

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE:
correos electrónicos de petición en el ámbito académico
comparado entre España y China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Kai Luo

Director

José Amenós Pons

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE: correos
electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre
España y China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

Kai Luo

DIRECTOR

Dr. José Amenós Pons

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Programa de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas



TESIS DOCTORAL

**La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE: correos
electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre
España y China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADO POR

Kai Luo

DIRECTOR

Dr. José Amenós Pons

Madrid, 2022

AGRADECIMIENTOS

Hace diez años, llevaba dos maletas y un sueño en el Aeropuerto Internacional de Pekín-Capital, y hoy puedo presentar esta tesis doctoral. Mirando hacia atrás, diez años de estudios y vida en España son como un sueño. La nostalgia no puede evitar surgir espontáneamente y la gratitud no se puede olvidar nunca.

Querría aprovechar esta oportunidad para expresar mi infinita gratitud y mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que me han ayudado durante mi estancia de estudio en la Universidad Complutense de Madrid.

En primer lugar, me gustaría agradecer al Dr. José Amenós Pons, mi director de tesis, su dedicación entera en la selección de temas, diseño, investigación y finalización de la tesis. Sus conocimientos, sabiduría, paciencia y su actitud positiva hacia la vida han establecido para mí un modelo de aprendizaje permanente. Sus sugerencias valiosas y su ánimo siempre me han inspirado a dar lo mejor de mí e innovar en el camino de la investigación académica.

Al mismo tiempo, querría dar las gracias al profesor Francisco Aliaga García por influirme en mi investigación de Máster y a la profesora Silvia Iglesias Recuero por iluminarme en el campo de estudios de la comunicación intercultural en mi etapa de Grado. En sus clases he disfrutado como nunca de la gramática y la pragmática, he aprendido cuánto nos pueden aportar.

Gracias al subdirector del Centro Complutense Para la Enseñanza del Español Daniel Moisés Sáez Rivera, a los profesores Federico Silvagni y María Guijarro Sanz, por el apoyo total y generosidad en la recopilación de datos experimentales durante el período de investigación, me han facilitado la investigación.

Querría agradecer a los 55 profesores que me han enseñado en el CCEE y la Facultad de filología de la UCM, desde el curso de inmersión 600h (2013), luego el grado en Español: Lengua y Literatura (2013-2017), hasta el máster universitario en Español como Segunda lengua (2017-2019). Tengo la suerte de disfrutar del estudio académico y sistemático de la lengua y literatura españolas como mis compañeros nativos del español.

Gracias por la ayuda de mis compañeros de clase, cada vez cuando me hacían recordar la paella de cada jueves en la cafetería del edificio A, los innumerables días pasados en la biblioteca María Zambrano y las trasnochadas hasta la madrugada en la semana de examen, siempre tenía sus compañías. Gracias a mis amigos para toda la vida que han estado practicando español conmigo. A mis compañeros de piso, por compartir y animarme en los momentos más difíciles. Gracias por la confianza de los alumnos en las prácticas del curso de Nanjing y los estudiantes Erasmus, les deseo a todos ellos un futuro brillante.

Llevo más de 20 años estudiando, querría agradecer a mi familia su dedicación silenciosa y apoyo incondicional tanto económico como espiritual en cada uno de mis pasos, siendo mi más sólido respaldo para poder concentrarme en mis estudios.

Me he sentido muy afortunado muchas veces, desde una pequeña ciudad a Korla (Segunda escuela secundaria de Bazhou), Pekín y luego a Madrid. Los tropiezos en el camino y la fe en perseguir mis sueños no me hicieron rendirme nunca. La experiencia de estudiar en el extranjero me ha abierto un mundo nuevo y ha hecho mi vida más independiente.

Después de diez años de estudio, el español ya forma parte de mi vida. Amo el español, el poeta chileno Pablo Neruda en *«Las palabras»* ha comentado: “Amo tanto el español, que nos caía de las botas de los conquistadores como oro resplandeciente”.

Para mí, el español es como mi amor dado que, si un día no le viera, me sentiría mal durante todo el día. Espero ser un hispanista en el futuro y contribuir al desarrollo de la enseñanza del español en China.

Para terminar, me doy la misma frase a mí mismo: Que vuelvas con un corazón joven después de años de lucha.

Universidad Complutense de Madrid (2012-2022), gracias por el encuentro y nos
reuniremos de nuevo.

En Madrid, julio de 2022

致谢 (AGRADECIMIENTO EN CHINO)

十年前，我在北京首都国际机场带着两个行李箱和一个梦想，今天才将这份博士学位论文送到您的面前。暮然回首，十年的西班牙求学生活，如梦一场。留恋之情，不禁油然而生。感恩之心，时刻不能忘怀。

谨借此机会，向过去在马德里康普顿斯大学求学生涯的时光里给过我帮助和鼓励的所有人表达无限的感激之情，并致以最诚挚的谢意。

一朝沐杏雨，一朝念师恩。首先我要感谢博导 José Amenós Pons 教授，从论文的选题，设计，调研及定稿的过程中，自始至终都倾注着先生的心血。他严谨的治学之道，宽厚仁慈的胸怀，积极乐观的生活态度，为我树立了终身学习的典范。他的谆谆教诲与鞭策一直激励着我在学术研究和教学的道路上励精图治，开拓创新。与此同时，我想感谢 Francisco Aliaga García 教授在硕士研究期间的培养和 Silvia Iglesias Recuero 教授在本科阶段对我在跨文化交际研究领域的启蒙。在他们的课堂里，我体验到了前所未有的语法学和语用学的魅力。

感谢康普顿斯大学西班牙语教学中心副主任 Daniel Moisés Sáez Rivera 和 Federico Silvagni, María Guijarro Sanz 老师们在研究期间对我实验数据的搜集给予全力支持与慷慨相助，为我的研究提供了便利。

感谢康普顿斯大学西班牙语教学中心和文学系曾今教过我的 55 位老师们，从预科学习西班牙语语言基础（2013）到本科学习西班牙语语言与文学专业（2013-2017）知识，再到硕士学习西班牙语对外教学（2017-2019）的过程中，我都有幸和当地学生一样享受到了纯正，系统的西班牙语语言文学知识。

山水一程，三生有幸。感谢同学们的帮助，每当想起周四 A 教学楼咖啡厅的海鲜饭，在 María Zambrano 图书馆里度过那些数不清的日子里，每学期考试周凌晨的夜里，都有你们的陪伴。感谢朋友们一直陪我练习西班牙语，感谢室友们

一路以来的照顾和分享。感谢实习期间 CCEE 南京班和欧洲伊拉斯谟学生们的信任，祝愿大家前程似锦。

春晖寸草，山高海深。求学二十余载，感谢家人们一直在经济和精神上的默默付出与支持，作为我最坚实的后盾，使得我可以专注于自己的学业。

以梦为马，不负韶华。回望过去，曾今无数次觉得自己很幸运，从一个小城市到库尔勒（巴州第二中学），北京，再到马德里。一路求学的跌跌撞撞和对梦想追逐的信念让我从未放弃。海外留学的经历也让我的视野更加广阔，生活更加独立。

台上一分钟，台下十年功。经过十年的学习，西班牙语已经完全融入了我的生活，我爱西班牙语。引用智利诗人保罗聂鲁达曾在回忆录上这样说到：我如此深爱着西班牙语，它是征服者带给我们闪闪发光的金子。而我想说：西班牙语是我的情人，一日不见如隔三秋。

最后，希望将来致力于成为一名西班牙语语言文化学者，为西班牙语在中国的传播与发展贡献一份力量。

最后的最后，送给自己的还是那句话：愿你历尽千帆，归来仍是少年。

马德里康普顿斯大学 2012-2022，感恩相遇，后会有期。

二零二二年七月于马德里

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	III
致谢 (AGRADECIMIENTOS EN CHINO)	VI
ÍNDICE.....	VIII
ÍNDICE DE TABLAS	XIV
ÍNDICE DE FIGURAS	XVIII
RESUMEN	XXI
ABSTRACT	XXIII
摘要 (RESUMEN EN CHINO)	XXV
SIGLAS Y ABREVIATURAS	XXVII
CAPÍTULO 0. INTRODUCCIÓN	1
0.1 Motivación y justificación del tema	2
0.2 Objetivos de la investigación.....	5
0.3 Estructura de la tesis	6
CAPÍTULO 1. EL PANORAMA DE LA PRAGMÁTICA EN LA COMUNICACIÓN	10
1.1. Definición de pragmática.....	11
1.2. La pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua	14
1.2.1. La pragmática intercultural	14
1.2.2. La competencia comunicativa.....	16
1.2.3. La pragmática de la interlengua y su desarrollo en la enseñanza de ELE	18
1.3. La teoría de los actos de habla.....	21
1.3.1. Austin	22
1.3.2. Searle.....	24
1.4. Las teorías clásicas de la cortesía verbal	27

1.4.1. Las reglas de cortesía de R. Lakoff (1973)	27
1.4.2. El principio de cortesía de Leech (1983)	29
1.4.3. El modelo de Brown y Levinson (1987)	33
1.4.3.1. El concepto de imagen: la cortesía positiva y negativa	33
1.4.3.2. Críticas al modelo de Brown y Levinson	40
1.5. La cortesía verbal en chino y en español: el concepto de imagen desde el punto de vista intercultural	43
1.5.1. La concepción de la cortesía en chino y el principio de la cortesía de Gu	43
1.5.2. Otros estudios de la cortesía china	47
1.5.3. La cortesía verbal en español	48
1.6. Resumen	50
 CAPÍTULO 2. LA INTERACCIÓN ESCRITA ACADÉMICA POR CORREO ELECTRÓNICO	52
2.1. El correo electrónico como género discursivo	53
2.1.1. El correo electrónico y su definición	53
2.1.2. La clasificación del correo electrónico	56
2.2. Las características paratextuales: los elementos estructurales del correo electrónico	60
2.2.1. El encabezado en el correo electrónico	62
2.2.2. El cuerpo del mensaje: las aperturas y los cierres como marcas de cortesía	63
2.2.2.1. Las aperturas en los correos electrónicos	63
2.2.2.2. Los cierres en los correos electrónicos	66
2.2.3. Las fórmulas de apertura y cierre del correo electrónico en la lengua china	68
2.3. Los aspectos formales y pragmáticos en la comunicación electrónica	71
2.3.1. Los aspectos formales del correo electrónico	71

2.3.2. Los aspectos pragmáticos del correo electrónico	73
2.4. El correo electrónico en ELE.....	75
2.4.1. El correo electrónico en el aula de ELE: MCER y PCIC.....	75
2.4.2. La interacción del correo electrónico en el contexto universitario.....	80
2.5. Resumen	82
CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y LA CORTESÍA VERBAL EN ESPAÑOL COMO L2/LE EN CHINA	83
3.1. La situación actual de la enseñanza universitaria del español en China	85
3.2. La enseñanza de la expresión escrita del español: los planes del estudio y manuales	89
3.3. Los actos de habla y la cortesía verbal en las clases de ELE	101
3.4. Resumen	103
CAPÍTULO 4. LA CORTESÍA VERBAL: EL ACTO DE HABLA DE PETICIÓN EN ESPAÑA Y EN CHINA.....	104
4.1. La definición y la clasificación de las peticiones	106
4.1.1. La definición de las peticiones	106
4.1.2. La clasificación de las peticiones	109
4.2. Los aspectos ilocucionarios de las peticiones.....	112
4.2.1. El acto de habla de las peticiones en el modelo de la directividad de CCSARP	113
4.2.2. Los componentes estructurales de las peticiones	116
4.2.3. Nivel de dirección: estrategias para la realización de peticiones	118
4.2.4. Las modificaciones de peticiones	126
4.3. La variación en las estrategias de petición en el mundo hispánico	129
4.4. Las estrategias pragmáticas para formular peticiones en español L2.....	131
4.4.1. La cortesía estratégica: las atenuaciones de petición en español L2	131
4.4.2. Aportaciones de la petición por niveles en PCIC	135

4.5. Resumen	140
 CAPÍTULO 5. APROXIMACIONES EMPÍRICAS.....	142
5.1. Estudios contrastivos sobre la petición: aproximaciones empíricas.....	143
5.1.1. Estudios contrastivos generales sobre la petición.....	144
5.1.2. Estudios de la petición en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2	148
5.1.3. Estudios de la petición en correos electrónicos en el ámbito académico	151
5.2. La síntesis de los estudios revisados sobre el acto de habla de la petición	161
5.3. Resumen	169
 CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
6.1. Preguntas de investigación	172
6.2. Diseño.....	173
6.2.1. Informantes	173
6.2.2. Contexto académico	175
6.2.2.1. Grupo de aprendientes chinos de ELE y hablantes nativos de chino	175
6.2.2.2. Grupo de hablantes nativos de español.....	177
6.3. Instrumento de recolección de datos y parámetros para su análisis	178
6.3.1. Instrumento de recolección de datos: Cuestionarios escritos	178
6.3.1.1. Cuestionario inicial de información básica	179
6.3.1.2. Tareas de producción escrita.....	179
6.3.1.3. Escalas de valoración.....	181
6.3.2. Parámetros para el análisis del correo electrónico escrito	182
6.3.2.1. Parámetro 1. La macroestructura del correo electrónico de la petición	183
6.3.2.2. Parámetro 2. El tipo de estrategias de petición.....	185
6.3.2.3. Parámetro 3. Las modificaciones internas y externas.....	186
6.3.2.4. Parámetro 4. Las fórmulas de tratamiento pronominal y las	

perspectivas	188
6.3.3. Variables	189
6.3.4. Anotación de corpus escritos: las etiquetas	190
6.4. Procedimiento de la investigación.....	190
6.5. Resumen	193
 CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	195
7.1. Distribución de los correos electrónicos por situaciones y grupos.....	197
7.2. Parámetro 1: Macroestructura	199
7.2.1. Macroestructura en español y chino L1	199
7.2.1.1. Pre-apertura	201
7.2.1.2. Apertura	202
7.2.1.3. Cuerpo del mensaje	206
7.2.1.4. Cierre	212
7.2.2. Macroestructura en español L2.....	215
7.2.2.1. Pre-apertura	217
7.2.2.2. Apertura	219
7.2.2.3. Cuerpo del mensaje	223
7.2.2.4. Cierre	229
7.3. Parámetro 2: Estrategias de la petición.....	232
7.3.1. Estrategias de la petición en español y chino L1	232
7.3.2. Estrategias de la petición en español L2.....	240
7.4. Parámetro 3: Modificaciones internas y externas.....	247
7.4.1. Modificaciones internas y externas en español y chino L1	247
7.4.2. Modificaciones internas y externas en español L2.....	257
7.5. Parámetro 4: Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición	266
7.5.1. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español L1 y chino L1.....	266

