, dos participantes habían terminado sus estudios de grado en México. Estos estudiantes fueron encontrados a través de referencias de hablantes de EL2, que a su vez me ayudaron a encontrar otros.

El promedio de edad de este grupo fue de 37 años en un rango de entre 26 y 67 años.

Todos los participantes crecieron hablando español y además asistieron a la escuela primaria en México enteramente en español. Del mismo modo, completaron sus estudios secundarios y universitarios en español. No evalué la competencia lingüística en inglés de este grupo, que podría considerarse relevante debido a la influencia que el inglés podría tener en sus respuestas en español, sobre todo porque todos estos participantes están actualmente viviendo en los Estados Unidos. No obstante, todos hablaban español en su casa y usaban las dos lenguas para escuchar música, ver películas y leer. Asimismo, en su autoevaluación sobre su desempeño en inglés tres se clasificaron en el nivel intermedio, uno en el de principiante y el resto en avanzado.

Ubicación

Usamos dos lugares para hacer las entrevistas: el estudio de producción de la biblioteca y algunos salones de otro edificio de la universidad donde se realizó el estudio. Estos últimos salones eran muy similares en tamaño y estaban divididos por una cortina metálica. Pusimos dos sillas y una mesa; la entrevistadora estaba a un lado de la mesa y el participante al otro lado y yo en un costado haciendo la grabación.

Horario

El horario varió de acuerdo con las actividades y disponibilidad de los participantes, de la entrevistadora, y de los salones. En general, nos reunimos en la tarde, entre las 4 y las 5.

Equipo

Para las dos entrevistas que hicimos en el estudio de producción usamos una cámara Canon Vixia HFG20. Para las que hicimos en los salones en el edificio JKB usamos una cámara Canon PowerShot ELPH 180.

Las tareas

Cada sesión de entrevistas siguió el mismo procedimiento, con las mismas tareas. Juego de roles: se les presentó a los participantes cuatro situaciones en las que tenían que solicitar un servicio o ayuda y otras dos en las que debían disculparse. Una de las situaciones de solicitud era de bajo riesgo, con consecuencia social mínima y la otra era de alto riesgo con consecuencia social grave. Las situaciones de alto riesgo requerían el uso de todos los recursos que el hablante poseía para realizar la solicitud por las consecuencias sociales que implicaban. Una de las situaciones de disculpa era de consecuencia social mínima y la otra de consecuencia social grave. Luego de conducir al participante al salón y pedirles que tomaran asiento, la entrevistadora hacía algunas preguntas y comentarios para ayudar al participante a sentirse cómodo. En los juegos de roles, la entrevistadora desempeñó el papel de quien recibía las disculpas o solicitudes. Les explicaba la situación del juego de la siguiente manera: “Estás en una tienda de zapatos porque quieres comprar un par de zapatos. El empleado de la tienda se te acerca. ¿Qué le dices?” Las situaciones de disculpas se presentaron de manera similar.

Una vez finalizados los juegos de roles, pasaban a la tarea de finalización del discurso oral. En esta tarea la entrevistadora les leía un preámbulo que consistía en una situación hipotética en la que sucedía algo y en la que el protagonista debía reaccionar con una disculpa o una solicitud. Por ejemplo: “Marcos pasa frente al escritorio de su compañero de la oficina y accidentalmente derrama su taza de café en los papeles de su colega. Marcos le dice ...”

Los participantes debían finalizar diez situaciones similares que alternaban disculpas y solicitudes. Finalmente, el participante pasaba a la tercera y última tarea, la de juicio de adecuación. Esta tarea la realizaban conmigo porque era escrita. Usando la escala Likert, los participantes debían juzgar si las respuestas presentadas en las situaciones de solicitudes y

disculpas eran adecuadas o no. Las respuestas podían calificarse desde *completamente inadecuada* a *completamente adecuada*, pasando por diferentes matices. Fueron dieciséis las situaciones que debieron juzgar. A excepción de dos casos—que llevaron más tiempo—todas las entrevistas tuvieron una duración de unos 10 minutos.

Las asistentes

A fin de que los estudiantes tuvieran una conversación auténtica en un dialecto de México, todas las tareas orales fueron supervisadas y dirigidas por hablantes de EL1. Una de las asistentes era de Cancún, México y la otra de Jalisco, México. Todas las entrevistas fueron supervisadas y dirigidas por la primera asistente; la segunda solo me ayudó en dos entrevistas. A las dos se las capacitó para realizar el juego de roles con flexibilidad, de manera que se pudiera reproducir una conversación lo más parecida a lo que sucede en la vida real.

Procedimientos e instrumentos

Antes de reunirse con la entrevistadora, todos los participantes completaron un cuestionario sobre sus antecedentes en español. Las situaciones se crearon considerando las diferencias entre el español y el inglés y las variables que pretendíamos evaluar. En cuanto a la tarea de juicios las respuestas fueron medidas a través de una escala Likert.

Una vez que el equipo de grabación estaba listo, la entrevistadora iniciaba una conversación para presentarse y conocer al participante. Esta interacción, que fue de 2–3 minutos, no se registró en la transcripción porque el propósito fue que el participante se sintiera más cómodo.

Inmediatamente después, la entrevistadora explicaba en qué consistía la primera parte de la entrevista y qué se esperaba que el participante hiciera. A pesar de la capacitación previa que la entrevistadora recibió, no siempre siguió las instrucciones como se esperaba. Con algunos

participantes los juegos de roles fluyeron con naturalidad y continuaron más allá de la respuesta inicial. Otros, sin embargo, quedaron en una respuesta breve a la propuesta inicial. En general, las entrevistas se desarrollaron con facilidad y los participantes respondieron adecuadamente. Luego de los juegos de roles, la entrevistadora pasaba a la finalización del discurso oral. Al terminar esta sección la entrevistadora dejaba el salón y el participante permanecía conmigo.

Explicación del encuentro con los participantes

Luego que los participantes completaban la parte escrita, generalmente me preguntaban en qué consistía el estudio y qué estaba investigando. Era cuando hablábamos sobre el objetivo del estudio y lo que estábamos evaluando a través de las preguntas. Finalizada la conversación, se despedía al participante y terminaba esta sección de recolección de datos.

Codificación de los datos

Hice la transcripción de cada entrevista con cada participante y sus respuestas fueron analizadas, siguiendo a Cuza y Czerwionka y de acuerdo con las siguientes variables: (a) evidencia de franqueza: directa o convencionalmente indirecta; (b) uso o no de “por favor”; (c) tipo de oración: imperativa, interrogativa o declarativa; (d) orientación deíctica: orientada al oyente, al hablante o ambiguo.

Tabla 1. Codificación de datos

Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración Imp. = imperativa Int. = interrogativa Dec. Declarativa			Orientación deíctica		
Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo

A pesar de sus limitaciones, este estudio pretende enfocar la mirada desde una perspectiva nueva: ¿mejora notablemente una prolongada inmersión la adquisición de los actos de habla que rigen las solicitudes y disculpas?

En el siguiente capítulo analizaré los datos recogidos y buscaré hechos que confirmen o no la hipótesis de la que partimos.

CAPÍTULO 4: Implementación y resultados

Tarea 1: Juego de roles

Se esperaba que los participantes actuaran como si estuvieran realmente en la situación al hacer el juego de roles con la asistente. Desafortunadamente, en la mayoría de los casos, los participantes solo describieron lo que dirían en la situación presentada. No contestaron como si estuvieran en la situación; es decir, no se realizó un juego de rol real. Además, la asistente no detuvo a ninguno de los participantes que contestaron de forma diferente de la que se les había pedido. De esta forma, en muchos casos hubo respuestas como si fueran preguntas comunes. Por lo tanto, debe tomarse en cuenta esta limitación al considerar los resultados de esta tarea.