7.5.1.1. Fórmulas de tratamiento pronominales y nominales en español y chino L1	266
7.5.1.2. Perspectivas de la petición en español y chino L1	272
7.5.2. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español L2	275
7.5.2.1. Fórmulas de tratamiento pronominales y nominales en español L2	275
7.5.2.2. Perspectivas de la petición en español L2	280
7.6. Resultados de escalas de valoración	282
 CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	291
8.1. Respuestas a las preguntas de investigación.....	292
8.2. Implicaciones pedagógicas	302
8.3. Síntesis final	305
8.3.1. Recapitulación de la investigación	305
8.3.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación.....	309
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	312
 APÉNDICES	-1-
Apéndice I. Cuestionario (I) para estudiantes chinos	-1-
Apéndice II. Cuestionario (II) para estudiantes españoles	-18-
Apéndice III. Modelo de análisis pragmático de la petición en correos electrónicos	-26-

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estrategias de la cortesía positiva de Brown y Levinson	38
Tabla 2. Estrategias de la cortesía negativa de Brown y Levinson.....	39
Tabla 3. Estrategias de la cortesía encubierta de Brown y Levinson	40
Tabla 4. Las características de los correos electrónicos en el correo electrónico.....	75
Tabla 5. La escala de interacción escrita en general.....	76
Tabla 6. La escala de correspondencia	78
Tabla 7. La escala de notas, mensajes y formularios.....	78
Tabla 8. La distribución del género del correo electrónico en el PCIC.....	79
Tabla 9. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Parte de clasificación por países (Fuente: Instituto Cervantes).....	86
Tabla 10. Estudiantes extranjeros matriculados en el SUE por país de nacionalidad y sexo (2019)	87
Tabla 11. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de PKU (Fuente: elaboración propia).....	92
Tabla 12. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de BFSU (Fuente: elaboración propia).....	93
Tabla 13. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de SISU (Fuente: elaboración propia).....	94
Tabla 14. Contenido del manual Poco a poco – La Expresión Escrita en Español (Fuente: elaboración propia).....	97
Tabla 15. Clasificación de las estrategias en peticiones y avisos	110
Tabla 16. Codificación de estrategias de petición (Blum-Kulka y Olshtain,1984:202)	121
Tabla 17. Codificación de estrategias de petición en chino (Liao, 1997:55-56)	123
Tabla 18. Codificación comparativa de las estrategias de petición en chino y en español: usos y ejemplos.....	126
Tabla 19. Los dispositivos de modificación léxica y sintáctica en las peticiones de	

correo electrónico (Alcón soler, 2013:32)	128
Tabla 20. Los dispositivos de modificación externa en las peticiones de correo electrónico (Alcón soler, 2013:32)	129
Tabla 21. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles A1-A2	137
Tabla 22. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles B1-B2	138
Tabla 23. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles C1-C2	139
Tabla 24. Recapitulación de estudios contrastivos generales sobre la petición.....	163
Tabla 25. Recapitulación de aproximaciones empíricas sobre las peticiones en la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2	165
Tabla 26. Recapitulación de estudios de la petición en correos electrónicos académicos	169
Tabla 27. Información de antecedentes de los participantes	174
Tabla 28. Tarea de escrita de situaciones simuladas en el ámbito académico	181
Tabla 29. Lista de macroestructura del correo electrónico de la petición	185
Tabla 30. Las estrategias utilizadas para el análisis de la (in)directividad de las peticiones de correo electrónico	186
Tabla 31. Variantes de las variables independientes del estudio empírico	189
Tabla 32. Distribución de las situaciones elegidas por los informantes de EL1 y CL1	197
Tabla 33. Distribución de las situaciones elegidas por los informantes de EL2	198
Tabla 34. Comparación general de porcentajes de la macroestructura del correo electrónico de EL1 y CL1	199
Tabla 35. Comparación general de porcentajes de la macroestructura del correo electrónico de C@EL2	216
Tabla 36. Frecuencias y porcentajes de Nivel de (in)directividad en EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2).....	232
Tabla 37. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL1 y CL1 (Módulo 1).....	233
Tabla 38. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición	

utilizadas por estudiantes de EL1 y CL1 (Módulo 2).....	237
Tabla 39. Frecuencias y porcentajes de Nivel de (in)directividad en EL2 (Módulo 1 y 2).....	241
Tabla 40. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1).....	242
Tabla 41. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL2 (Módulo 2).....	245
Tabla 42. Porcentajes de los datos generales de modificaciones en EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2).....	248
Tabla 43. Promedio de las modificaciones internas empleadas en el correo electrónico de EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)	248
Tabla 44. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones léxicas empleadas por estudiantes de EL1 y CL1	249
Tabla 45. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones sintácticas empleadas por estudiantes de EL1 y CL1	251
Tabla 46. Promedio de las modificaciones externas empleadas por correo electrónico de EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)	253
Tabla 47. Distribución de frecuencia y porcentaje de los movimientos de apoyo empleados por estudiantes de EL1 y CL1	254
Tabla 48. Frecuencias y porcentajes de los datos generales de modificaciones en EL2 (Módulo 1 y 2).....	258
Tabla 49. Promedio de las modificaciones internas empleadas en el correo electrónico de EL2 (Módulo 1 y 2)	258
Tabla 50. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones léxicas empleadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)	259
Tabla 51. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones sintácticas empleadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)	261
Tabla 52. Promedio de las modificaciones externas empleadas por correo electrónico de EL2 (Módulo 1 y 2)	262

Tabla 53. Distribución de frecuencia y porcentaje de los movimientos de apoyo empleados por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)	263

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. La competencia pragmática de las reglas de Lakoff (Watts 2003:60)	28
Figura 2. La cortesía absoluta de Leech	31
Figura 3. Posibles estrategias para realizar la AAIP (Brown y Levinson 1987:69) ..	36
Figura 4. Interfaz de los elementos estructurales de correo electrónico.....	60
Figura 5. El número de centros universitarios del español por provincias.....	88
Figura 6. Programas de Enseñanza para Cursos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas.....	89
Figura 7. Portadas del manual Poco a poco – La Expresión Escrita en Español.....	96
Figura 8. Ejemplo de correo electrónico de pedir consejo en el manual A1-A2 (2013:23)	97
Figura 9. Las fórmulas en las cartas comerciales	98
Figura 10. Modelo de la carta de solicitud (2013:19).....	98
Figura 11. Portada de manual La Escritura en Español en el ámbito laboral – Manual para la escritura de Cartas y Correos Electrónicos	99
Figura 12. Participantes del cuestionario por provincia	175
Figura 13. Participantes del cuestionario por comunidad.....	178
Figura 14. Modelo de análisis de la macroestructura del correo electrónico	183
Figura 15. Procedimientos de la recogida y análisis del corpus.....	191
Figura 16. Porcentajes de Pre-apertura en español L1 y en chino L1: <i>Asunto</i> (Módulo 1y2).....	201
Figura 17. Porcentajes de Apertura en español L1 y en chino L1: <i>Saludo</i> . (Módulo 1 y 2).....	202
Figura 18. Porcentajes de Apertura en español L1 y chino L1: <i>Autoidentificación</i> (Módulo 1 y 2).....	204
Figura 19. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: <i>Motivo del correo</i> (Módulo 1 y 2)	206
Figura 20. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: <i>Petición</i>	

(Módulo 1 y 2).....	208
Figura 21. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: <i>Información adicional</i> (Módulo 1 y 2).....	210
Figura 22. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: <i>Disculpa</i> (Módulo 1 y 2).....	211
Figura 23. Porcentajes de Cierre en español L1 y en chino L1: <i>Enunciado de cierre</i> (Módulo 1 y 2).....	213
Figura 24. Porcentajes de Cierre en español L1 y en chino L1: <i>Firma</i> (Módulo 1 y 2)	215
Figura 25. Porcentajes de Pre-apertura en español L2: <i>Asunto</i> (Módulo 1 y 2).....	218
Figura 26. Porcentajes de Apertura en español L2: <i>Saludo</i> (Módulo 1).....	220
Figura 27. Porcentajes de Apertura en español L2: <i>Saludo</i> (Módulo 2).....	220
Figura 28. Porcentajes de Apertura en español L2: <i>Autoidentificación</i> (Módulo 1 y 2)	222
Figura 29. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: <i>Motivo del correo electrónico</i> (Módulo 1 y 2).....	224
Figura 30. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: <i>Petición</i> (Módulo 1 y 2)	225
Figura 31. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: <i>Información adicional</i> (Módulo 1 y 2).....	227
Figura 32. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: <i>Disculpa</i> (Módulo 1 y 2)	227
Figura 33. Porcentajes de Cierre en español L2: <i>Enunciado de cierre</i> (Módulo 1 y 2)	229
Figura 34. Porcentajes de Cierre en español L2: <i>Firma</i> (Módulo 1 y 2).....	231
Figura 35. Comparación de los porcentajes del uso de tratamientos pronominales en español L1 y chino L1	267
Figura 36. Distribución del uso de tratamientos nominales en español L1	270
Figura 37. Distribución del uso de tratamientos nominales en chino L1	271

Figura 38. Distribución de porcentajes de las perspectivas de la petición en las muestras de español L1 y chino L1	273
Figura 39. Porcentajes del uso de tratamientos pronominales en español L2	275
Figura 40. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de B1	277
Figura 41. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de B2	278
Figura 42. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de C1	279
Figura 43. Distribución de porcentajes de las perspectivas de la petición en las muestras de B1 y B2	280
Figura 44. Distribución de porcentajes de las perspectivas de la petición en las muestras de C1	282
Figura 45. Distribución de porcentajes de las situaciones elegidas en las muestras españolas y chinas	283
Figura 46. Porcentajes de calificación del estatus académico por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	284
Figura 47. Porcentajes de consideración del estatus académico por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	284
Figura 48. Porcentajes del nivel de efecto en la forma debido al estatus por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	285
Figura 49. Porcentajes de consideración de no conocer muy bien a su profesor por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	286
Figura 50. Porcentajes de consideración de no conocer al profesor que afecta a la forma de redacción por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	287
Figura 51. Porcentajes de consideración de las molestias que podía ocasionar al profesor al redactar por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	288
Figura 52. Porcentajes del grado de consideración de que la petición pudiera causar inconvenientes al profesor por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)	288
Figura 53. Porcentajes de realizar una traducción literal del correo electrónico desde la lengua materna (Módulo 1 y 2)	289

RESUMEN

Hoy en día, la petición a través del correo electrónico se utiliza ampliamente en la comunicación académica dentro de la enseñanza universitaria entre los alumnos y los profesores. Puesto que la petición es un acto de habla competitivo que amenaza la imagen del emisor y del destinatario, su naturaleza es descortés; además existe un desequilibrio de estatus en este tipo de contexto. Para mejorar el uso apropiado de la cortesía, reducir los errores pragmáticos y promover el éxito de la comunicación intercultural, se requiere un uso sofisticado de la comunicación lingüística y una mayor competencia pragmática por parte de los estudiantes de ELE/L2.

En el presente estudio se expone una investigación descriptiva y contrastiva de los correos electrónicos de peticiones en el contexto universitario, son realizados por estudiantes universitarios españoles L1, estudiantes universitarios chinos L1 y estudiantes chinos de español como LE/L2 en un nivel intermedio-avanzado (B1, B2 y C1). Para realizar el análisis, en total han participado 120 alumnos universitarios con un corpus de 360 muestras producidas durante los años académicos 2019-2020 y 2020-2021 en la Universidad Complutense de Madrid, para quienes hemos diseñado un cuestionario en formato en papel y digital. Se persigue comparar y explorar los resultados mediante el método del análisis adaptado principalmente de Robles Garrote (2017), Blum-Kulka, House y Kasper (1989). En concreto, los parámetros para el análisis consisten en los siguientes cuatro aspectos: (1) la macroestructura del correo electrónico; (2) el tipo de estrategias de petición; (3) las modificaciones internas y externas y (4) las fórmulas de tratamiento y las perspectivas.

Los resultados revelan que la gran mayoría de los estudiantes de EL1 y CL1 respetan las secciones macroestructurales en sus correos; sin embargo, los estudiantes españoles presentan menos formalidad en *Saludo* y *Despedida* que los estudiantes chinos. En las estrategias analizadas, ambos grupos tienden a emplear las estrategias

indirectas convencionales, sobre todo destaca la mayor presencia del uso de la *Consulta preparatoria*. En términos generales, el uso de los modificadores externos es más frecuente que el de los internos, y destacan los usos del saludo, la despedida, los justificadores y las disculpas; en cuanto al uso de los internos, existen diferencias entre los tipos seleccionados para mitigar las peticiones en ambos grupos L1. En lo que respecta a los resultados de EL2, se aprecia una diferencia gradual entre el nivel de la competencia del español de los estudiantes y la selección de las estrategias y las modificaciones. Al mismo tiempo, hemos detectado transferencias pragmáticas de su L1 al español L2, que sobre todo se centran en los niveles B1 y B2.

Palabras clave: correos electrónicos, español L2/LE, interacción académica, petición, pragmática intercultural.

ABSTRACT

Nowadays, the request through email is widely used in academic communication within university teaching between students and professors. Since the request is an image-threatening competitive speech act, its nature is impolite, and there is a status imbalance in this type of context. To enhance the appropriate use of courtesy, reduce pragmatic errors, and promote successful intercultural communication requires sophisticated use of linguistic communication and greater pragmatic competence on the part of ELE/L2 students.

In the present study, a descriptive and contrastive investigation of the request emails in the university context is presented, they are carried out by Spanish L1 university students, Chinese L1 university students and Chinese students of Spanish as LE/L2 at an intermediate-advanced level (B1, B2 and C1). To carry out the analysis, a total of 120 university students have participated with a corpus of 360 samples produced during the academic years 2019-2020 and 2020-2021 at the Complutense University of Madrid, for whom we have designed a questionnaire in paper and digital format. The aim is to compare and explore the results through the analysis method adapted mainly from Robles Garrote (2017), Blum-Kulka, House and Kasper (1989). Specifically, the parameters for the analysis consist of the following four aspects: (1) the macrostructure of the email; (2) the type of request strategies; (3) internal and external modifications and (4) treatment formulas and perspectives.

The results reveal that the vast majority of EL1 and CL1 students respect the macrostructural sections in their emails; however, Spanish students present less formality in Greeting and Farewell than Chinese students. In the strategies analysed, both groups tend to use conventional indirect strategies, especially the greater presence of the use of the Preparatory consultation. In general terms, the use of external modifiers is more frequent than internal ones, highlighting the uses of greeting, farewell,

justifications, and apologies. Regarding the use of internalizers, there are differences in the types selected to mitigate their requests in both L1 groups. As far as the EL2 results are concerned, there is a gradual difference between the students' level of Spanish proficiency and the selection of strategies and modifications. At the same time, we have detected pragmatic transfers from his L1 to Spanish L2, especially focusing on levels B1 and B2.

Keywords: academic interaction, emails, intercultural pragmatics, petition, Spanish L2/LE,

摘要 (RESUMEN EN CHINO)

如今,请求通过电子邮件的方式被广泛应用于学生和教授之间的大学学术交流中。由于请求是一种威胁面子的竞争性言语行为,其特性是不礼貌的。此外,在这种语境下存在一种不平衡的社会权利。为了加强礼貌的适当使用,减少语用错误,促进跨文化交流的成功,需要西语作为外语或第二语言的学生对语言交流的复杂使用和拥有一个更高的语用能力。

在本研究中,对大学背景下的请求电子邮件进行了描述性和对比性分析。它们是由西班牙西班牙语为第一语言的大学生,中国汉语为第一语言的大学生和西班牙语作为外语或第二语言的中高级水平(B1, B2 和 C1)的大学生共同完成。其中,共有 120 名马德里康普顿斯大学的大学生参与调研,在 2019-2020 学年和 2020-2021 学年期间共搜集了一份 360 个样本的语料库。为此,我们设计了纸质和电子版的书写任务测试卷。借鉴 Robles Garrote (2017), Blum-Kulka, House 和 Kasper (1989) 学者的分析方法,改编后对结果进行比较和探索。具体来说,分析的标准包含以下四个方面:(1) 电子邮件的宏观结构;(2) 请求策略的类型;(3) 内部修饰语和外部修饰语;(4) 称呼的形式和角色指向性。

主要结果表明,大多数的西语和汉语为第一语言的学生在他们的电子邮件中都遵守宏观结构部分。然而,与中国学生相比,西班牙学生在问候和道别时表现出来的正式程度较低。在分析的请求策略中,两组均倾向于更多地使用规约性间接策略,尤其是准备疑问式的使用比较突出。整体来看,外部修饰语的使用比内部修饰语更加频繁,在问候,道别,原因和道歉的使用方面更加集中。关于内部修饰语的使用,两个母语组为了缓解请求而选择的类型存在差异。对于西语作为外语或第二语言的学生而言,学生的语言水平和策略类型及修饰语的选择上存在渐进性差异。与此同时,我们发现了中国学生在请求过程中出现了语用迁移,从他的汉语母语到西语作为第二语言,主要集中在 B1 和 B2 级别。

关键词: 请求言语行为, 跨文化语用学, 电子邮件, 西班牙语作为外语或第二语

言,学术互动。

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AAIP	Acción que amenaza la imagen pública
CCEE	Centro Complutense para la Enseñanza del Español
DELE	Diploma de Español como Lengua Extranjera
DCT	Discourse Completion Test
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
F.F	Facultad de Filología
GCL1/ELE	Grupo chino como primera lengua / de español como lengua extranjera
GEL1	Grupo español como primera lengua
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MI	Modificación interna
ME	Modificación externa
Mod.	Módulo
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
SIELE	Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española

Capítulo 0.

Introducción

0.1 Motivación y justificación del tema

0.2 Objetivos de la investigación

0.3 Estructura de la tesis

Capítulo 0. Introducción

La presente tesis es un estudio contrastivo que investiga la competencia pragmática de los estudiantes nativos españoles y chinos en L1, así como el uso de la lengua de estos en ELE/L2 al expresar la petición a sus profesores por correo electrónico. Esta introducción al estudio empírico se presenta en tres niveles: motivación y justificación del tema, objetivos de la investigación y estructura de la tesis.

0.1 Motivación y justificación del tema

Para ello, atenderemos fundamentalmente a las siguientes dos preguntas:

¿Por qué estudiar las peticiones?

La selección de este acto de habla en particular se basa en la naturaleza de las peticiones. Es decir, son sensibles tanto al destinatario como al emisor. Además, involucran numerosos factores individuales, sociales y culturales.

En primer lugar, las peticiones son el acto de habla más básico de la comunicación humana, el primero que formulan los bebés en la etapa prelingüística (Achiba, 2003). Y al mismo tiempo, es uno de los actos más complejos por su carácter potencialmente conflictivo, que no solamente sucede en nuestra vida social, sino también en las relaciones institucionales.

En segundo lugar, las peticiones son actos de habla pre-eventos. Las peticiones expresan la expectativa del hablante hacia alguna acción prospectiva, verbal o no verbal, por parte del oyente (Blum-Kulka et al., 1985). El evento esperado podrá tener lugar después de la emisión, ya sea en el futuro inmediato o en algún momento posterior. Esto contrasta marcadamente con las disculpas y las quejas, que son actos de habla

posteriores al evento, en el sentido de que se refieren a una acción potencialmente ofensiva que tiene lugar antes del acto verbal en nuestra comunicación diaria.

En tercer lugar, las peticiones son actos que amenazan la imagen del hablante y la del destinatario. Cuando el hablante quiere que el oyente le haga un favor, lo cual es generalmente en detrimento del oyente y en beneficio del hablante, el hablante apela a la libertad de acción del oyente (Brown y Levinson 1978,1987). Al mismo tiempo, al emitir las peticiones, la imagen del hablante se ve amenazada ya que su acción deseada podría no cumplirse y el oyente puede optar por negarse a cumplir con sus deseos. Como resultado, el hablante empleará ciertas estrategias para evitar o minimizar las amenazas.

Por último, las peticiones son acciones con varias estrategias. Como señalan Blum-Kulka et al. (1989), el trabajo teórico sobre las peticiones ha demostrado que la relación de forma, significado y uso pragmático es compleja, y que los factores sociales a menudo están involucrados para hablantes y oyentes en la elección de una opción lingüística. Por lo tanto, en nuestro caso el estudio de las peticiones nos permite observar más de cerca la cortesía y los valores culturales entre España y China.

Así en nuestro caso, una investigación contrastiva y la comprensión de la misma mejorará las peticiones en español y chino, y al mismo tiempo promoverá el acercamiento entre las dos culturas.

¿Por qué correos electrónicos en el ámbito académico comparando España y China?

En las últimas décadas hemos sido testigos de una creciente popularidad en el estudio de español en China, especialmente en las universidades de las provincias más desarrolladas. Ciertamente, el español es el segundo idioma más hablado del mundo y

con una gran influencia internacional cada vez mayor. En la actualidad, el estudio de español se está convirtiendo en una tendencia popular entre los estudiantes escolares y universitarios (Luo, López & Ruiz, 2022).

Por consiguiente, presentamos las razones por las que elegimos el aspecto de la interacción escrita de correo electrónico en la comunicación académica como la segunda parte de nuestro tema:

- (I) En China, el correo electrónico se usa con menos frecuencia en la comunicación en el entorno académico entre alumnos y profesores. Se reemplaza principalmente por los mensajes privados en *Wechat* o el teléfono móvil. Por lo tanto, no se ha generado la norma y la tendencia de su uso en las universidades (Hu, 2020).
- (II) En los programas universitarios chinos de enseñanza del español, no se destaca la importancia de la enseñanza del correo electrónico en el aula. En el programa de expresión escrita no se expone un contenido adicional ni un método didáctico. Más bien, se centra en el dominio del código lingüístico y descuida aspectos relevantes del nivel funcional (Hu, 2020).
- (III) Se detecta una escasez de materiales didácticos y pocas referencias que tratan del género discursivo del correo electrónico en el aula.
- (IV) El crecimiento del número de estudiantes que estudian fuera de China les concientiza de la importancia del correo electrónico en la comunicación universitaria.

Combinamos las razones explicadas de las dos preguntas y surge nuestro tema de investigación: «*La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE: correos electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre España y China*». En fin, destacan dos motivos principales:

Por un lado, el acto de habla de petición constituye uno de los actos más comunes en las interacciones mantenidas por correo electrónico entre alumnos y profesores (Cantamutto y Vela Delfa, 2019), resulta especialmente interesante en el análisis de las estrategias empleadas por los dos grupos debido a que suele rodearse de estrategias de atenuación.

Por otro lado, el estudio de la pragmática intercultural del género discursivo de correo electrónico es muy relevante en el ámbito académico. En este sentido, dado que actualmente pocos estudios investigan el acto de habla de petición desde un contexto académico por el correo electrónico y muy pocos lo han hecho contextualizando en español y chino mandarín, creemos que es importante cubrir esta carencia.

Para alcanzar esta meta, el siguiente apartado plantea los objetivos de la investigación.

0.2 Objetivos de la investigación

En el presente estudio se realiza una investigación de pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE, centrado en los correos electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre España y China.

El propósito principal de esta tesis es examinar y comparar determinados aspectos pragmáticos de las peticiones formuladas por escrito por estudiantes universitarios españoles y chinos. En el caso de estos últimos, se recogerán correos electrónicos de peticiones redactados en chino como su primera lengua y en español como la lengua extranjera que estudian. El análisis toma como variables dependientes la macroestructura, el tipo de estrategias, las modificaciones internas y externas y las fórmulas de tratamientos. Y, por otro lado, toma como variables independientes la lengua materna y el nivel de español de los participantes. Todo ello tiene la finalidad de

detectar cuáles son las diferencias que existen entre los dos grupos y mejorar la redacción de correo electrónico en el contexto universitario.

Para ello, se han destacado los siguientes objetivos específicos:

- Describir las formas lingüísticas de expresión de las peticiones en la comunicación escrita del ámbito académico, entre estudiantes universitarios y profesores.
- Observar las diferencias que existen entre las dos lenguas a través de la comparación.
- Diseñar un cuestionario con un corpus propio de producciones escritas que permite conseguir los objetivos generales de la presente investigación.
- Analizar desde diferentes parámetros las muestras que hemos establecido en la metodología, las cuales han sido redactadas por estudiantes nativos de español, estudiantes nativos de chino y estudiantes chinos de español como LE/L2, de distintos niveles (B1-C1).
- Detectar las diferencias y similitudes en las redacciones de correo electrónico de petición de distintos grupos y módulos a sus profesores.
- Estudiar si el nivel de la competencia lingüística afecta a la producción de las estrategias y las modificaciones para los aprendices.
- Mejorar el uso de la competencia pragmática de los aprendientes chinos de español como LE/L2 en sus solicitudes por correos electrónico del ámbito académico.

0.3 Estructura de la tesis

Esta tesis se estructura en nueve capítulos distribuidos en dos partes. La primera parte corresponde al marco teórico y la segunda, al estudio propiamente dicha. En los párrafos siguientes se muestra resumidamente el contenido de cada capítulo de esta investigación.

El capítulo 0 introduce las motivaciones y las razones por las cuales es necesario que hagamos un estudio culturalmente contrastivo de correos electrónicos de petición en el ámbito académico. El presente estudio se enmarca en el campo pragmático, en concreto, haciendo una comparativa entre España y China. En este capítulo se muestran cuáles son las motivaciones, los objetivos generales y específicos que tratan de conseguir en esta tesis y cómo está organizado el proceso de investigación.

En el capítulo 1 se ofrece una descripción general de las bases del marco teórico, incluidas las definiciones de pragmática, pragmática intercultural y pragmática de la interlengua, la teoría de los actos de habla y las teorías de la cortesía. Para la teoría de los actos de habla, se examinan tanto las aportaciones de Austin como las de Searle. Luego, veremos algunos estudios relevantes de las teorías de cortesía, en los que incluyen principalmente las reglas de cortesía de Lakoff (1973), el principio de cortesía de Leech (1983) y el modelo de Brown y Levinson (1987). Finalmente, señalaremos el principio de la cortesía de Gu (1990) y el concepto de la imagen entre español y chino desde el punto de vista intercultural.

En el capítulo 2 se presentarán, en primer lugar, las nociones y las características textuales y paratextuales en la interacción escrita del correo electrónico. Así, este capítulo servirá como el fundamento de los primeros pasos para el análisis del parámetro de la macroestructura. En segundo lugar, nos acercamos a los aspectos formales y pragmáticos en la comunicación electrónica, y por último, prestamos atención al uso del correo electrónico en el aula de ELE y en el contexto universitario.

El capítulo 3 se dedicará a presentar la enseñanza de la expresión escrita y la cortesía verbal de español como L2/LE en China. Se hará una descripción de la situación actual, los programas de enseñanza, los planes de estudio y los manuales para percibir cómo la pragmática está presente en ellos. Al mismo tiempo, contemplamos el

desarrollo de la cortesía verbal de los actos de habla en el aula de L2/LE mediante varios estudios destacados en los últimos años.

En el capítulo 4 se tratará de contemplar el acto de habla de la petición en España y China. Primero se aborda la definición y se detallan las características principales de las peticiones como acto de habla ilocutivo. Luego describirá las estrategias pragmáticas para formular peticiones en español L2. Por último, se expondrá la variación en las estrategias de petición en el mundo hispánico.

El capítulo 5 estará dedicado a establecer el estado de la cuestión; revisa primero los estudios contrastivos generales de petición, en especial, los que están relacionados con fines didácticos en la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 y luego se enfocará en los estudios de los últimos años de análisis pragmáticos de correos electrónicos de petición en el ámbito académico.

En el capítulo 6 se expondrá la metodología que hemos empleado para llevar a cabo la presente investigación. En primer lugar, se formularán las preguntas de investigación, se explicará el diseño metodológico, las características de los informantes y el contexto académico. Luego se hablará de los instrumentos de recogida de datos, los parámetros para el análisis, las variables y las etiquetas de corpus escritos y, por último, se mostrarán los procedimientos que se han seguido a lo largo de nuestro estudio empírico.

En el capítulo 7 se informará de los resultados y los hallazgos del análisis de datos, lo cual es una parte destacable en la presente tesis. Tras una comparación profunda del análisis pragmático, se presentarán las similitudes y diferencias encontradas desde distintos parámetros en las muestras de EL1, EL2 y CL1.