Debido al tamaño pequeño de la muestra, decidimos usar *La prueba exacta de Fisher* al analizar los datos de esta tarea. Esta prueba se usa para tablas de contingencia con muestras pequeñas. Para cada disculpa y solicitud, comparamos los grupos (EL1 / EL2) en las cuatro variables de interés: evidencia de franqueza, uso (o no) de “por favor”, tipo de oración y orientación deíctica. Debido a que es un estudio exploratorio con un número reducido de participantes, decidimos usar un nivel de significancia de $p < 0.10$ (en vez del nivel más usado de $p < 0.05$). Los datos y los resultados de los análisis deben de ser interpretados teniendo en cuenta este valor.

Solicitud de bajo riesgo. Para la situación de solicitud de baja formalidad, no hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa en las variables de interés, con la excepción de *evidencia de franqueza*. Específicamente, el grupo de EL1 prefirió ser directo en sus solicitudes mientras que el grupo de EL2 eligió estrategias más indirectas ($P=0.0611$; FET). En esta situación solo un participante del grupo EL1 eligió la evidencia de franqueza convencionalmente indirecta. Por otro lado, los del EL2 vacilaron entre las dos subcategorías: la evidencia de

franqueza directa y la convencionalmente indirecta. Así algunos participantes de EL2 dijeron: “¿Me podría/puede ayudar?” “Quisiera este zapato, ¿podría traerlo?”, mientras un participante de EL1 dijo: “¿Oiga, joven, tiene el número 6?”

Con respecto al uso de “por favor”, ningún participante de EL1 ni de EL2 lo usó en sus solicitudes. Con relación al tipo de oración que emplearon, los de EL1 fluctuaron entre interrogativas y declarativas mientras los de EL2, por su parte, prefirieron el uso de una oración declarativa frente a una interrogativa. Por ejemplo: “Estoy buscando zapatillas de este tipo”. En relación con la orientación deíctica, hubo diferencias entre los dos grupos, pero las diferencias no llegaron a ser significativas. En términos generales, el grupo de EL1 alternó entre la orientación al oyente y al hablante, prevaleciendo la opción hacia el hablante. Los que siguieron la orientación al oyente usaron la forma directa, como, por ejemplo, “¿Podría traerme estos zapatos?” o “¿Me ayuda a encontrar estos zapatos?” En contraste, otros hablantes del mismo grupo formularon sus solicitudes desde la perspectiva del hablante, como: “Necesito probarme un par de zapatos que están en la vitrina”. Frente a esta misma situación y pregunta el grupo EL2 prefirió la orientación desde la perspectiva del hablante. Por ejemplo: “Quisiera probarme un par de zapatos”. “Estoy buscando unos zapatos”. La Tabla 2 muestra los resultados descriptivos de la solicitud de baja formalidad.

Tabla 2. Solicitud de bajo riesgo de hablantes EL1 y EL2 en el juego de roles

(Estás en una tienda de zapatos y estás buscando comprar un par de zapatos. El empleado se acerca a ti ...)

Grupo	Evidencia de franqueza*		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	8	1	0	0	4	5	4	5	0
EL2	4	5	0	0	2	7	1	8	0

*Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Por lo tanto, en esta situación de solicitud de baja formalidad la única categoría significativa fue la *evidencia de franqueza*, en la que los hablantes de EL1 usaron estrategias directas y los de EL2 indirectas.

Solicitud de alto riesgo. Para la situación de solicitud de alto riesgo no hubo ninguna diferencia en las elecciones de los hablantes de los grupos de EL1 y de EL2 con respecto a la evidencia de franqueza, al uso del “por favor” y al tipo de oración elegida. Sin embargo, hubo una diferencia estadísticamente significativa con respecto a la orientación deíctica. Específicamente, los del grupo de EL1 prefirieron orientar su solicitud hacia el oyente ($P=0.0814$; FET). En contraste, los de EL2 fluctuaron en sus elecciones; algunos lo hicieron hacia el oyente y otros hacia el hablante. Por ejemplo, un participante del grupo EL2 dijo: “Es que necesito 50 dólares y esperaba que me prestaras esta cantidad que necesito.” Mientras otro participante del mismo grupo dijo: “¿Me podrías prestar 50 dólares y te prometo que, en dos semanas, cuando reciba mi cheque, te pago?”. La Tabla 3 muestra los resultados descriptivos de la solicitud de alto riesgo.

Tabla 3. Solicitud de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.

(Te das cuenta de que estás atrasado en los pagos de tu alquiler y necesitas pedirle a tu compañero de habitación que te preste \$50.00 por este mes. Te acercas a él / ella y le dices...)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración Imp. = imperativa Int. = interrogativa Dec. Declarativa			Orientación deíctica*		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	5	4	0	0	5	4	7	1	1
EL2	5	4	1	0	5	4	5	4	0

*Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Disculpa de consecuencia social mínima. En la situación de disculpa de consecuencia social mínima, igual a la solicitud de alto riesgo, hubo una diferencia estadísticamente significativa en la *orientación deíctica*, pero en las demás variables no se registraron diferencias significativas. El grupo de hablantes de EL1 prefirió orientar su disculpa desde la perspectiva del hablante ($P=0.0618$; FET), mientras los del grupo de EL2 vacilaron entre la perspectiva del hablante y del oyente. Por ejemplo, un participante dijo: “Quería pedirle disculpas por haber llegado tarde—tuve un percance”. Y otro del mismo grupo dijo: “Discúlpeme profe, es que se me hizo tarde y no pude llegar a tiempo”. La Tabla 4 muestra los resultados descriptivos de las disculpas de consecuencia social mínima.

Tabla 4. Disculpa de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.

(Llegas tarde a la clase. Te acercas a tu profesor después de la clase y te disculpas. ¿Qué dices?)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración Imp. = imperativa Int. = interrogativa Dec. Declarativa			Orientación deíctica*		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	4	5	0	0	0	9	0	8	1
EL2	2	7	1	0	1	8	3	6	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Disculpa de consecuencia social grave. Los hablantes de EL1 y los de EL2 hicieron la misma elección en la evidencia de franqueza, en el uso de “por favor” y en el tipo de oración elegida. Eligieron la estrategia indirecta, no usaron “por favor” y prefirieron oraciones declarativas. Sin embargo, tres hablantes de EL1 y cuatro hablantes de EL2 usaron “perdón” como atenuante. Por ejemplo: “Perdón! No fue mi intención. Mil disculpas”. “¡Perdón, perdón!” “¡Oh perdón! ¡Discúlpeme!”. La Tabla 5 muestra los resultados descriptivos de las disculpas de consecuencia social grave.

Tabla 5. *Disculpa de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.*

(Estás caminando con tu bandeja en la cafetería de la escuela y accidentalmente chocas con otra persona. Desafortunadamente, la comida cae de la bandeja sobre la otra persona. ¿Qué dices después? ¿Cómo intentas resolver la situación?)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp. = imperativa	Int. = interrogativa	Dec. Declarativa	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	7	2	0	0	1	8	0	9	0
EL2	7	2	0	0	1	8	2	7	0

Nota: No hubo ningún resultado estadísticamente significativo.

En esta situación no hubo ningún resultado significativo en ninguna de las variables.