En el capítulo 8 se contestará a las preguntas de investigación que hemos planteado al principio, expondremos una conclusión que resume los principales hallazgos alcanzados en el estudio, con el fin de que los estudiantes chinos sean conscientes de las diferencias, al mismo tiempo que se vislumbran algunas implicaciones pedagógicas, sus limitaciones del estudio y las sugerencias para futuras investigaciones.

Finalmente, cerraremos con las referencias bibliográficas y los apéndices. En estos se proporcionarán las muestras de diferentes materiales utilizados en el diseño de la investigación.

Capítulo 1

El panorama de la pragmática en la comunicación intercultural

1.1 . Definición de pragmática

1.2 . La pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua

1.2.1. La pragmática intercultural

1.2.2. La competencia comunicativa

1.2.3. La pragmática de la interlengua y su desarrollo en la enseñanza de ELE

1.3 . La teoría de los actos de habla

1.3.1. Austin

1.3.2. Searle

1.4 . Las teorías clásicas de la cortesía verbal

1.4.1. Las reglas de cortesía de R. Lakoff (1973)

1.4.2. El principio de cortesía de Leech (1983)

1.4.3. El modelo de Brown y Levinson (1987)

1.4.3.1. El concepto de imagen: la cortesía positiva y negativa

1.4.3.2. Críticas al modelo de Brown y Levinson

1.5 . La cortesía verbal en chino y en español: el concepto de imagen desde el punto de vista intercultural

1.5.1. La concepción de la cortesía en chino y el principio de la cortesía de Gu

1.5.2. Otros estudios de la cortesía china

1.5.3. La cortesía verbal en español

1.6. Resumen

Capítulo 1. El panorama de la pragmática en la comunicación intercultural

En este capítulo llevamos a cabo una síntesis de las principales teorías con las que relacionaremos la interpretación de los datos de nuestra investigación que sirven para nuestro estudio.

A continuación, presentamos las teorías, los conceptos fundamentales como el panorama de la pragmática en cinco grandes apartados, en el primer apartado (1.1) se introducirán las definiciones de pragmática desde distintas perspectivas con una breve presentación. En el segundo apartado (1.2), se presentarán teorías y estudios que están relacionados con la pragmática intercultural (1.2.1), la competencia comunicativa (1.2.2) y la pragmática de la interlengua (1.2.3). Luego en el siguiente apartado (1.3), nos centraremos en explicar algunos aspectos principales de las teorías clásicas de los actos de habla de Austin (1.3.1) y Searle (1.3.2), en este caso, relacionamos con el acto de habla de petición. Posteriormente, en el apartado (1.4) expondremos también una serie de autores que abarcan el estudio de la cortesía como un fenómeno universal. En particular, prestamos atención a las teorías de la cortesía de los primeros representantes, que son Lakoff (1973) (1.4.1), Leech (1983) (1.4.2) y Brown y Levinson (1978, 1987) (1.4.3). Al final, en el último apartado (1.5) enfocaremos en la cortesía verbal en chino y en español con el concepto de la imagen desde el punto de vista intercultural.

1.1. Definición de pragmática

Antes de centrarnos en el tema de la pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua, a modo de introducción, vamos a hacer una breve recopilación de los conceptos básicos de la definición de pragmática en el campo pragmático desde distintas perspectivas. El filósofo americano Charles Morris (1938) clasifica la pragmática como una disciplina semiótica, junto con la semántica y la sintaxis. Aunque

no es el único que habla del concepto de pragmática, se le considera como el responsable de la acuñación del término en los años treinta del siglo XX. El autor afirma que la pragmática es el estudio de las relaciones entre los signos y los intérpretes en situaciones comunicativas concretas (Morris, 1985:67).

A continuación, en los siguientes párrafos recogemos algunas definiciones más citadas a partir de distintas perspectivas por varios lingüistas.

Para Yule (1996), la pragmática es el estudio del significado contextual y la manera en que comunicamos más de lo que queremos decir. Reyes (2011:23) considera que la pragmática es una subdisciplina lingüística, y su objeto es el significado del lenguaje en uso. Blum-Kulka (2000:67) la define como el estudio de la comunicación en contexto. Así mismo, Levinson (1989:18) señala que la pragmática es el estudio de las relaciones entre el lenguaje y el contexto, son básicas para dar cuenta de la comprensión del lenguaje.

Sin embargo, a partir del contexto de uso del lenguaje, Mey (2001:6) define la pragmática como el estudio del uso del lenguaje en la comunicación humana según lo determinado por las condiciones de la sociedad. Del mismo modo desde el aspecto de contextos sociales, Leech (1983:6) propone la siguiente definición de pragmática como el estudio del significado en relación con las situaciones de habla. En general, estas definiciones tienen en cuenta los elementos del contexto cognitivo o social, el contexto de la situación, los participantes y el significado del lenguaje en interacción.

En la actualidad, se clasifican las definiciones de pragmática a partir de las tres perspectivas fundamentales: el significado del hablante, la interpretación de enunciados y la negociación del significado en interacción social (Félix-Brasdefer, 2018: 8):

- *El significado del hablante*: cuando se trata de identificar un significado que involucre al contexto y a los hablantes, representa los estudios de Grice (1975). En este caso, esta perspectiva destaca la intención comunicativa y alude al significado pragmático producido por el hablante.
- *La interpretación de enunciados*: esta perspectiva es de la pragmática cognitiva que arranca con Sperber y Wilson (1995). Se enfoca en el oyente durante el proceso de interpretación de significado y la comunicación inferencial. Esta perspectiva considera los estímulos verbales y lingüísticos que forman parte del contexto cognitivo. Para interpretar un mensaje producido por el hablante, el oyente tiene que interpretar los estímulos que forman parte del medio ambiente.
- *El significado en interacción social*: esta perspectiva, procedente de los enfoques sociopragmáticos, se enfoca en la pragmática discursiva que analiza el significado del hablante y la interpretación que hace el interlocutor de los enunciados en intercambios comunicativos orales o escritos.

Hasta aquí, después de repasar el concepto de pragmática por algunos investigadores, podemos observar que el objetivo central que se entiende por pragmática es el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios (Escandell Vidal, 2006:14).

En general, la pragmática permite analizar diferentes aspectos del significado implícito y con ese conocimiento nos ayudará a negociar nuestras intenciones entre los hablantes de la misma cultura o de otras culturas para mantener las relaciones interpersonales en distintos contextos sociales.

1.2. La pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua

1.2.1. La pragmática intercultural

La pragmática intercultural se ocupa de la forma en que se utiliza el sistema lingüístico en los encuentros sociales entre seres humanos que tienen una lengua materna diferente, se comunican en una lengua común y, por lo general, representan culturas diferentes (Kecskes 2004a; Kecskes 2010a). Como subdisciplina de la pragmática, la pragmática intercultural alude a la comunicación entre hablantes que no comparten la misma lengua e intenta investigar empíricamente los fenómenos pragmáticos para determinar su universalidad y si o no existen diferentes estilos de interacción culturalmente (Blum-Kulka et al. 1989).

Una de las líneas de investigación en la pragmática intercultural que se está siguiendo vigorosamente es el estudio contrastivo de los actos de habla, orientada a identificar el valor y la función de la cortesía, la diferencia en la realización de los actos de habla y la universalidad de los fenómenos de cortesía en todas las lenguas y culturas (Ibid., 1989: 7). El presente estudio involucra un análisis contrastivo de dos idiomas: español peninsular y chino mandarín, atendiendo a sus particularidades culturales. A continuación, revisaré brevemente el estudio contrastivo de los actos de habla en los siguientes párrafos, lo cual sirve de base para el desarrollo de la pragmática de la interlengua.

El interés en los actos de habla y la cortesía desde una perspectiva intercultural se engendró en gran medida a partir de la aparición de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987). En gran parte, los estudios sobre actos de habla toman como base no solo la teoría de Austin y Searle, sino el modelo de cortesía de Brown y Levinson. Las preguntas típicas que se abordan en el estudio intercultural de los actos de habla incluyen las siguientes (Kasper and Schmidt, 1996: 150):

What are the strategies and linguistic means by which particular speech acts are realized? Are such strategies universally available? What are the contextual factors that determine speakers' choices from speech act sets? What is the contextual distribution of realization patterns? and How does contextual variation differ cross-culturally?

Como reflejan las preguntas, una comparación de los actos de habla desde la perspectiva de la interlengua¹ se puede realizar a lo largo de dos dimensiones independientes: pragmalingüística y sociopragmática (Thomas,1983). La dimensión pragmalingüística implica la identificación del repertorio de estrategias que hace posible que un acto de habla particular se realice y modifique en una determinada comunidad de habla. Por ejemplo, en el estudio de quejas y peticiones en alemán e inglés de House y Kasper (1981), podemos encontrar que los hablantes nativos de alemán son más directamente descorteses que los británicos desde un punto de vista ético, debido a que eligen expresiones transparentes en proposición e ilocución. Eslamirasekh (1993) en su estudio comparativo de secuencias de petición en persa y en inglés americano, llega a la conclusión de que los hablantes de persa son más directos que los estadounidenses. Blum-Kulka (1987), en su estudio de la indirecta y la cortesía en el acto de habla de petición, ha demostrado que las realizaciones de la petición directa presentan diferentes medidas de cortesía. En general, los estudios realizados transculturalmente sobre los actos de habla indican que todas las lenguas tienen un repertorio de estrategias determinadas para los actos de habla, pero esas estrategias no necesariamente tienen el mismo significado social. Además, la variabilidad intercultural en la elección de estrategias y la asignación de diferentes valores de cortesía a los actos de habla revelan características culturales específicas del discurso, lo cual puede interpretarse como una prueba más de la afirmación de que las comunidades de habla tienden a desarrollar estilos de interacción culturalmente distintos (Blum-Kulka et al. 1987: 7).

¹ La definición del concepto de la interlengua aparece en el apartado 1.2.3

En cuanto a la dimensión sociopragmática, las comparaciones interculturales revelaron en parte las importantes limitaciones sociales que influyen en la estrategia de elección para actos de habla. Además, determinaron en cierta medida si los hablantes de diferentes lenguas reaccionan a ellos de manera similar. En el estudio de Blum-Kulka (1985), se encontró que en hebreo la variabilidad de las peticiones se correlaciona con la dimensión de poder; en inglés americano, las formas de petición varían con la dimensión de la distancia social. En otras palabras, mientras que en hebreo la emisión de peticiones directas es más frecuente en la superioridad en cuanto a la relación de poder, en inglés americano suele ser la dimensión simétrica de familiaridad la que propicia las peticiones directas. Bilbow (1993,1995), en su estudio del fracaso pragmático de negocios interculturales, sugiere que la elección de las estrategias de cortesía de los hablantes de chino puede estar más influenciada por el rango o estatus del oyente que el caso de los hablantes de occidente. Blum-Kulka (1989), en su estudio de la conducta de petición en relación con diferentes situaciones, encontró que todos sus participantes de cinco lenguas estaban de acuerdo con la necesidad que tenían de elegir una estrategia pragmalingüística particular de acuerdo con las demandas de las situaciones.

1.2.2. La competencia comunicativa

El concepto de competencia comunicativa fue introducido por primera vez por el antropólogo estadounidense Hymes en 1964, y definido formalmente en 1972. Su investigación fomenta la conciencia de la importancia de estudiar el uso de la lengua en situaciones diferentes. Para su uso adecuado, insiste en la competencia comunicativa como el conocimiento del hablante no solo del sistema lingüístico, sino también de las reglas socioculturales. Más tarde, los autores Canale y Swain (1980), Canale (1983), Leech (1983), Faerch y Kasper (1984), Bachman (1990), entre otros, ampliaron el concepto y sus modelos de la competencia comunicativa en el campo de la Lingüística aplicada.

En primer lugar, Canale y Swain (1980) y Canale (1983) desarrollaron el término *competencia comunicativa* con un modelo para aplicar a la enseñanza y para poder evaluar el uso de la L2, en el que consiste en cuatro componentes: la competencia gramatical, la estratégica, la discursiva y la sociolingüística. Dentro del modelo, la competencia pragmática se incluye bajo el concepto de la competencia sociolingüística, que es, como explicó Canale (1983:9), el conocimiento de la medida en que las expresiones se producen y comprenden adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, el propósito de la interacción, tanto como sus normas y convenciones. Es decir, los hablantes deben seguir las reglas socioculturales para producir e interpretar los enunciados de una manera adecuada.

Otro modelo influyente en cuanto a la competencia comunicativa es el de Bachman (1990), que fue el primero que destacó la competencia pragmática como una parte específica e importante en la competencia comunicativa. En su modelo, la competencia pragmática representa un componente central de la competencia lingüística junto con la competencia organizativa, que incluye la competencia gramatical y la textual.

Dentro de la competencia pragmática, se encuentran la competencia ilocutiva y la sociolingüística. Para Bachman (1990:92-94), la competencia ilocutiva es la que permite a una persona expresar e interpretar una amplia gama de funciones de la lengua. Mientras que la competencia sociolingüística es la que le da a la persona la sensibilidad o el control de las convenciones del uso de la lengua, se concibe por las características del contexto de uso de la lengua específica, lo cual permite a la persona realizar las funciones de la lengua de manera apropiada a ese contexto. En otras palabras, la primera concibe el conocimiento de las expresiones para realizar varias funciones en una lengua; sin embargo, la segunda se entiende como el conocimiento de las normas sociales para usar las funciones en contextos distintos.

En el modelo de la competencia pragmática de Bachman establece una distinción entre el conocimiento pragmático y la habilidad. Es similar al que consideran Faerch y Kasper (1984) donde se basa en los procesos cognitivos cuando los hablantes llevan a cabo los actos pragmáticos. En el modelo consta de dos tipos de conocimiento: el conocimiento pragmático declarativo y el procedimental. Tanto la competencia pragmática de Bachman como el conocimiento declarativo se refieren a los recursos lingüísticos disponibles de los hablantes en un idioma dado para realizar las ilocuciones particulares, mientras que el conocimiento procedimental observa las limitaciones impuestas por el procesamiento de la lengua en tiempo real (Faerch y Kasper, 1984:215).

Por lo tanto, los hablantes pueden producir un enunciado pragmáticamente inapropiado a pesar de tener conocimiento declarativo relevante (o la competencia pragmática en el sentido de Bachman), como resultado del estrés, la presión, la fatiga o el contenido cognitivo complejo.

1.2.3. La pragmática de la interlengua y su desarrollo en la enseñanza de ELE

La pragmática de la interlengua tiene como objeto de estudio la adquisición y el uso de las normas pragmáticas en la lengua extranjera; es decir, analizar los diferentes estadios del aprendizaje de una lengua extranjera en relación con su adecuación al contexto. Dado que nuestra investigación se centra también en la pragmática de la interlengua, en esta sección, revisaremos brevemente los aspectos del estudio de la pragmática de la interlengua y su repercusión en ELE. Ambos aspectos han proporcionado un fundamento teórico y metodológico para la investigación del desarrollo de los actos de habla en la enseñanza de las lenguas.

La pragmática de la interlengua fue definida como:

[...] the investigation of non-native speakers' comprehension and production of speech acts, and the acquisition of L2-related speech act knowledge (Kasper & Dahl, 1991:215).

Interlanguage pragmatics (ILP) is a second-generation hybrid. As its name betrays, ILP belongs to two different disciplines, both of which are interdisciplinary. As a branch of Second Language Acquisition, ILP is one of several specializations in interlanguage studies, contrasting with interlanguage phonology, morphology, syntax and semantics. As a subset of pragmatics, ILP figures as a sociolinguistic, psycholinguistic, or simply linguistic enterprise [...] Interlanguage pragmatics has consequently been defined as the study of nonnative speakers' use and acquisition of linguistic action patterns in a second language (L2) (Kasper & Blum-Kalka, 1993:3).

Según las definiciones, podemos observar que presentan dos puntos básicos. En primer lugar, la pragmática de la interlengua se refiere al uso de la lengua. Por ejemplo, a la acción lingüística y los actos de habla, que han notado el enfoque y la tendencia de la investigación de la pragmática de la interlengua. En segundo lugar, debe centrarse tanto en el uso como en la adquisición del conocimiento pragmático por parte del alumno.

Desde los años setenta hasta hoy en día, la pragmática de la interlengua ha conseguido algunos logros en la investigación, con un enfoque transcultural o de desarrollo. Sobre todo, la mayoría de estas investigaciones o artículos incluyen el inglés en comparación con otra lengua. Algunas investigaciones son, por ejemplo, el proyecto CCSARP (Cross-Cultural Speech Acts Realization Projects) (1989), Kasper & Blum-Kalka (1993), Kasper & Rose (2002), Barron (2003), Félix-Brasdefer (2005), Jianda (2006), García Mayo, Alcón Soler y Martínez Flor (2008), Economidou-Kogetsidis (2010), Taguchi (2011), etc.

En las últimas dos décadas, cada vez ha habido más investigaciones de pragmática de la interlengua en el aprendizaje de lenguas y el cambio de enfoque de la investigación del uso a la adquisición. La primera investigación de la pragmática de la interlengua se centra en el uso de la interlengua e incluye los siguientes dominios: la comprensión

pragmática, la producción de acciones lingüísticas, la transferencia pragmática y el efecto comunicativo (Kasper y Blum-Kulka, 1993). La investigación incluye la atribución de la fuerza ilocutiva de los estudiantes (por ejemplo, la comprensión de los actos de habla indirectos) y la percepción de cortesía, los factores que contribuyen a la facilidad o dificultad de la comprensión pragmática y la percepción de cortesía, la distribución de las estrategias de actos de habla de los estudiantes, la calidad y la variedad de formas lingüísticas entre diferentes culturas, la transferencia pragmática negativa y las fallas pragmáticas en la comunicación, etc. (Kasper y Blum-Kulka, 1993:4-12).

Es evidente que la mayoría de las preguntas de investigación y la metodología anterior de la pragmática de la interlengua se han derivado de la pragmática intercultural más que de la investigación en adquisición de segundas lenguas. Como Kasper y Blum-Kulka admite, “la mayoría de las investigaciones de la pragmática de la interlengua se centran en el uso del conocimiento pragmático por parte de hablantes no nativos en la comprensión y producción, más que en el desarrollo” (1993:10). Respecto a este aspecto, encontramos los siguientes comentarios similares en diferentes autores:

[...] compared to the large body of research on nonnative speakers' use of pragmatic knowledge, few studies have examined the acquisition of pragmatic competence by adult nonnative speakers
[...] To date, ILP has been primarily a study of second language use rather than second language learning. (Kasper & Schmidt, 1996:149-150)

The study of how L2-related speech act knowledge is acquired is more of desideratum than a reality [...] Not only is interlanguage pragmatic not fundamentally acquisitional, but it is in fact, fundamentally not acquisitional (Bardovi-Harlig, 1999a: 678-679)

[...] the pragmatics nonnative speakers has predominantly been studied as an issue of second language use, not development (Kasper & Rose, 2002:1).

Varias razones pueden explicar este estado de cosas. En primer lugar, este sesgo puede deberse en parte a la raíz de la pragmática de la interlengua. La metodología madura de la pragmática contrastiva y transcultural, que se basa en la universalidad y las diferencias culturales, puede ser conveniente para los estudios pragmáticos de comprensión y producción. En segundo lugar, los enfoques de la investigación en la adquisición de una segunda lengua se han centrado durante mucho tiempo en las propiedades formales de la lengua, en las que la gramática universal tiene un papel importante en la comunicación, más que el uso de la lengua. Además, la dificultad para recopilar datos puede ser en parte responsable. Una investigación longitudinal implica una observación prolongada de los mismos participantes. Es ideal, pero requiere mucho tiempo, mientras que los estudios transversales son rápidos de realizar, pero también son difíciles de controlar las variaciones del tema.

En cuanto a su desarrollo en español, podemos considerar que el ámbito de la interlengua está relativamente poco estudiado, aunque es indudable que en los últimos años se ha visto enriquecido con numerosos trabajos de gran calidad. Al mismo tiempo, la mayor parte de los estudios realizados en español han surgido en Estados Unidos, que es donde hasta el momento este tema ha recibido mayor atención por parte de los investigadores en aprendizaje-enseñanza de segundas lenguas. Por ejemplo, las aportaciones de Félix-Brasdefer (2012, 2015) y Koike (1989, 1996, 2010), que son de mención obligada cuando se hace referencia a la investigación sobre interlengua pragmática en español, parten de la interlengua de aprendientes anglófonos de español.

1.3. La teoría de los actos de habla

Una vez revisada la teoría desde la perspectiva más relevante de la pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua (1.2), nuestra intención es acotar las orientaciones y ámbitos generales de la pragmática. En este apartado, ofrecemos una visión completa y a la vez precisa de la teoría de los actos de habla, una de las más destacadas aportaciones contemporáneas a la pragmática y a la filosofía del lenguaje. A

continuación, explicamos algunos aspectos principales de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), los cuales son fundamentales para nuestro estudio empírico de la petición.

1.3.1. Austin

La teoría de los actos de habla fue planteada por el filósofo británico J. L. Austin en 1962, con su libro *How to do things with words*². Así, Austin se convirtió en el padre de la teoría de los actos de habla (Thomas 1995: 28). El concepto *acto de habla* se emplea en los estudios lingüísticos para dar cuenta de una unidad comunicativa básica que, desde una perspectiva funcional, remite a las acciones que realizamos mediante la palabra. A partir de los años cincuenta, esta teoría es la más influyente no sólo dentro del campo de la pragmática, sino también dentro de la filosofía del lenguaje.

Austin (1962) aporta tres distinciones relevantes para los estudios sobre el significado: los enunciados constatativos y los enunciados realizativos; tres componentes del acto locutivo (acto fónico, fático y rético); y la diferencia clave entre los actos locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

En primer lugar, para Austin (1962), la diferencia fundamental entre dos tipos de enunciados es que los enunciados constatativos describen estados de cosas y pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad, es decir, sirven para explicar la realidad del mundo, mientras que los enunciados realizativos son oraciones declarativas desde el punto de vista gramatical; se usan para realizar acciones, pero no pueden ser evaluados como verdaderos o falsos.

Al describir el acto de habla, según Austin (1962), se realizan tres actos de distintos tipos: *el locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo*.

² Para su versión española, nos basamos en la traducción publicada en Paidós Ibérica bajo el título «Cómo hacer cosas con palabras» (2016, tercera edición).

- *El acto locutivo*³: es el acto físico de emitir el enunciado o la referencia, se presenta directamente relacionado en su significado, como decir algo, pronunciar, etc. Pero el acto *de* decir algo es en sí mismo una actividad compleja, que comprende, a su vez, tres tipos de dimensiones diferentes:
 - acto fónico: el acto de emitir ciertos ruidos.
 - acto fático: el acto de emitir ciertos términos o palabras en una construcción gramatical estructurada de acuerdo con las reglas de una lengua determinada.
 - acto rético: el acto de emitir las secuencias gramaticales con un significado determinado.

En consecuencia, con las características de las tres dimensiones explicadas, se puede definir el acto locutivo como “la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto significado” (Austin, 1962: 138).

- *El acto ilocutivo*⁴: es el acto que se realiza *al* decir algo (*IN saying something*), es la realización de una función comunicativa, como afirmar, prometer, etc.
- *El acto perlocutivo*⁵: es el acto que se realiza *por* haber dicho algo (*BY saying something*), es la reacción que provoca dicha emisión en el interlocutor, como interesar, convencer, calmar, etc.

³ Para Austin, un acto locutivo es «*the utterance of certain noises, the utterance of certain words in a certain construction, and the utterance of them with a certain “meaning” [...]*» (Austin, 1962:94)

⁴ Para Austin, un acto ilocutivo es «*[...] performance of an act in saying something as opposed to performance of an act of saying something; and I shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of “illocutionary forces”.*» (Austin, 1962:99)

⁵ Para Austin, un acto ilocutivo es «*what we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading*» (Austin, 1969:108).

Para él, los actos ilocutivos son tipos de actos convencionales, mientras que los actos perlocutivos dependen de la interpretación que el oyente realice de las palabras del hablante (1962:166).

Esta clasificación provoca una gran influencia entre los estudiosos de este nuevo campo y hoy en día su contenido sirve como fundamento para cualquier análisis de trabajo de la moderna pragmática.

1.3.2. Searle

John R. Searle (1969) continuó con la línea de investigación de su maestro Austin y desarrolló la teoría de los actos de habla como una teoría de las reglas constitutivas de la producción de actos ilocutivos básicos. En su obra *Speech Acts: an Essay of the Philosophy of Language*, propuso los actos de habla como actos lingüísticos para estudiar algunos problemas de filosofía de lenguaje. Desde su punto de vista, la cuestión central de la teoría del acto de habla es la relación que existe entre fuerza ilocutiva y forma lingüística, es decir, la confusión que puede causarse entre verbos y actos ilocutivos debido a que la clasificación de algunos verbos no es muy clara, pues muchos verbos no encajan en las categorías. Por ejemplo, los verbos como *enunciar*, *afirmar*, *identificar*, etc.

Con el fin de manejar la adecuación de los enunciados ilocutivos, Searle (1969) propone las siguientes cuatro reglas de condiciones que deben aparecer en un acto de habla:

- 1) Condiciones del contenido proposicional, que establecen condiciones sobre los contenidos proposicionales de algunas fuerzas ilocutivas;
- 2) Condiciones preparatorias, que nos dicen las presuposiciones que el hablante hará al realizar el acto de habla;
- 3) Condiciones de sinceridad, que determinan los estados mentales que el hablante expresará mediante la realización del acto de habla, y

- 4) Condiciones esenciales, que nos dicen en qué consiste el acto de habla esencialmente.

Basándose en las condiciones esenciales de los diversos actos ilocutivos, en la idea de la dirección de ajuste entre el contenido proposicional del acto, los estados de cosas que representa y la intención mínima que un hablante debe tener al realizar un acto ilocutivo, Searle (1979:12-16) propone una taxonomía de los actos de habla ilocutivos, recogiendo y criticando la clasificación de los verbos realizativos de Austin. Según él, los divide en cinco categorías:

- Actos asertivos o representativos: los actos de habla asertivos dicen algo acerca de la realidad, es decir, cuando se emite un representativo, nos dice cómo son las cosas. Se refiere a actos del tipo de *explicar, referir, afirmar* ... (Por ejemplo: Mañana se esperan intervalos lluviosos en el norte de la Península.)
- Actos directivos: los actos de habla directivos pretenden influir en la conducta del interlocutor, nos dan órdenes o peticiones. Los verbos representativos son los como *ordenar, mandar, pedir, preguntar, permitir, rogar o aconsejar*. (Por ejemplo: Cierra la venta.)
- Actos comisivos: condicionan la ulterior conducta de hablante, es decir, nos comprometen a hacer algo. Algunos verbos como *prometer, garantizar, proyectar y ofrecer* son actos de este tipo. (Por ejemplo: Te prometo que no lo haré más.)
- Actos expresivos: dirigen al hablante, que expresa un estado psicológico o una emoción sobre un evento que se da por supuesto, se manifiestan los sentimientos y actitudes del hablante. Los verbos con actos de habla expresivos son *lamentarse, agradecer, felicitar, disculparse*... (Por ejemplo: Muchas gracias por el regalo.)
- Actos declarativos: son los actos que modifican la realidad, son aquellos cuya emisión produce cambios, es decir, tienen como objeto el modificar una

situación, provocando un cambio en el mundo. Son actos como *bautizar*, *contratar*, *casar*, etc. (Por ejemplo: Declaro abierta la sesión.)

Aparte de los actos de habla directos, Searle también distingue e investiga la producción de los actos de habla indirectos, en que se realizan dos actos ilocutivos (literal e indirecto) dependiendo del punto de vista de las intenciones del hablante. Para los actos de habla directos, la forma del enunciado se asocia prototípicamente a la fuerza ilocutiva (por ejemplo: “Siéntate”) y en cuanto a los indirectos, se emplea para hacer un determinado acto ilocutivo, una construcción que está asociada a otro acto (por ejemplo: ¿Quieres sentarte?). Para él, cualquier acto de habla que expresa sentido literal puede realizar de forma indirecta.