Tarea 2: Finalización del discurso oral

Solicitudes de bajo riesgo. En las situaciones de solicitud de bajo riesgo con consecuencia social mínima, las variables que presentan una diferencia estadísticamente significativa son: *tipo de oración y orientación deíctica.*

Para el tipo de oración el grupo de EL1 vaciló entre oraciones interrogativas y declarativas, mientras que la totalidad de los hablantes de EL2 prefirieron las *oraciones interrogativas* (P=0.0294; FET). Así, por ejemplo, los de EL1 usaron oraciones declarativas como las siguientes: “Me gustaría saber si puedes ayudarme en una clase que estoy teniendo problemas para comprender” En cambio los hablantes de EL2 dijeron, por ejemplo: “¿Me puedes

ayudar en esta tarea que no entiendo? Para la categoría de la orientación deíctica los hablantes de EL1 prefirieron la *orientación hacia el oyente* ($P=0.0339$; FET), mientras que los hablantes de EL2 fluctuaron entre las dos variables: oyente y hablante. Concretamente, los de EL1 dijeron, por ejemplo: “Oye carnalito, ¿me prestas tu bicicleta?”. Los hablantes de EL2 vacilaron entre peticiones orientadas hacia el oyente y hacia el hablante. Por ejemplo, un hablante dijo: “Juan, se perdió mi bicicleta y esperaba que tal vez me prestaras la tuya, porque sé que no la usas mucho”. Para las demás variables no se registró ninguna diferencia significativa. Las tablas 6 y 7 muestran los resultados descriptivos de las solicitudes de bajo riesgo

Tabla 6. Solicitud de bajo riesgo de hablantes de EL1 y EL2.

(Ana quiere preguntarle a un compañero si podría ayudarla a entender lo que hay que hacer para la tarea de hoy. Se acerca a su compañero y le dice)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración*			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	4	4†	0	0	4	4†	3	4	1†
EL2	7	2	1	0	9	0	8	1	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Nota: † un participante contestó de manera que no se pudo clasificar

Tabla 7. Solicitud de bajo riesgo de hablantes de EL1 y de EL2.

(Laura perdió su bicicleta y la necesita para ir a trabajar. Ella decide preguntarle a su hermano si puede prestarle la suya por uno o dos días hasta que encuentre su bicicleta o compre una nueva. Llama a su hermano y dice...)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica*		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	6	3	0	0	5	4	9	0	0
EL2	4	5	1	0	6	3	6	3	0

Nota: No hubo ningún resultado estadísticamente significativo.

Por lo tanto, en estas situaciones de solicitud de baja formalidad, la primera registró dos variables significativas: tipo de oración y orientación deíctica. En tipo de oración los de EL2 usaron oraciones interrogativas, y los EL1 vacilaron entre interrogativas y declarativas. En la orientación deíctica los EL2 prefirieron la orientación al oyente, mientras los EL1 vacilaron entre al hablante y al oyente. La segunda situación de solicitud de baja formalidad no registro ningún resultado significativo.

Solicitudes de alto riesgo. En la primera solicitud de alto riesgo con consecuencia social grave hubo una diferencia estadísticamente significativa solo en el *tipo de oración* usada por los participantes. Los hablantes del grupo de EL1 prefirieron las oraciones interrogativas (P=0.0068; FET), y los EL2 fluctuaron entre las interrogativas y declarativas. Un hablante del grupo de EL1 dijo: “Oiga, disculpe, ¿tendrá 25 centavos que me pueda prestar?” En cambio, los hablantes de EL2 hicieron la solicitud con oraciones declarativas como esta: "Perdón, señora. Me faltan 25 centavos, tal vez me podría dar los 25 centavos para que pudiera subir al camión". En la segunda situación de solicitud de alto riesgo, la única categoría que marcó una diferencia estadísticamente significativa fue la *orientación deíctica*. Los hablantes de EL1 se orientaron hacia el oyente (P=0.0950; FET). Así por ejemplo un participante de EL1 dijo: “María, ¿serías tan amable de

llevarme a casa?”. Por otro lado, un hablante de EL2 en esta situación dijo: “Necesito que me lleves a mi casa” Las demás variables no mostraron ninguna diferencia estadísticamente significativa. Las Tablas 8 y 9 muestran los resultados descriptivos de las solicitudes de alto riesgo.

Tabla 8. Solicitudes de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.

(Mariana sube a un autobús para ir al centro cuando se da cuenta de que le faltan 25 centavos para el boleto. Indicación: Mira a su alrededor y decide pedirle a una anciana que está frente a ella que le pague los 25 centavos. Se acerca, le toca el hombro y dice ...)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración*			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	5	4	3	0	7	2	7	2	0
EL2	5	4	4	0	4	5	8	1	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Tabla 9. Solicitudes de alto riesgo de hablantes EL1 y EL2.

(Sergio necesita que alguien lo lleve de regreso a su casa desde la escuela. Sergio se acerca a María y dice...)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica*		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	7	2	1	1	7	1	5	3	1
EL2	6	3	2	0	9	0	6	3	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

En síntesis, en la primera situación de solicitud de alto riesgo se registró una diferencia significativa en la categoría: tipo de oración. Los hablantes de EL1 usaron oraciones interrogativas mientras que los de EL2 optaron por declarativas e interrogativas. En la segunda situación la diferencia significativa fue en la orientación deíctica.

Disculpas de consecuencia social mínima. En la primera situación de disculpas de consecuencia social mínima, hubo una diferencia estadísticamente significativa en la categoría de

evidencia de franqueza. Los hablantes de EL1 prefirieron la estrategia directa ($P=0.0074$; FET) mientras que los hablantes de EL2 eligieron la convencionalmente indirecta. Por ejemplo, un participante del grupo de los hablantes de EL1 se disculpó de esta manera: “Oye, perdí tu libro, pero te voy a comprar otro, ¿está bien?”. Mientras que un participante del grupo de EL2 ante la misma situación se disculpó de la siguiente manera: “Hola amigo, ¿te acuerdas del libro que me prestaste? Pues desafortunadamente no lo encuentro y no sé qué decirte, pero no lo tengo”. En la segunda situación de disculpa de consecuencia social baja no hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las variables de interés. Las Tablas 9 y 10 muestran los resultados descriptivos de las disculpas de consecuencia social mínima.

Tabla 10. Disculpas de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.

(José lava los platos y rompe la taza favorita de su madre. Habla con su madre y dice ...)

Grupo	Evidencia de franqueza*		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	8	1	0	0	0	8†	0	7	2
EL2	2	7	0	0	0	9	1	8	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Nota: † un participante contestó de manera que no se pudo clasificar

Tabla 11. Disculpas de consecuencia social mínima de hablantes de EL1 y EL2.

(Mauricio tomó prestado el libro de su amigo, pero lo ha buscado por todas partes y no puede encontrarlo. Mauricio llama a su amigo y le dice...)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	5	4	0	0	0	9	0	8	1
EL2	4	5	0	0	0	9	0	9	0

Nota: No hubo ningún resultado estadísticamente significativo.

Disculpas de consecuencia social grave. En la segunda situación de disculpas de consecuencia social grave, el valor estadísticamente significativo fue el de la *orientación deíctica*. Los hablantes EL2 prefirieron orientarla al hablante ($P=0.0407$; FET) mientras los de EL1, por otro lado, fluctuaron entre la orientación al oyente y al hablante. Los hablantes EL2 hicieron sus disculpas desde la perspectiva del hablante, como muestran los siguientes ejemplos: “Lo siento mucho, puedo hacer otra vez esos papeles por ti”. “Ay perdóname no era mi intención, te ayudo a limpiarlo”. La primera situación de consecuencia social grave no exhibió ninguna diferencia estadísticamente significativa. Las tablas 12 y 13 muestran los resultados descriptivos de las disculpas de consecuencia social grave.

Tabla 12. *Disculpas de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.*

(*Marcos pasa frente al escritorio de su compañero de la oficina y accidentalmente derrama su taza de café en los papeles de su colega. Marcos le dice...*)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración Imp. = imperativa Int. = interrogativa Dec. Declarativa			Orientación deíctica		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	8	1	0	0	1	8	1	7	1
EL2	5	4	0	0	2	7	1	8	0

Nota: No hubo ningún resultado estadísticamente significativo.