Aunque las aportaciones de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle que hemos explicado anteriormente se hayan apoyado en aspectos funcionales de la teoría pragmática, se presentan también algunas limitaciones:

- La clasificación de los actos de habla presentada por Searle no categoriza cada uno de los actos de habla en una sola categoría. Dependiendo del contexto, un acto de habla puede pertenecer a dos o más categorías.
- El contexto de los actos de habla no es siempre cognitivo, como sostiene la teoría de los actos de habla de Searle, sino que también existen factores socioculturales que influyen la producción e interpretación de los enunciados.
- Además de la fuerza ilocutiva que expresan los actos de habla (Searle, 1969), hay que tomar en cuenta el efecto perlocutivo que tiene el enunciado en las emociones y los sentimientos del oyente.
- Por último, la teoría de los actos de habla no toma en cuenta diferencias culturales, existe variación cultural en la realización y producción de los actos de habla entre lenguas y entre variedades de una misma lengua.

1.4. Las teorías clásicas de la cortesía verbal

La cortesía es un fenómeno pragmático generalmente entendida como una estrategia de interacción realizada por el hablante para lograr un propósito concreto; también es un factor imprescindible en las relaciones interpersonales en una cultura específica, lo cual le impone de antemano una serie de restricciones. Dado que nuestro trabajo examina la adquisición del acto de habla de petición por estudiantes en L1 y L2, es necesario incorporar los principales estudios de la cortesía donde contemplamos las perspectivas teóricas del conocimiento pragmático en dos culturas diferentes.

El estudio de la cortesía comienza por los investigadores en el campo pragmático a partir de finales de los años setenta. Podemos encontrar una serie de autores que abarcan el estudio de la cortesía como un fenómeno universal; cabe destacar a Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1978, 1987) quienes son los primeros representantes de las teorías de cortesía. Dentro de sus teorías, el modelo de Brown y Levinson domina el campo de investigación durante más de dos décadas, e inspira muchos trabajos de cortesía aplicados a un amplio abanico de contextos y culturas.

En las siguientes secciones, introducimos las teorías clásicas de la cortesía verbal en orden cronológico, repasamos las principales aportaciones que se consideran Lakoff, Leech, Brown y Levinson desde una perspectiva pragmática. Destacamos la teoría sobre la cortesía de Brown y Levinson, así como el concepto de imagen.

1.4.1. Las reglas de cortesía de R. Lakoff (1973)

R. Lakoff (1973) es la primera que estudia las reglas de cortesía en la interacción. Es la autora del primer marco teórico más influyente en la cortesía (Bousfield 2008:47; Eelen 2001:2; Pan & Kádár 2011:14). En su libro de “The Logic of Politeness” (1973), planteó la resolución de las ambigüedades que pueden causar entre el principio de cooperación y las máximas de Grice (1975). Basándose en el trabajo de Grice, Lakoff

establece dos reglas básicas de la cortesía para diferenciar dos tipos de comportamientos conversacionales, llamadas *máximas de competencia pragmática* (Véase la Figura 1), que formula de la siguiente manera:

I) Sea claro

II) Sea cortés

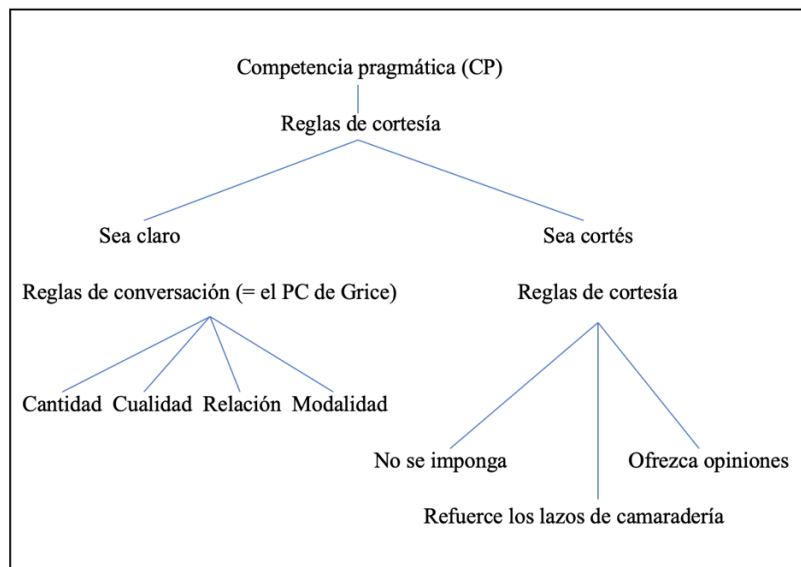


Figura 1. La competencia pragmática de las reglas de Lakoff (Watts 2003:60)

Por un lado, la regla de la competencia pragmática «Sea claro» expresa el mismo tipo de contenido que la teoría del principio de cooperación de Grice, y tiene como función fundamental asegurar una transmisión eficaz de la información.

Por otro lado, la regla «Sea cortés» destaca en la faceta de la relación interpersonal. Relaciona la importancia de la cortesía con el mantenimiento y el acercamiento en las relaciones interpersonales. Esta regla de cortesía general está formada por tres posibilidades o modalidades diferentes cuyo objetivo es mostrar buenos modales (Lakoff 1973:298):

1) No se imponga

Esta primera regla de cortesía se aplica para el mantenimiento de la distancia social

en la situación formal; no se meten los interlocutores en los asuntos de los demás por existir una clara diferencia social, o simplemente por falta de familiaridad y confianza. En estas situaciones, las estrategias para aplicar esta regla consisten en utilizar formas indirectas para evitar o mitigar toda posible imposición sobre el otro cuando pedimos permiso o usamos construcciones en pasiva e impersonales.

2) Ofrezca opciones

La segunda regla se aplica en las situaciones en que hay equilibrio social entre los interlocutores, pero no existe entre ellos familiaridad y confianza, el interlocutor debe ofrecer opciones. Suele usar medios de interrogativos y atenuantes retóricos para mitigar la fuerza del aserto del hablante. En este caso, se emplea en la situación informal.

3) Refuerce los lazos de camaradería

Finalmente, la tercera regla, “hacer que el interlocutor se sienta bien”, se usa en las situaciones en que existe una relación cercana o con alto grado de familiaridad entre los interlocutores. Su objetivo consiste en colocar al otro en una situación agradable, mostrar interés por sus cosas. Se utilizan formas personales con las propias ideas y sentimientos como una estrategia de amabilidad entre interlocutores.

Según Lakoff (1973), su teoría no intenta proporcionar una sistematización de la cortesía completa, es decir, la formulación de las reglas de cortesía no es universal, varía en diferentes culturas y presenta características propias según las culturas determinadas.

1.4.2. El principio de cortesía de Leech (1983)

Leech (1983) considera que existen algunas reglas que restringen la comunicación entre los interlocutores (Leech 1983:82; Taylor 1986:67; Fraser 1990:224; Song 2012:22). Al igual que Lakoff (1973), propone un principio de cortesía, desarrollándolo a través de las máximas propuestas por Grice (1975). Según Leech (1983: 80), el

principio de cortesía es un complemento necesario de los principios conversacionales de Grice, y sirve para dar explicación a excepciones aparentes al principio de cooperación.

Para Leech, existe una relación entre los interlocutores que influye en la forma del enunciado, lo cual matiza su significación. Los objetivos de la comunicación pueden presentar dos direcciones entre los interlocutores: o bien se trata de mantener el equilibrio existente; o bien, de modificarlo para mejorar la relación o para aumentar la distancia.

Respecto a la relación entre el principio cooperativo y el principio de cortesía, Leech considera que necesitamos el principio cooperativo para ayudar a explicar la relación entre sentido y fuerza, sin embargo, el principio cooperativo en sí mismo no puede explicar cosas como estas: (1) ¿Por qué la gente suele usar demasiada forma indirecta para transmitir lo que quiere decir? (2) ¿Cuál es la relación entre sentido y fuerza en los enunciados declarativos? (Leech 1983:80).

Leech, divide la cortesía en dos tipos: la *cortesía relativa* y la *cortesía absoluta*. En el primer caso, depende decisivamente de las posiciones sociales de los interlocutores; sin embargo, la cortesía absoluta es una característica propia de algunos actos, como lo refleja a continuación (Leech 1983:83): “Algunas ilocuciones (por ejemplo, las órdenes, las amenazas) son inherentemente descorteses, y otras (por ejemplo, los ofrecimientos o felicitaciones) son inherentemente corteses.”

En concreto, la *cortesía absoluta* se evalúa en una escala del coste o del beneficio que representa la acción para el emisor o el destinatario. Así, podemos descubrir que la acción es más descortés cuanto mayor es el coste para el destinatario, y la acción es más cortés en el caso contrario. Véase lo que representa en la siguiente Figura 2:

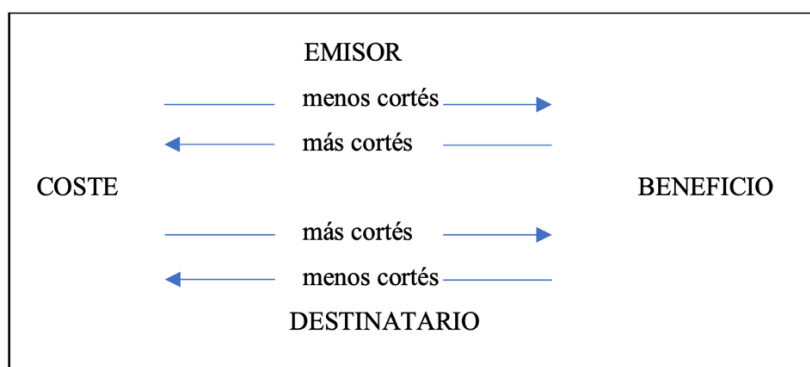


Figura 2. La cortesía absoluta de Leech

La siguiente cuestión que abordaremos es que en diferentes situaciones se requieren diferentes tipos y grados de cortesía. En el nivel más general, las funciones ilocutivas pueden clasificarse en las siguientes cuatro categorías principales, de acuerdo con el objetivo ilocutivo de la conversación y el objeto social (Leech 1983:104):

- (i) Competitivo: el objetivo ilocutivo compite con el objetivo social, las acciones entran en conflicto con la cortesía, implican algún tipo de coste para el destinatario: ordenar, preguntar, exigir, pedir y rogar, etc.
- (ii) Convivencial: el objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social, las acciones apoyan la cortesía, suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor: ofrecer, invitar, saludar, agradecer y felicitar, etc.
- (iii) Colaborativo: el objetivo ilocutivo es diferente del objetivo social, es decir, las acciones prácticamente indiferentes a la cortesía, en las que no hay un desequilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores: informar, anunciar, instruir y afirmar, etc.
- (iv) Conflictivo: el objetivo ilocutivo entra en conflicto con el objetivo social, las acciones están dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores, de manera que la cortesía está fuera de lugar: amenazar, acusar, reprender y maldecir, etc.

Por añadidura, sobre esta clasificación general, Leech ha hecho una distinción entre *cortesía positiva* y *cortesía negativa*. Lo explica así (1983:84): “La cortesía negativa consiste en minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses, y la cortesía positiva, en maximizar la cortesía de las corteses”. De manera general, se considera que la cortesía negativa resulta imprescindible para mantener buenas relaciones, y la cortesía positiva resulta secundaria.

Por otra parte, en el principio de cortesía también está desarrollado en una serie de máximas donde se reflejan los dos aspectos que hemos mencionado en el párrafo anterior (*la cortesía positiva y la cortesía negativa*) y se presentan de la siguiente manera (Leech 1983:107-133; Watts 2003:66):

- (1) Máxima de tacto (*Tact Maxim*): sirve para actos impositivos y comisivos, minimice el coste hacia el otro; maximice el beneficio del otro.
- (2) Máxima de generosidad (*Generosity Maxim*): también está aplicada a los actos impositivos y comisivos, minimice su propio beneficio; maximice el beneficio de su interlocutor.
- (3) Máxima de aprobación (*Approbation Maxim*): está relacionada con los actos expresivos y asertivos, minimice el desprecio hacia el otro; maximice el aprecio hacia el otro.
- (4) Máxima de modestia (*Modesty Maxim*): está aplicada para los actos expresivos y asertivos, minimice el aprecio a sí mismo; maximice el aprecio hacia el otro.
- (5) Máxima de acuerdo (*Agreement Maxim*): está presente en los actos asertivos, minimice el desacuerdo con el otro, maximice el acuerdo.
- (6) Máxima de simpatía (*Sympathy Maxim*): está relacionada con los actos asertivos, minimice la antipatía y maximice la simpatía.

En suma, para el autor existen dos aspectos fundamentales de la cortesía: las escalas de valores y la motivación social. Por un lado, la cortesía es cuestión de grado

y este grado depende de otras escalas de valores. Las escalas de valores son universales, lo que varía es su interpretación en cada sociedad. En cuanto a la motivación social de la cortesía, el uso de las estrategias desempeña una función social imprescindible, sirve para evitar los conflictos y conseguir objetivos en las sociedades humanas (Choi, 2008:20).

1.4.3. El modelo de Brown y Levinson (1987)

1.4.3.1. El concepto de imagen: la cortesía positiva y negativa

La teoría de Brown y Levinson (1987) vincula la teoría de los actos de habla, la teoría del principio de cooperación de Grice y el concepto de “imagen” (*face*) que proviene de Goffman (Geyer 2008:16; Ogiermann 2009:11). También se complementa el concepto de cortesía del enunciado, el cual es el modelo de cortesía verbal más desarrollado e influyente en las lenguas actualmente (Thomas 1995:176; Kerbrat-Orecchioni 1997:11; Eelen 2001:3; Huang 2013). Brown y Levinson consideran que el objetivo principal de la cortesía es mantener la relación interpersonal mediante la imagen pública de cada individuo. Los aspectos relacionados con la imagen son básicos y necesarios. El modelo de Brown y Levinson puede verse como un intento de formular una teoría sobre cómo los individuos producen la cortesía lingüística (Watts 2003:85).

La teoría de cortesía verbal expuesta por Brown y Levinson consiste en tres conceptos básicos: el concepto de imagen, la existencia de actos que amenazan la imagen de alguno de los interlocutores y las estrategias para la realización de dichos actos (Meier 1995:382; Ji 2000: 1059; Song 2012: 25). En los conceptos básicos se presentan dos propiedades fundamentales que sirven para explicar el comportamiento comunicativo:

- I. *Racionalidad*: cada individuo posee un modo de razonamiento que se puede definir con precisión y que le conduce de los fines que persigue a los medios

necesarios para intentar conseguir dichos fines. Está ligada al principio de cooperación.

- II. *Imagen pública (face)*⁶: cada individuo tiene y reclama para sí una cierta imagen pública que quiere conservar. Está ligada a la cortesía.