Tabla 13. *Disculpas de consecuencia social grave de hablantes de EL1 y EL2.*

(*Martin llegó tarde a una reunión en su trabajo. Abre la puerta de la habitación donde están todos y dice ...*)

Grupo	Evidencia de franqueza		Uso de <i>por favor</i>	Tipo de oración Imp. = imperativa Int. = interrogativa Dec. Declarativa			Orientación deíctica*		
	Directa	Indirecta		Imp.	Int.	Dec.	Oyente	Hablante	Ambiguo
EL1	8	0	0	0	0	9	1	4	3
EL2	9	0	0	0	0	9	0	9	0

* Indica que resultó estadísticamente significativa ($p < 0.10$)

Tarea 3: Juicio de adecuación

La tercera y última tarea fue escrita, y consistió en dieciséis situaciones en las que había una solicitud o una disculpa. Los participantes tenían que juzgar si las solicitudes o disculpas se adecuaban o no al contexto dado. De las dieciséis situaciones presentadas, ocho eran solicitudes, cuatro de las cuales eran de alto riesgo y cuatro de bajo riesgo. Las ocho restantes eran disculpas, que también se dividieron en cuatro de consecuencia social mínima y cuatro de consecuencia social grave. Además, en esta tarea incluimos dos solicitudes que se ajustaban al modelo de solicitudes en inglés y dos que se ajustaban al modelo del español mexicano. De igual forma incluimos también dos disculpas de tipo inglés y dos de tipo mexicano. Usando una escala Likert

de cinco niveles (que iba de 1—*completamente inadecuado* a 5—*completamente adecuado*) los estudiantes debieron indicar qué nivel de adecuación le asignaban a cada una de las dieciséis situaciones. Cada respuesta que juzgaban como inadecuada o completamente inadecuada iba seguida por una explicación de la razón por la que creían que era inadecuada, así como por la que consideraban adecuada. Analizamos las dieciséis situaciones usando *t* tests separados. Comprobamos que solo tres situaciones mostraron diferencias significativas: las situaciones 4, 12 y 16 (*nota*: todavía estamos usando un valor de $p < 0.10$ por el número reducido de participantes y porque esta investigación es un estudio exploratorio). Para la situación 4, que representaba una solicitud de bajo riesgo escrita desde una perspectiva mexicana, hubo una diferencia significativa en los juicios de adecuación para los hablantes de EL1 ($M=3.22$, $DE=1.72$) y los hablantes de EL2 ($M=4.56$, $DE=1.01$); $t(16) = -2.01$, $p = 0.06$. Específicamente, la solicitud fue la siguiente: “Discúlpame Pablo, podrías llevarme a casa. Se me rompió el carro ayer, lamento molestarte”. Desafortunadamente, y pese a los cuidados que tuvimos de revisar las situaciones presentadas a fin de que se ajustaran al español mexicano, algunas pasaron desapercibidas y no sonaron auténticas, algo que los hablantes de EL1 notaron. Varios participantes de EL1 se centraron más en la palabra “romper el carro” que, en el resto de la solicitud, alegando que la forma correcta de decir que el auto no funcionaba era ‘descomponer’, porque un carro no se rompe cuando no funciona. Los hablantes de EL2 no fueron tan explícitos como los de EL1; sin embargo, evitaron usar la palabra romper. Por ejemplo, un hablante de EL2 mencionó que se debía decir que “El carro está fallando”. Por lo tanto, los resultados de esta tarea tienen este sesgo.

En la situación 12, la disculpa de consecuencia social más grave hecha desde una perspectiva mexicana y fue juzgada por los hablantes de EL1 como adecuada ($M=4.22$, $DE=0.44$) y como “ni adecuado ni inadecuado” por los del grupo de EL2 ($M=3.33$, $DE=1.00$); t

(16) = 2.44, $p = 0.03$. Específicamente, la situación es que una persona no termina su parte de un proyecto y sus compañeros lo entregan sin su parte. La persona habla con el jefe y le dice: “Lo lamento. No pude terminar mi parte porque mi esposa se enfermó y no tuve tiempo. Me disculpo” Algunos de los hablantes de EL2 también dijeron que le faltó pedir más disculpas y terminar con la promesa de terminarlo y entregarlo lo más pronto posible.

Finalmente, hubo una diferencia en la situación 16, que consistió en una disculpa de consecuencia social más grave hecha desde una perspectiva mexicana. Específicamente, era una situación en la que una persona derramaba su bebida en la camisa de otra y para disculparse le dijo lo siguiente: “Lo siento mucho. No me di cuenta de que el vaso estaba tan cerca del borde de la mesa. Estaba hablando con un amigo y no le presté atención. Puedo limpiarte la ropa”. Hubo una diferencia significativa en los juicios, los hablantes de EL1 juzgaron la disculpa como “ni adecuada, ni inadecuada” ($M=3.33$, $DE=0.87$), mientras los hablantes de EL2 la juzgaron como adecuada ($M=4.33$, $DE=0.71$); $t(16) = -2.68$, $p = 0.02$. Más precisamente, los hablantes de EL1 fluctuaron entre *adecuado* y *ni adecuado, ni inadecuado*.

Los que eligieron el nivel de *ni adecuado, ni inadecuado* defendieron su elección con los siguientes argumentos: hubo mucha explicación; debería haber sido más corta la disculpa, lo correcto habría sido preguntar cómo podía ayudar y no decir que le limpiaría la ropa. Los del grupo de EL2, por su parte, coincidieron en que era una disculpa *adecuada o completamente adecuada*. Solamente un participante eligió *ni adecuado, ni inadecuado*.

En el análisis cualitativo de esta tarea identificamos patrones en las elecciones y justificaciones de esas elecciones de los participantes. Concretamente, los participantes de ambos grupos reconocen el saludo y la cordialidad como elementos indispensables antes de presentar su solicitud/petición, ya sea en situaciones de bajo o alto riesgo. Asimismo, sostienen que es muy

importante contextualizar la solicitud y que es mejor hacer la solicitud desde la perspectiva del oyente y no del hablante, por ejemplo: “Me permite...” y no “Puedo...” Con respecto a las disculpas, los dos grupos plantean que es importante explicar la situación en la que se causó el daño. También expresan que es mejor “decir perdón” al disculparse.

CAPÍTULO 5: Discusión, limitaciones e implicaciones

El propósito de este trabajo fue investigar las habilidades de un grupo de hablantes de la lengua española que estuvieron en México por un periodo de más de un año, en un contexto de inmersión. Concretamente, se pretendía descubrir si los hablantes de EL2 lograban disculparse y solicitar ayuda, información etc. de forma similar a los hablantes de EL1. Por eso, en este capítulo se discutirán la hipótesis y preguntas de investigación con las implicaciones que derivan de este estudio. Asimismo, habrá una descripción de las limitaciones que el mismo tuvo, incluyendo sugerencias para futuras investigaciones.

Diferencias en las solicitudes y disculpas producidas

La hipótesis planteada en esta tesina fue: *Los hablantes de EL2, pese a haber vivido inmersos en la cultura y usado la lengua en un contexto de inmersión durante más de un año, no logran adquirir un dominio de ciertos aspectos pragmáticos de la lengua, similar al de los hablantes de EL1.*

Al comparar los resultados de ambos grupos en las tres tareas, se encontró que los hablantes de EL2 no solicitaron, ni se disculparon como los de EL1. Las diferencias que el español y el inglés presentan en la realización de las solicitudes y disculpas se reflejan en las variables que se evaluaron y los resultados obtenidos señalan que los hablantes de EL2, aunque aparentemente conocían muchas de las normas que rigen estos actos de habla en español, no siempre las aplicaron como los hablantes de EL1.