La imagen pública es el concepto central en la teoría de Brown y Levinson, consiste en dos aspectos esenciales: la *imagen negativa (negative face)* y la *imagen positiva (positive face)* (1987:61). Se puede definir en los siguientes términos:

negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction- i.e., to freedom of action and freedom from imposition.

positive face: the positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants. (Brown & Levinson 1987:61)

Dicho de otra manera, la *imagen negativa* consiste en el deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio, es decir, se asocia a las ansias de independencia y autonomía social. Mientras *la imagen positiva* está relacionada con el deseo de ser apreciado por los demás, y de que otros compartan los mismos deseos.

Sin embargo, la gente necesita dos tipos de imagen en la interacción comunicativa, se considera importante tanto la necesidad de imagen positiva del destinatario como la necesidad de imagen negativa con el objetivo de salvaguardar la imagen pública:

⁶ El concepto de imagen pública fue introducido previamente por Goffman (1967) para referirse a los valores positivos o negativos que la gente nos atribuye en la sociedad, sirve de base para la teoría de la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson (1987).

negative face: the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others.

positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others.

(Brown & Levinson 1987:62)

Brown y Levinson (1987:61) consideran que “la imagen (*face*) es algo que se invierte emocionalmente, se puede perder, mantener o mejorar, y debe estar constantemente atendida en la interacción comunicativa”. Por otro lado, desarrollan el acto que amenaza a la imagen pública (AAIP). Afirman que “algunos actos de habla amenazan intrínsecamente la imagen y se presentan concretamente en aquellos que por su naturaleza se oponen a los deseos del destinatario o del oyente” (1987:65). A este respecto, se distinguen cuatro tipos de actos amenazantes mediante la función de la imagen negativa y positiva (1987: 65-68; Robles Garrote 2017:19):

- Actos que amenazan a la imagen negativa del destinatario: los actos imperativos (órdenes, peticiones, consejos, amenazas, recordatorios, avisos o desafíos, etc.).
- Actos que amenazan a la imagen positiva del destinatario: desacuerdo, críticas, desprecio, quejas, ofensas, acusaciones, retos, etc.).
- Actos que amenazan a la imagen negativa del emisor: los actos comisivos (aceptación de un agradecimiento, una disculpa, un ofrecimiento y una promesa, etc.).
- Actos que amenazan a la imagen positiva del emisor: disculpas, confesiones, aceptación de cumplidos, etc.).

Con respecto a los cuatro tipos de actos amenazantes que hemos ejemplificado en el punto anterior, estos autores también descubrieron y clasificaron cinco estrategias posibles (Véase en la Figura 3): son las que se suelen emplear en diferentes contextos y situaciones, y sirven para aplicarlas antes de los actos de amenazas con el fin de mitigar el peligro. Según han señalado Brown y Levinson (1987:68): “en el contexto

de la vulnerabilidad mutua de la imagen, cualquier agente racional tratará de evitar estos actos que amenazan la imagen, o empleará ciertas estrategias para minimizar esa amenaza”.

Para ellos, se apuntan tres factores de naturaleza social y son fundamentales para el nivel de cortesía que debe emplearse o la potencial amenaza que entraña una determinada *acción que amenaza la imagen pública (AAIP)*: la *distancia social (D)*, que incluye el grado de familiaridad y el contacto entre los interlocutores; el *poder relativo (P)* del destinatario respecto al enunciador; y el *grado de imposición (G)* del enunciado para la imagen pública del destinatario.

Así mismo, se calcula el riesgo potencial que incluye una determinada acción que amenaza la imagen pública (*AAIP*) con la base de las tres variables sociales mediante la siguiente fórmula:

$$\text{Riesgo (AAIP)} \times = (D+P+G) \times$$

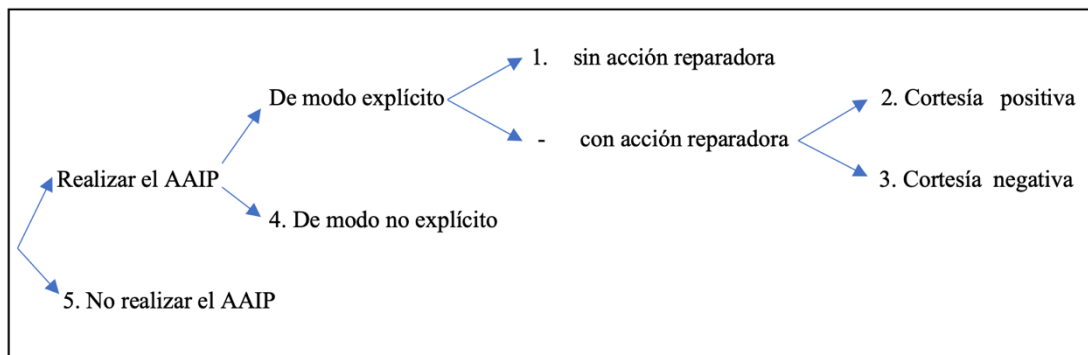


Figura 3. Posibles estrategias para realizar la AAIP (Brown y Levinson 1987:69)

Según las relaciones sociales que existen entre los interlocutores (el poder y la distancia) y el grado de imposición del acto de habla, seleccionan diferentes tipos de estrategia. Cada una de ellas presenta funciones y características distintas, por esta razón, es importante que los hablantes sepan usar adecuadamente cada una de ellas y decidan cuál elegir en un acto de habla dentro de los diferentes contextos.

Como muestra la Figura 3, si el hablante elige no realizar la AAIP, no puede cumplir el objetivo de la comunicación; al revés, si realiza la AAIP, puede utilizar las estrategias abierta (on record) y encubierta (off record). En suma, las estrategias comunicativas que se presentan en el esquema siguiente las agruparon en cinco grandes clases según el peso de la amenaza (Brown y Levinson 1987:69; Escandell Vidal 2006:150-152; Geyer 2008:17):

(i) Abierta, directa y sin cortesía.

En esta estrategia, el emisor muestra claramente su deseo de hacer intervención al interlocutor, cumple los requisitos de las máximas de cooperación de Grice: es clara, concisa y no ambigua. Que resulte o no descortés depende de cuál sea su potencial de amenaza a la imagen pública y de otros factores contextuales.

(ii) Abierta e indirecta, con cortesía positiva.

Esta se basa en la expresión de aprecio hacia el destinatario y sus deseos, y en la similitud de estos deseos con los del emisor. Con esta estrategia, el hablante pretende construir una base común para la interacción y proteger la imagen positiva del destinatario. Con referencia a esto y en la siguiente Tabla 1, Brown y Levinson plantean una serie de estrategias de la cortesía positiva para enunciados corteses.

Módulo I Cortesía positiva	
1.1 Apele al ‘terreno común’	
1.1.1	Expresa “X es admirable, interesante”
	1. Fíjese, atiende al oyente O⁷ (a sus intereses, deseos, necesidades, bienes)
	2. Exagere (interés, aprobación, simpatía con O)
	3. Intensifique el interés hacia O
1.1.2	Apele a la pertenencia al mismo grupo que O
	4. Use marcadores de identidad del grupo
1.1.3	Apele al punto de vista, opiniones, actitudes, conocimiento, empatía comunes
	5. Busque el acuerdo
	6. Evite el desacuerdo

⁷ Leyenda de las tablas: O: oyente; H: hablante; A: acción; AAI: acción amenazadora de la imagen.

7. Presuponga/ suscite/ manifieste el terreno común	
8. Bromea	
1.2 Expresa que H y O son cooperativos	
1.2.1	Indique que H conoce los deseos de O y los está teniendo en cuenta
9. Manifieste o presuponga que conoce y se preocupa por los deseos de O	
1.2.2	Apele a la reflexividad (si O desea [que O tenga X] entonces H desea [que O tenga X] y si H desea [que H tenga X] entonces O desea [que H tenga X])
10. Ofrezca, prometa	
11. Sea optimista	
12. Incluya a ambos, H y O, en la actividad	
13. Dé (o pida) razones	
1.2.3	Apele a la reciprocidad
14. Asuma o manifieste reciprocidad	
1.3 Colme los deseos de O (respecto a X)	
15. Haga regalos a O (bienes, simpatía, comprensión, cooperación)	

Tabla 1. Estrategias de la cortesía positiva de Brown y Levinson (1987:101)

(iii) *Abierta e indirecta, con cortesía negativa.*

Esta estrategia es el modo prototípico de lo que consideramos normalmente la cortesía, que tiene su carácter respetuoso. Se basa en hacer peticiones indirectas y atenuar el potencial efecto amenazador del acto de habla. El hablante intenta no oponerse y respeta la autonomía personal del oyente, es un acto de proteger la imagen negativa del oyente. Del mismo modo que la cortesía positiva, las estrategias de la cortesía negativa como aparecen la siguiente Tabla 2.

Módulo II Cortesía negativa	
a)	Abiertamente
b)	con compensación hacia el deseo de O de que no se le afecte
2.1	Sea directo
1. Sea convencionalmente indirecto	
2.2	No presuponga / asuma (los deseos de O)
2. Pregunte, no sea asertivo	
2.3	No coaccione a O
2.3.1	déle opciones para no actuar: sea indirecto; No asuma que O puede/quiere hacer A
3. Sea pesimista (asuma que seguramente O no va a hacer A)	

2.3.2 Minimice la amenaza (Haga explícitos los valores G,P,D)
4. Minimice la imposición Gx
5. Muestre deferencia
2.4 Comunique que H no quiere afectar a O
6. Pidas disculpas
7. Impersonalice a H y O: evite la primera y segunda personas del singular
8. Plantee el AAI como una regla general
9. Nominalice
2.5 Compense otros deseos de O, derivados de la imagen negativa
10. Plantee abiertamente que ha contraído una deuda como O, o que O no está en deuda como H

Tabla 2. Estrategias de la cortesía negativa de Brown y Levinson (1987:129)

(iv) Estrategia encubierta.

Con esta estrategia, el interlocutor pretende enmascarar o disimular su verdadera intención, se reserva la posibilidad de no comprometerse con la interpretación más amenazadora del enunciado, y poder “refugiarse” en otra. Se considera que es el tipo de estrategia más cortés para minimizar las amenazas a la imagen. En la siguiente Tabla 3 presentamos la clasificación de las estrategias encubiertas de Casalmiglia y Tusón (2001:168).

Módulo III Cortesía encubierta
3.1 Provoque implicaturas conversacionales a través de sugerencias desencadenadas por la violación de las máximas griceanas.
a) Transgresión de la máxima de pertinencia
1. Dé indicios (motivos/ condiciones para hacer A)
2. Dé pistas asociativas
3. Presuponga
b) Transgresión de la máxima de cantidad
4. Dé menos información de la necesaria
5. Dé más información de la necesaria
6. Use tautologías
c) Transgresión de la máxima de calidad
7. Use contradicciones
8. Sea irónico
9. Use metáforas

10. Use preguntas retóricas 3.2 Sea vago o ambiguo: transgresión de la máxima de manera 11. Sea ambiguo 12. Sea vago 13. Generalice 14. Sea incompleto, use elipsis

Tabla 3. Estrategias de la cortesía encubierta de Brown y Levinson (1987: 211)

(v) Evitar la AAIP, es decir, no hacer el acto de habla.

1.4.3.2. Críticas al modelo de Brown y Levinson

Muchos investigadores de la cortesía consideran que la teoría de Brown y Levinson (1978,1987) es la más influyente y completa hasta hoy en día. Abundantes investigaciones interculturales empíricas han comprobado y reconocido el valor práctico del modelo y que sigue siendo uno de los modelos importantes de referencia. Por otro lado, también ha recibido algunas críticas respecto a su concepto de imagen (Geyer 2008:17).

En la presente sección se van a exponer las críticas más destacadas que atienden a diferentes aspectos. En primer lugar, una de estas críticas está relacionada con el aspecto de universalidad de su concepto de imagen, la cual subraya que la relación entre una forma lingüística y la función social debe explicarse en diferentes contextos sociales y culturales.

La clasificación establecida por Brown y Levinson entre estrategias de cortesía positiva y estrategias de cortesía negativa se fundamenta en principios básicos (Matsumoto, 1988, 2003; Mao, 1994; Bravo, 1999, 2003; Hernández Flores, 2004a), como el de identidad personal, que parecen poder aplicarse a todas las culturas europeas. Pero en cambio, no han resultado operativos y aplicables para todas las lenguas y culturas, concretamente, no son válidos para otras culturas, tanto las culturas no

europeas como las culturas asiáticas, por ejemplo, la cultura malgache, la cultura china y la cultura japonesa, etc.

A diferencia de las categorías de Brown y Levinson de imagen positiva y negativa en las culturas occidentales, hay que tener en cuenta que tanto el concepto de cortesía en el que se basan los idiomas asiáticos como sus sistemas lingüísticos son totalmente distintos a los europeos. En nuestro caso, en chino se utilizan los conceptos fundamentales de miànzī (面子) y liǎn (脸) para presentar la imagen de los chinos. Debido a que en la sociedad china se atribuye poco valor a la identidad del individuo, toda la interacción comunicativa gira en torno a la identidad colectiva del grupo social. En decir, el concepto de imagen individual en China está estrechamente relacionado con la participación de los demás, por lo tanto, es muy importante la imagen pública del grupo. En comparación con la de Brown y Levinson, se centra en el aspecto individual de la imagen, más que en su dimensión comunitaria.

Aparte de la validez universal de la noción de imagen, en segundo lugar, se debe señalar la otra crítica del modelo, la cual no aborda el fenómeno de la descortesía (Eelen, 2001). Existen críticas que señalan la ambigüedad de los adjetivos *positivo* y *negativo*, aplicados a la imagen. Para evitar la confusión que se puede provocar, algunos autores proponen otras denominaciones más adecuadas. Por ejemplo, Carrasco Santana (1999: 22) propone la denominación de *cortesía valorizante* (intensificación) y *cortesía mitigadora* (atenuación); para Bravo (1999) los conceptos de *autonomía* y *afiliación* entre interlocutores están referidos a los diferentes contextos socioculturales específicos de los hablantes (Robles Garrote 2004a:122).

Por otra parte, Kerbrat-Orecchioni (2004:43) critica el modelo en cuanto que presenta una concepción demasiado pesimista de la interacción y de los interactuantes al considerar que la imagen pública es vulnerable. En este sentido, Fraser (1990), Kasper (1990) y Carrasco Santana (1999) subrayan que, en Brown y Levinson (1978,1987), cualquier acto de habla puede resultar potencialmente amenazante para la

imagen y la mayoría de las estrategias establecidas sirven para limitar los efectos negativos de los AAIPs.