Las variables que mostraron diferencias significativas fueron la *orientación deíctica*, el *tipo de oración* elegida para hacer una solicitud o disculparse y la de *evidencia de franqueza*. En contraste, los hablantes de EL2 manifestaron un conocimiento claro del uso de “por favor” en español y su diferencia con el uso en inglés. En español, se emplean muchas veces otros recursos

para suavizar una solicitud, como, por ejemplo, el tono de la voz, el orden de las palabras en la oración, entre otras. En otros casos, las reglas sociopragmáticas hacen que una oración imperativa sin “por favor” no suene descortés y cumpla igualmente el objetivo de la petición. Los hablantes de EL2 demostraron conocer mínimamente este hecho, porque al igual que los hablantes de EL1, no usaron el “por favor” en sus peticiones y disculpas,

En cuanto a la primera categoría, *la evidencia de franqueza*, los hablantes de EL2 no siempre coincidieron en sus elecciones con los hablantes de EL1. Dado que la franqueza y la cortesía son percibidas de manera diferente según el escenario sociopragmático en el que las solicitudes o disculpas se realicen, es difícil saber cuándo ser directo y cuándo no. De hecho, la evidencia de franqueza puede entenderse como una forma de interacción social que está condicionada por las normas socioculturales de una sociedad en particular (Cuza & Czerwionka, 2017). Una posible explicación podría ser que las situaciones, aunque se pretendió que fueran lo más reales posibles, en realidad no lo fueron. Es posible que, en un escenario real, en el que los hablantes de EL2 pudieran reconocer las “normas socioculturales” del contexto, hubieran sido más directos. El hecho de que fuera una situación inventada pudo haber influido para que no abandonaran las normas sociopragmáticas del inglés.

Tocante a la segunda categoría de interés con una diferencia significativa, *la orientación deíctica*, los hablantes de EL2 no siempre eligieron la misma orientación que los hablantes de EL1. En español cuando se realizan solicitudes se prefiere la orientación hacia el oyente en vez del hablante. En cambio en inglés, se prefiere la orientación al hablante. Cuza y Czerwionka (2017) sostienen que la orientación al oyente, es común en el español (de España), en solicitudes directas con pocas modificaciones internas. En cambio, en inglés, las solicitudes están generalmente orientadas al hablante, son indirectas y ostentan frecuentes modificaciones internas

(por ejemplo, el uso de “por favor”). En consecuencia, y debido a que es una habilidad difícil de adquirir (Pinto & Raschio, 2017), es razonable que esta diferencia significativa refleje una diferencia real y común. Bataller y Shively (2011) afirmaron en su investigación, que los participantes tienden a usar la orientación al hablante en situaciones de servicio, pero en situaciones de juego de roles tienden a no hacerlo. Sin embargo, en este estudio, no se registró esta tendencia. Igualmente, en este caso como en el anterior, las deficiencias en la implementación de las tareas para recoger los datos pudieron haber influido en los resultados. En otras palabras, es posible que, si repitiéramos el estudio, si revisáramos las situaciones propuestas y evitáramos los errores al presentárselas a los participantes y si la muestra fuera más grande, los resultados podrían ser diferentes.

La tercera categoría en la que hubo una diferencia significativa fue en la elección del *tipo de oración* para hacer una solicitud o disculparse. Hubo una tendencia por parte de los hablantes de EL2 a emplear oraciones interrogativas más que las declarativas o imperativas. Por el contrario, los EL1 prefirieron las oraciones declarativas a las otras dos opciones. En este estudio, encontramos que cuando hubo diferencia en las elecciones de los dos grupos, los hablantes de EL1 vacilaron entre las dos opciones, aunque mostraron una leve preferencia por las oraciones declarativas. Nuevamente, la implementación del estudio, y el reducido número de hablantes EL1 y EL2 que participaron en este estudio, pudo haber incidido en los resultados.

Diferencias en las intuiciones de los hablantes de EL1 y EL2

Pregunta: ¿Los hablantes de EL2 se comportan como los de EL1 al disculparse y hacer solicitudes?

En la tercera tarea hubo solo tres situaciones con diferencias significativas entre los dos grupos de hablantes. Estas situaciones consistieron en una disculpa de consecuencia social

mínima y dos de consecuencia social grave. Sin embargo, en una de esas situaciones (la de consecuencia social mínima) hubo errores de implementación por lo que no podemos considerar el resultado como totalmente válido. Específicamente, el uso de la palabra “romper” al referirse al coche no es aceptado en la variedad mexicana donde se acostumbra a usar el verbo “descomponer”. Por lo tanto, ese error se volvió en un distractor. Los hablantes de EL1 consideraron que ese error transformaba la disculpa en *no adecuada* desviándose así de las variables que estábamos evaluando. Los hablantes de EL2, por otro lado, no dijeron explícitamente que ese era un error, pero coincidieron con los de EL1 en que no era una disculpa adecuada. Además, cuando presentaron sus disculpas de forma correcta evitaron usar la palabra “romper” cambiándola por “fallar”.

En efecto, hubo una gran coincidencia en el comportamiento de los dos grupos. Los hablantes de EL2 fueron muy conscientes de la necesidad de saludar y ser cordiales a la hora de hacer una solicitud, replicando así el comportamiento de los hablantes de EL1. Asimismo, tenían muy claro que para que la solicitud fuera más cortés, debían formularla desde la orientación del oyente. Un participante de EL2 explicó que debería decir: “Me permite...” que no es correcto decir “Puedo...” al hacer la solicitud. Pero, como se observó en las primeras dos tareas, la intuición de estos participantes no se transfiere a la *realización* de la solicitud. En la misma línea, varios hablantes de EL1 sostuvieron que en algunas solicitudes faltaba el “por favor”; sin embargo, en las dos tareas anteriores en las que estos mismos hablantes formularon solicitudes no usaron “por favor”. Por consiguiente, estos resultados sugieren que no siempre se comportan de acuerdo con sus intuiciones. Esta disonancia entre la intuición y la realización de estos actos de habla en el grupo de EL1 puede deberse a la influencia del inglés, ya que todos llevan

viviendo en los Estados Unidos de entre 6 meses a 30 años. Por lo tanto, su forma de hablar puede no representar la variedad general mexicana.

Por lo tanto, en el contexto de este estudio, parece que los hablantes de EL2 lograron acercarse mucho a los hablantes de EL1 al elegir las estrategias que rigen las solicitudes y las disculpas.

Limitaciones

A pesar de haber diseñado el estudio con cuidado, se observaron ciertas limitaciones. En primer lugar, con respecto a la administración de las tareas, pudieron observarse algunos aspectos que podrían mejorarse. Como mencioné en el Capítulo 3, la entrevistadora no siguió siempre dentro de las pautas que se le habían dado en la capacitación previa que recibió. Con algunos participantes los juegos de roles fluyeron con naturalidad y continuaron más allá de la respuesta inicial. Con otros, sin embargo, quedaron en una respuesta breve a la situación propuesta. Se sugiere que, en estudios futuros, se prepare mejor a los entrevistadores, que se les advierta de las posibles situaciones que puedan alterar los resultados, y se les enseñe cómo intervenir para lograr el objetivo propuesto.

La cantidad de estudiantes de este estudio exploratorio también podría considerarse una limitación ya que dieciocho participantes es un número demasiado pequeño. Un estudio similar, pero con más participantes, permitiría obtener datos más fiables.