Por último, hay que mencionar la crítica formulada por Drew y Couper-Kuhlen (2014), concierne a la elección de los ejemplos que parecen inventados para ilustrar sus propósitos. Comentan que Brown y Levinson desarrollan la noción de universalidad del uso del lenguaje mediante ejemplos que carecen de base empírica y analizan oraciones fuera de sus contextos interaccionales (Drew y Couper-Kuhlen, 2014:11).

A pesar de muchas críticas formuladas sobre el modelo de cortesía de Brown y Levinson, es importante señalar que su enfoque proporciona un marco útil para investigar muchos aspectos diferentes de las interacciones sociales. Sin embargo, quienes criticaron su teoría aún no han logrado establecer un marco teórico que la reemplace. Para Ogiermann (2009:20), su teoría es fundamental como método de análisis para medir los valores interculturales en las investigaciones del ámbito pragmático. En fin, terminamos con dos razones para destacar su importancia:

First, Brown & Levinson's framework can be regarded as one of the most influential theories for investigating politeness phenomenon in human interaction, for it has generated a wealth of theoretical and empirical research in a wide variety of disciplines, such as anthropology, developmental psychology, education, and applied linguistics (Kasper,1990). Second, compared with other models of politeness, theirs is the one that most clearly maintains its pancultural validity and thus evidently claims to be applicable as a basis for cross-cultural comparison (O'Driscoll,1996).

1.5. La cortesía verbal en chino y en español: el concepto de imagen desde el punto de vista intercultural

1.5.1. La concepción de la cortesía en chino y el principio de cortesía de Gu

Cabe señalar que la investigación sobre la cortesía en chino desde el punto de vista pragmático es relativamente nueva, aunque los fenómenos de cortesía han existido desde la antigüedad en China. El trabajo de investigación de Gu (1990) es el estudio más influyente sobre la investigación de la cortesía china, fundamentada en la introducción del elemento moral. Además, es el primer estudio que introdujo el fenómeno histórico chino de la elevación del destinatario y la autodenigración (贬己尊人) a los lectores occidentales (Pan & Kádár 2011:39).

La teoría de Gu se basa en el concepto de la cortesía china, la cual conecta explícitamente la cortesía con las normas sociales morales. Fundamentalmente, se basa en la teoría de Leech (1983) con una revisión del Principio de Cortesía y sus máximas asociadas (Eelen 2001:9). Gu (1990:238;2011:129) considera que la concepción moderna de *lǐmào* “modales” (礼貌) está relacionada estrictamente con la noción clásica de *lǐ* (礼) que fue formulada por Confucio (551a.C. – 479 a.C.). En la antigüedad china, el *lǐ* (礼) no significa cortesía, sino que se refiere a la jerarquía social y sirve para mantener el orden del sistema de esclavitud. Sin embargo, ahora el término contemporáneo *lǐmào* (礼貌), en la época moderna, ya no sirve para mantener la jerarquía social, sino que es un elemento básico para mantener las relaciones interpersonales en nuestra sociedad.

Por esta parte, Gu (1990:239) señala que hay cuatro nociones básicas que subyacen a la concepción de la cortesía china *lǐmào* (礼貌): respeto, modestia, cordialidad actitudinal y refinamiento. El respeto es la apreciación positiva de uno por los demás, que se refiere a la imagen del otro, el estatus social; la modestia es una forma de mostrar autodenigración, la cordialidad actitudinal es la demostración de hospitalidad y bondad

hacia los demás, y el refinamiento se refiere al comportamiento de uno hacia los demás de acuerdo con ciertos estándares. Todos estos aspectos muestran que la cortesía típica china otorga gran importancia a la moralidad, como se muestra en sus máximas morales de su principal cortesía (Gu,1992)

A continuación, vamos a revisar los cinco principios de cortesía en chino que ha sido establecido por Gu (1990:245-55), como un conjunto de normas que se utilizan para restringir los actos de habla y ejercer una función normativa que dota a la imagen de valores:

1) Máxima de autodenigración (*Self-denigration Maxim*).

Esta máxima es la más representativa con mayor característica de la cortesía china, y consiste en dos submáximas: (a) denegarse a sí mismo y (b) elevar a los demás. Se basan básicamente en las nociones del respeto y de la modestia. Es decir, cuando hablas de ti mismo o algo sobre ti mismo, se supone que debes denigrarte y mantener una actitud de modestia. Y cuando se habla de otra persona, se debe elevar a aquel de quien se habla y mostrar respeto al destinatario. Según la opinión de Gu, el incumplimiento de la submáxima (a), por ejemplo, denigrar a los demás, es percibido como descortés y el (b), por ejemplo, ensalzarse a sí mismo, se interpreta como arrogante o engreído.

2) Máxima de fórmulas de tratamiento (*Address Maxim*).

Esta máxima significa: “diríjase a su interlocutor con un tratamiento adecuado”. Esta máxima se basa en las nociones de respeto y cordialidad actitudinal. El acto de dirigirse implica (a) el reconocimiento de hablante de oyente como un ser social en su estatus o rol social específico, y (b) la definición de hablante de la relación social entre hablante y oyente. Esta ayuda a establecer o mantener lazos sociales, fortalecer solidaridad y controlar la distancia social. En comparación con otras máximas, esta puede considerarse esencialmente una expresión de cortesía lingüística. Sin embargo, la falta de su uso apropiado es una señal de mala educación o una señal de una ruptura del orden social establecido.

Gu insiste en que las fórmulas de tratamiento representan las relaciones sociales entre los interlocutores, el cambio de fórmulas puede resultar en diferentes relaciones entre ciertas personas, y hay un principio muy estricto en el tratamiento. Por ejemplo, el nombre de las personas mayores no puede ser usado directamente por personas más jóvenes. Para dirigirse a otros apropiadamente, uno debe considerar algunos de los siguientes elementos pragmáticos: (1) la existencia o inexistencia de relaciones de parentesco, (2) superioridad e inferioridad en el ámbito político, (3) existencia o no de prestigio profesional, (4) existencia o no de familiaridad y de solidaridad interpersonales, (5) sexo, (6) edad, (7) formalidad, (8) tipo de miembros, y (9) tipo de interacción ocasional: en público o en casa. De esta manera, en chino existe una clasificación muy completa y sistematizada al respecto.

Gu encuentra tres diferencias en el sistema de fórmulas de tratamiento entre chino e inglés; su análisis es aplicable al mundo europeo, incluyendo España: (a) La composición es diferente, pues en chino el apellido se coloca antes del nombre de pila. (b) Algunos términos de parentesco chinos tienen un uso extendido y generalizado, por ejemplo, *yéyé* (abuelo), *nǎinǎi* (abuela), *shūshū* (tío), *āyí* (tía). Estos términos se pueden dirigir a personas que no tienen ningún parentesco familiar para ser respetuoso. (3) La mayoría de los títulos ocupacionales chinos se pueden utilizar como fórmulas de tratamiento. El uso del tratamiento *lǎoshī* es bastante general y popular tanto en los colegios como en las universidades para indicar deferencia y mostrar respeto. Su equivalencia en español sería profesor/a o maestro/a. Por ejemplo, apellido (Zhōu) + Maestro/ Profesor. En cambio, la falta de este tratamiento se interpreta como descortés.

3) Máxima de refinamiento (*Refinement Maxim*).

Esta máxima significa: “usa palabras refinadas y evita las palabras obscenas, y usa más eufemismos y expresiones menos directas”. Por ejemplo, si A quiere que B se vaya, una formulación como “Lo siento, tengo algo (más) que hacer” se considera conforme

a la máxima de refinamiento, mientras que si le ordena “Vete” se considera descortés.

4) Máxima de acuerdo (*Accordance Maxim*).

Maximiza el acuerdo y la armonía existente entre uno mismo y el otro; minimiza el desacuerdo entre uno mismo y el otro. En esta máxima, Gu pone su énfasis en la *face* (la cara), que consiste en dos conceptos en chino: liǎn (脸) y miànzī (面子). En términos generales, “liǎn” a menudo se asocia con la culpa, la crítica, la invitación, el requisito. Sin embargo “miànzī” a menudo toma la cortesía como forma de medir. Para Gu (1992:14), en comparación con la crítica, el ofrecimiento, la invitación y la petición no son actos descorteses para el interlocutor si no elogia el principio, pero revelan su propia imagen al destinatario. Esta máxima requiere que el destinatario obedezca al interlocutor con el objetivo de llegar a un acuerdo.

5) Máxima de virtud, palabra y comportamiento (*Generosity and Tact Maxim*).

Minimiza el coste y maximiza el beneficio para los demás a nivel motivacional; maximiza el beneficio y minimiza el coste para uno mismo en el nivel expresivo. Esta máxima es una versión modificada de las máximas de generosidad y tacto de Leech. En la cultura china, estas dos máximas se sustentan en la cordialidad actitudinal y el refinamiento, además, son complementarias.

En resumen, concluimos que la máxima de la autodenigración de Gu es la máxima de cortesía más específica de la cultura china. Los chinos suelen negar el cumplido del otro y se denigran a sí mismos para demostrar que son modestos cuando les elogian (1992:10-17). En contraste a las teorías que predominan en los países occidentales, la cortesía “modales” (礼貌) en China hace más hincapié en la distinción social, presenta la relación entre distintos rangos sociales y la “modestia” (客气) desempeña un papel fundamental en la vida cotidiana (Zhu, 2010:850). Por lo tanto, estas dos características que distingue Gu sirven del modelo para el análisis de las diferencias estratégicas del correo electrónico de petición entre ambos países en el presente trabajo.

1.5.2. Otros estudios de la cortesía china

Aparte de Gu (1990, 1992), también existen otros investigadores tales como Hu (1944) y Mao (1994), que plantean un marco para interpretar mejor la cortesía desde una perspectiva china.

Mao (1994) presenta una dimensión social y moral con respecto al concepto de imagen en la cultura china. Se utilizan dos términos chinos para transmitir el significado denotativo de la palabra “cara”: *miànzī* y *liǎn* (1994: 457), ambos términos están relacionados con las imágenes respetables. Imágenes respetables que los individuos pueden reclamar para sí mismos en las comunidades en las que interactúan o a las que pertenecen (Ho, 1975:883). Por un lado, *miànzī* hace referencia al prestigio o reputación (Hu,1944:45), lo cual se logra progresando en la vida o que le atribuyen otros miembros del mismo grupo o comunidad (Ho, 1975:879-870). Por otro lado, *liǎn* se refiere al respeto del grupo por un individuo con buena reputación moral y encarna “la confianza de la sociedad en la integridad del carácter moral del ego” (Hu,1944:45). Estos dos términos son los que difieren en gran medida del concepto de imagen positiva y negativa planteada por Brown y Levinson.

En general, en chino hay una diferencia entre “perder *liǎn*” y “perder *miànzī*”, la pérdida de *liǎn* es un acto que resulta mucho más serio que la pérdida de *miànzī*. Es decir, la primera significa una condena de la comunidad social por un comportamiento inmoral o un juicio socialmente desagradable; mientras que la segunda es sufrir una pérdida de reputación o prestigio debido a un cierto fracaso o desgracia (Mao 1994:458). Pero cuando uno pierde su *liǎn*, su *miànzī* difícilmente puede mantenerse.

En resumen, Mao afirma que la imagen en china está estrechamente relacionada con la opinión, el juicio de la comunidad y la percepción de caracteres, que se orienta

hacia una identidad social ideal y abarca tanto la dimensión individual como la comunitaria.

1.5.3. La cortesía verbal en español

Desde el punto de vista intercultural, es importante conocer las diferencias culturales en cuanto a la forma, uso y funciones de la cortesía en cada sociedad. Basándose en las nociones básicas de Brown y Levinson (1978,1987), Haverkate (2004) y, después, Briz (2008), establecen una distinción general entre dos tipos de culturas: de acercamiento y de distanciamiento. La cultura española peninsular se considera una cultura de acercamiento, tiende a reducir el espacio interpersonal para establecer relaciones basadas en la confianza o para crear un ambiente ameno. Barro (2011:164) señala que en la cultura española se hace un mayor uso de la valorización cortés, lo cual se presenta en las siguientes características: el peso del acto que amenaza la imagen tiende a sentirse menor, las imposiciones se consideran pequeñas, la distancia social no es una frontera insuperable en la interacción social, y el poder de los interlocutores no suele ser muy grande.

En cuanto a la cortesía e imagen en el mundo hispánico, hay que señalar el modelo de Bravo; es uno de los modelos más extendidos dentro de los estudios de cortesía (1999, 2001, 2003, 2004). Esta autora describe la imagen desde una perspectiva sociocultural, y considera que los hablantes de una comunidad cultural comparten conocimientos que se manifiestan en su imagen social básica.

Dentro de esta imagen, distingue dos categorías en las interacciones comunicativas de los hablantes: la necesidad de autonomía y la necesidad de afiliación. La categoría de autonomía atiende a la percepción que la persona tiene de sí misma y que los demás tienen de ella como alguien con un hábito propio dentro del grupo; mientras que la categoría de afiliación se refiere a todo aquello que permite a la persona identificarse

con el grupo.

En los estudios de Fant (1989), Bravo (1999) y Hernández-Flores (2002) se mencionan los componentes de las categorías de autonomía y afiliación para aplicarlos a la cultura española peninsular. Se destaca el componente de autoafirmación (Bravo, 1999:158-160 y Hernández-Flores, 2002: 73-78) para la categoría de autonomía y el componente de confianza para la categoría de afiliación. Hernández-Flores (1999, 2002, 2004) afirma la importancia de la confianza para la cortesía española. Tener confianza es algo positivo, siempre y cuando esta se dé con la persona apropiada. Además, la confianza influye en la menor necesidad de uso de la cortesía mitigadora, permitiendo al interlocutor invadir el espacio personal del destinatario, sin que esta invasión sea concebida como una imposición contra la intimidad. Como ha mostrado Carrasco Santana (1999:33):

Se puede decir, por tanto, que en situaciones de familiaridad no se produce una menor frecuencia de aparición de actos corteses, sino que el modo en que se manifiestan es distinto, y que la cortesía mitigadora cobra una mayor importancia que en aquellas situaciones en que la familiaridad es escasa.

Con respecto a la cortesía en español, por añadidura, Albelda (2003,2004) considera que se suele usar la cortesía para reforzar los lazos entre los interlocutores, y