Finalmente, el diseño de algunas de las tareas podría mejorarse. Hubo algunos errores no previstos en la estructura de las oraciones, lo que hacía que los participantes se centraran en corregir ese error en lugar de en la tarea en sí. En futuras investigaciones sería conveniente usar ejemplos auténticos y recurrir a más de un hablante nativo del español mexicano al probar la

eficacia de las oraciones/situaciones. Asimismo, lo ideal sería conseguir participantes que hablaran una variedad específica del español mexicano.

Contribuciones

Como se mencionó en el Capítulo 2, el propósito de este estudio fue examinar la habilidad de hablantes que hubieran pasado un largo período de tiempo (más de un año) inmersos en la cultura de la lengua española y evaluar si formulaban correctamente las peticiones y disculpas. Los resultados obtenidos sugieren que, en efecto, los hablantes que estuvieron más de un año lograron comportarse de manera similar a los hablantes nativos. No obstante, no siempre exhibieron un conocimiento comparable al de los hablantes nativos. De este modo, las estrategias utilizadas por los hablantes de EL1 con respecto a la evidencia de franqueza fueron directas mientras las de EL2 fueron indirectas. Con respecto al tipo de oración elegida, los EL1 prefirieron oraciones declarativas, aunque en las solicitudes de alto riesgo usaron oraciones interrogativas y los de EL2 vacilaron entre los dos tipos. Finalmente, en cuanto a la orientación deíctica, los hablantes de EL1 prefirieron orientar sus peticiones hacia el oyente, lo cual contrasta con los de EL2 que prefirieron orientarlas hacia el hablante.

En conclusión, no obstante sus limitaciones, esta investigación exploratoria contribuye a la bibliografía ya existente sobre la adquisición de la pragmática de las solicitudes y disculpas. Estar en el lugar dónde se habla la lengua, inmersos en la vida cotidiana y en la cultura por más de un año, no asegura que los estudiantes logren dominar estos aspectos pragmáticos del aprendizaje de una lengua. Debido a ello, parece necesario enseñar la pragmática como se enseña la gramática u otros aspectos de la adquisición de la lengua meta.

Referencias

- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. *Language Learning. Monograph Series*, 7, 21-39. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED400702>
- Barron, A. (2012). Interlanguage pragmatics: From use to acquisition to second language pedagogy. *Language Teaching*, 45(1), 44-63. doi:10.1017/S0261444811000462
- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals*, 43, 160-175. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01065.x>
- Blum-Kulka, S. (1980). *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* (Report No. ED195173). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195173.pdf>
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5, 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex Pub.
- Buján Sánchez, L. D. L. M. (2016). Pragmatic competence in Spanish students of EFL: making requests and apologies. Retrieved from https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/Handle/2183/17896/Bujan_Sanchez_Laura_2016_Pragmatic_competence_spanish_students.pdf?sequence=
- Casco, I. M. S. (2005). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. In *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 607-

- 615). Servicio de Publicaciones de ASELE. Instituto Cervantes. Retrieved from https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0607.pdf
- Cohen, A. D. (2005). Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural pragmatics*, 2, 275-301. Retrieved from <http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpag>
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91, 189-212.
- Czerwionka, L., & Cuza, A. (2017). Second language acquisition of Spanish service industry requests in an immersion context. *Hispania*, 100(2), 239-260. Retrieved from <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0038>
- Ellis, R., & Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Félix-Brasfeder, J. C. & Cohen, A. D. (2012). Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource. *Hispania*, 95, 650-669. Retrieved February 28, 2019. Retrieved from <https://doi.org/10.1353/hpn.2012.0124http>
- Félix-Brasfeder, J. C., & Hasler-Barker, M. (2015). Complimenting in Spanish in a short-term study abroad context. *System*, 48, 75-85. Retrieved from https://ac.els-cdn.com/S0346251X14001390/1-s2.0-S0346251X14001390-main.pdf?_tid=b1c631df-7fe7-4996-95d6-0ef7b0b481e3&acdnat=1551207363_3b925f108ed7db542b9715504ce545fe
- Hinkel, E. (Ed.). (1999). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hinkel, E. (2001). Giving personal examples and telling stories in academic essays. *Issues in Applied Linguistics*, 12(2), 149-170. Retrieved from <http://www.elihinkel.org/downloads/Giving%20Personal%20Examples%20and%20Telling%20Stories.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin Books. Retrieved from <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Milleret, M. (2007). Teaching speech acts. *Journal of the Council of Less Commonly Taught Languages*, 4, 29-52. Retrieved from <http://www.ncolctl.org/files/Teaching-speech-act.pdf>
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *Teachers of English to Speakers of Other Languages TESOL*, 27(1), 33-56.
- Rodriguez, S. (2002). *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second and foreign language contexts: A longitudinal study of acquisition patterns*. Unpublished manuscript. University of Indiana, Bloomington, Indiana.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shively, R. L., & Cohen, A. D. (2008). Development of Spanish requests and apologies during study abroad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(20), 57-118. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322008000200004
- Shively, R. L. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43, 1818-1835. Retrieved from

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216610003644?via%3Dihub>

Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, 61, 904-939. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9922.2011.00633.x>

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50. Retrieved from [doi:10.1017/S0261444814000263](https://doi.org/10.1017/S0261444814000263)

Wolfson, N., & Judd, E. (1983). *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Anexo A

Guía para la entrevista con las tareas 1 y 2

Juego de roles y Finalización del discurso oral

Instrucciones:

Dirija al participante a la habitación. Indique dónde los participantes pueden colocar sus pertenencias durante el experimento. Invite al participante a sentarse en la silla.

---> Explíquele que las entrevistas serán grabadas en audio y video.

Pídale que lea y firme el documento de consentimiento si acepta los términos del mismo. (Si no están de acuerdo, se les excusará de participar en el estudio).

----> Entréguele al participante el documento de consentimiento.

Permita al participante leer y firmar el documento.

Recoja el documento y comience la entrevista.

Comience la entrevista (Tarea 1)

---> Haga las siguientes preguntas para ayudar al participante a sentirse cómodo:

¿Cuál es tu nombre?

¿De dónde eres?

¿Dónde aprendiste a hablar español?

¿En qué te especializas?

¿Cuáles son algunas de las cosas que te gusta hacer?

---> Comience con los juegos de rol:

¿Está bien si hacemos un par de juegos de roles durante un minuto o dos? ¿Y luego las de finalización del discurso oral? Voy a leer una situación y me tienes que decir que dirías.

El asistente de investigación desempeñará el papel de quien recibe las disculpas y las solicitudes.

Anexo B

Cuestionario sobre los antecedentes de español

Language Background Survey

Thank you for your willingness to participate in this study. Please complete the following questions. All information will be kept confidential.

Q1 First Name

Q2 Last Name

Q3 Age

Q4 Biological Sex

Q5 Email Address

Q6 Phone Number (so we may contact you in the case there are problems with your email)

Q7 Birthplace (city, state, country)

Q8 Did you serve an LDS mission?

Yes (1)

No (2)

Q9 In which mission did you serve?

Q10 In months, how long did you serve in that mission?

Q11 In what month and year did you return home from your mission?

Q12 At what age did you first begin to speak English?

- Since birth (1)
- 1-5 yrs. old (2)
- 6-11 yrs. old (3)
- After age 11 (4)

Q13 Where did you first begin to speak English?

- Home (1)
- School (2)
- Home and School (3)
- Mission (4)

Q14 At what age did you first begin to speak Spanish?

- Since birth (1)
- 1-5 yrs. old (2)
- 6-11 yrs. old (3)
- After age 11 (4)

Q15 Where did you first begin to speak Spanish?

- Home (1)
- School (2)
- Home and School (3)
- Mission (4)

Q16 What language did the following people use when speaking to you while growing up?

	Only English (1)	Mostly English (2)	Both English and Spanish equally (3)	Mostly Spanish (4)	Only Spanish (5)	Other (6)
Mother (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Father (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maternal Grandmother (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maternal Grandfather (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paternal Grandmother (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Paternal Grandfather (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q17 If other, what language? (Mother)

Q18 If other, what language? (Father)

Q19 If other, what language? (Maternal Grandmother)

Q20 If other, what language? (Maternal Grandfather)

Q21 If other, what language (Paternal Grandmother)

Q22 If other, what language? (Paternal Grandfather)

Q23 What language did you mostly use when speaking to your parents/caregivers while growing up?

- English (1)
- Spanish (2)
- Mixed (3)
- Other (4)

Q24 If other, what language?

Q25 what language did you speak with your siblings at home growing up?

- Only English (1)
- Mostly English (2)
- Both English and Spanish equally (3)
- Mostly Spanish (4)
- Only Spanish (5)
- Other (6)

Q26 If other, what language?

Q27 what language did you speak with your friends growing up?

- Only English (1)
- Mostly English (2)
- Both English and Spanish equally (3)
- Mostly Spanish (4)
- Only Spanish (5)
- Other (6)

Q28 If other, what language?

Q29 Where did you attend Elementary School? (City, state, country)

Q30 What language did you speak to the following people during elementary school?

	Only English (1)	Mostly English (2)	Both English and Spanish equally (3)	Mostly Spanish (4)	Spanish Only (5)	Other (6)
School Teachers (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siblings (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friends (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q31 If other, what language (School Teachers)

Q32 If other, what language? (Siblings)

Q33 If other, what language? (Friends)

Q34 How many years of Spanish instruction had you had in elementary school?

Q35 Where did you attend middle school? (City, state, country)

Q36 Where did you attend high school? (City, state, country)

Q37 What language did you speak to the following people during middle and high school?

	Only English (1)	Mostly English (2)	Both English and Spanish Equally (3)	Mostly Spanish (4)	Spanish Only (5)	Other (6)
School Teachers (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siblings (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Friends (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q38 If other, what language? (School Teachers)

Q39 If other, what language? (Friends)

Q40 If other, what language? (Siblings)

Q41 How many courses/years of Spanish instruction had you taken in middle and high school?

Q42 What is your major?

Q43 What is your minor?

Q44 How many Spanish courses have you taken in college?

Q45 What languages do you speak? Please rate yourself as a speaker of these languages with 1+ beginner, 2=intermediate, 3=advanced, 4=ative like, and 5=ative speaker

	Beginner (1)	Intermediate (2)	Advanced (3)	Native like (4)	Native speaker (5)
English (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
other (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q46 If other, what language?

Q47 Where do you usually speak and use each language? With whom do you speak each?

	At Home (1)	At School (2)	At Work (3)	With friends (4)
English (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spanish (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Other (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q48 If other, what language? (At Home)

Q49 If other, what language? (At School)

Q50 If other, what language? (At Work)

Q51 If other, what language? (With friends)

Q52 What language do you currently use in the following situations?

	Only Spanish (1)	Mostly Spanish (2)	Both Equally (3)	Mostly English (4)	Only English (5)	N/A (6)
I watch tv/movies in... (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I listen to music in... (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I read magazines, books, newspapers, articles/information on the internet in... (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At church, I speak... (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At school with friends I speak... (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
At work with colleagues I speak... (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53 How many Spanish classes have you taken in college? Please list the course number and title.

Anexo C
Informe de consentimiento

Introducción

Este estudio de investigación titulado "Actos de Habla" es conducido por Raquel Ferreira de la Universidad Brigham Young, que contribuye a la finalización de su tesis de maestría, y es asesorada por el Dr. Michael Child, PhD. El objetivo del estudio es investigar las habilidades de un grupo de estudiantes del idioma español que estuvieron en México por un período de más de 16 meses en un contexto de inmersión. Estás invitado a participar porque estás inscrito en uno de los cursos de SPAN 321 o (más avanzado) y has pasado más de 16 meses viviendo en un país de habla hispana (México).

Procedimiento

Si aceptas participar en este estudio de investigación:

- Se te pedirá que completes una encuesta por internet en la que se te pedirá información personal, educativa y sobre el idioma que te llevará aproximadamente diez (10) minutos.
- Se te enviará un correo electrónico con un enlace con los horarios de citas disponibles.
- Se te pedirá que completes una tarea de discurso oral, una tarea de juicio sobre los actos de habla y una situación de roles en la cita.
- Se hará una grabación de audio y video durante dos de las tareas.

Riesgos / incomodidades

Los riesgos para ti son mínimos. Se te pedirá que hagas arreglos para asistir a la cita para la que te inscribas. Lo que puede ocasionar conflictos de horario de clases o personales. Sin embargo, podrás elegir la hora de la cita que mejor se ajuste a tus horarios de acuerdo con los horarios disponibles.

Debido a la grabación de audio y video, puede que te sientas incómodo al moverse y hablar sabiendo que te están grabando.

Las instrucciones de la tarea que figuran en la entrevista pueden solicitarte que seas creativo en el momento, lo que puede causarte cierta ansiedad y dudas. Los entrevistadores serán pacientes mientras piensas tu respuesta.

Beneficios

No hay beneficios directos que brinde este estudio.

Confidencialidad

Los resultados de este proyecto se codificarán de tal forma que su identidad no se relacionara en forma alguna a los resultados del mismo. El investigador se reserva el derecho de usar y publicar datos no identificables. Si bien las respuestas individuales se mantendrán confidenciales, se presentará la fecha agregada que representa promedios y generalizaciones sobre las respuestas como un todo. Todos los datos se almacenarán en ubicaciones seguras, ya sea física o

digitalmente, accesibles solo para el investigador y sus asesores mediante una contraseña o clave. Al finalizar el estudio, se eliminará toda la información identificable y la información no identificable, incluidas las grabaciones de audio, se mantendrá indefinidamente y se almacenará en un lugar seguro.

Compensación

No hay compensación para este estudio.

Participación

Tu participación en esta actividad es completamente voluntaria. Tienes derecho a retirar tu consentimiento para que se grabe en video o en audio, y para que tus datos se utilicen en el estudio en cualquier momento sin poner en peligro tu estado de la clase, tus calificaciones o tu permanencia en la universidad.

Preguntas sobre la investigación

Si tienes alguna pregunta sobre este estudio, puedes comunicarse con Raquel Ferreira al (208) 313 1852 o f.raquel73@gmail.com o con Michael Child a través de michael_child@byu.edu para obtener más información.

Preguntas sobre tus derechos como participante de la investigación

Si tiene preguntas sobre tus derechos como participante en la investigación, puedes contactar a un administrador de IRB al (801) 422-1461, irb@byu.edu o visitar A-285 ASB, Universidad Brigham Young, Provo, UT 84602.

Declaración de consentimiento

He leído, entendido y recibido una copia del consentimiento anterior y deseo, por mi propia voluntad, participar y permitir que mis datos se utilicen en este estudio.

Nombre (impreso): _____

Firma: _____ Fecha de firma: _____

Anexo D
Tarea 1
Juego de roles

Solicitudes:

Solicitud de bajo riesgo

1. Estás en una tienda de zapatos y estás buscando comprar un par de zapatos.

El empleado se acerca a ti ...

Solicitud de alto riesgo

2. Te das cuenta de que estás atrasado en los pagos de tu alquiler y necesitas pedirle a tu compañero de habitación que te preste \$ 50.00 por este mes. Te acercas a él / ella y le dices ...

Disculpas:

Disculpa de consecuencia social mínima

3. Llegas tarde a la clase. Te acercas a tu profesor después de la clase y te disculpas. ¿Qué dices?

Disculpa de consecuencia social grave

4. Estás caminando con tu bandeja en la cafetería de la escuela y accidentalmente chocas con otra persona. Desafortunadamente, la comida cae de la bandeja sobre la otra persona.

¿Qué dices después? ¿Cómo intentas resolver la situación?

Anexo E
Tarea 2
Finalización del discurso oral

Se le pedirá al participante que complete la siguiente tarea de conclusión del discurso oral.

¿Qué dirías tú (o la persona involucrada) en estas situaciones?

1- **Preámbulo:** Marcos pasa frente al escritorio de su compañero de la oficina y accidentalmente derrama su taza de café en los papeles de su colega.

Indicación: Marcos le dice ... (disculpas)

2- **Preámbulo:** Luisa va a organizar una gran fiesta para su cumpleaños y quiere que su amiga Amalia venga.

Indicación: La llama y dice ... (invitación)

3- **Preámbulo:** Ana quiere preguntarle a un compañero si podría ayudarla a entender lo que hay que hacer para la tarea de hoy.

Indicación: Se acerca a su compañero y le dice (solicitud)

4- **Preámbulo:** Érica recibe un boleto para un viaje a Nueva York por su cumpleaños de parte de su abuela.

Indicación: Va a ver a su abuela y le dice (agradecimiento)

5- **Preámbulo:** José lava los platos y rompe la taza favorita de su madre.

Indicación: Habla con su madre y dice ... (disculpas)

6- **Preámbulo:** Mariana sube a un autobús para ir al centro cuando se da cuenta de que le faltan 25 centavos para el boleto.

Indicación: Mira a su alrededor y decide pedirle a una anciana que está frente a ella que le pague los 25 centavos. Se acerca, le toca el hombro y dice ... (solicitud)

7- **Preámbulo:** Mauricio tomó prestado el libro de su amigo, pero lo ha buscado por todas partes y no puede encontrarlo.

Indicación: Mauricio llama a su amigo y le dice ... (disculpas)

8- **Preámbulo:** Laura perdió su bicicleta y la necesita para ir a trabajar. Ella decide preguntarle a su hermano si puede prestarle la suya por uno o dos días hasta que encuentre su bicicleta o compre una nueva.

Indicación: Llama a su hermano y dice ... (solicitud)

9- **Preámbulo:** Martín llegó tarde a una reunión de su trabajo.

Indicación: Abre la puerta de la habitación donde están todos y dice ... (disculpas)

10- **Preámbulo:** Sergio necesita que alguien lo lleve de regreso a su casa desde la escuela.

Indicación: Sergio se acerca a María y dice ... (solicitud)

Anexo F
Tarea 3
Juicio de adecuación

Nombre: _____

Tarea 3:

Usando la siguiente escala indica si te parece la petición o disculpa formulada en cada situación.

Si no te parece adecuada, por favor indica cuál sería la respuesta adecuada.

1. Juan no estuvo en clase hoy y quiere pedirle a una compañera sus apuntes. La llama y le dice: ¿Puedo usar tus apuntes de la clase de hoy?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

2. Lucía compró la talla equivocada de zapatos. Va a la zapatería y dice: ¿Podrías cambiar el número de estos zapatos?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

3. Marta tiene en su casa a familiares que han venido de visita desde otro estado. Quiere pedirle a una amiga la silla para carro, para que la use su sobrina. Ella dice: Hola Ana, ¿me prestas tu silla de carro?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

4. Álvaro está saliendo de su última clase de la noche y necesita que alguien lo lleve a su casa. Decide preguntarle a un compañero si puede llevarlo a su casa. Dice: Discúlpame Pablo, ¿podrías llevarme a casa? Se me rompió el carro ayer, lamento molestarte.

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

5. Daniel está en la oficina donde se renuevan los pasaportes. Se dirige al empleado de la oficina y le dice: ¿Puedo tener el formulario para la renovación del pasaporte?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

6. Jorge tiene que solicitar una beca y va a la oficina del Departamento de Química. Pregunta al funcionario: ¿Podría darme el formulario que necesito completar para solicitar la beca del Departamento de Química?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

7. Cristina se olvidó de entregar su trabajo final el último día de clase. Va a la oficina del profesor al día siguiente y le pregunta: ¿Puedo entregarle el trabajo final ahora?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si está completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

8. Jeremías no puede pagar la renta de su apartamento del mes de julio. Le pregunta al dueño: El mes pasado no me pagaron y tuve que pagar unos exámenes médicos porque mi hijo se enfermó. ¿Podría, por favor, pagar dentro de una semana el alquiler/la renta?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

9. Juan no pudo ir a la fiesta de un amigo anoche. Llama a su amigo y le dice: Hola Roberto, lo siento no haber podido ir a la fiesta ayer. Tuve que hacer unos trabajos en casa.

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

10. María llegará tarde a la cena que su hermana la ha invitado. La llama por teléfono y le dice: Lo siento, tuve que dejar a mi hija en la casa de su amiga y voy a llegar una hora tarde. Sé que estuviste preparando la comida por mucho rato, que debe estar riquísima, pero me había olvidado que hoy era el día que ella tenía que reunirse con una amiga y la casa de su amiga queda lejos. Voy a tratar de llegar cuanto antes. Lo siento.

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

11. Mirna le pidió a su hermana su camisa favorita y lamentablemente la arruinó al lavarla. Mirna se acercó a su hermana y le dijo: Lo lamento mucho, pero cuando lavé tu camisa se encogió. ¿Quieres que te compre una nueva?

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

12. Martín no terminó su parte en el proyecto de trabajo que estaba haciendo con sus compañeros. Su equipo entregó el trabajo sin su parte. Tuvo que hablar con su jefe y explicarle la situación. Le dijo: Lo lamento. No pude terminar mi parte porque mi esposa se enfermó y no tuve tiempo. Me disculpo.

I-----I	I-----I	I-----I	I-----I	I-----I
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Completamente inadecuado	Inadecuado	Ni inadecuado ni adecuado	Adecuado	Completamente adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

13. Nathan comparte la oficina con sus compañeros de trabajo y tienen un lugar donde guardan alimentos para sus horas de descanso. Nathan sacó unos paquetes de tortillas sin saber que eran de Elizabeth. Nathan le dijo: Lo siento. No sabía que eran tuyas. ¿Puedo traerte más mañana?

I-----I-----I-----I-----I
(1) (2) (3) (4) (5)
Completamente Inadecuado Ni inadecuado Adecuado Completamente
inadecuado ni adecuado adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

14. Marcos estaba esperando en la fila para comprar su almuerzo en el comedor de la universidad. Cuando se adelanta, sin querer empuja a la persona que está delante. La mira y le dice: Perdón, no fue mi intención.

I-----I-----I-----I-----I
(1) (2) (3) (4) (5)
Completamente Inadecuado Ni inadecuado Adecuado Completamente
inadecuado ni adecuado adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

15. Marcelo llega tarde a su trabajo y le dice a la jefa: Lo lamento. Se me rompió el auto y tuve que llamar a mi esposa y pedirle que me trajera.

I-----I-----I-----I-----I
(1) (2) (3) (4) (5)
Completamente Inadecuado Ni inadecuado Adecuado Completamente
inadecuado ni adecuado adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:

16. Rosa accidentalmente golpeó tu bebida y la derramó en toda tu camisa. Ella dice: Lo siento mucho. No me di cuenta de que el vaso estaba tan cerca del borde de la mesa. Estaba hablando con mi amigo y no le presté atención. Puedo limpiarte la ropa.

I-----I-----I-----I-----I
(1) (2) (3) (4) (5)
Completamente Inadecuado Ni inadecuado Adecuado Completamente
inadecuado ni adecuado adecuado

Si te parece completamente inadecuado o inadecuado, por favor indica por qué y cuál sería la respuesta adecuada:
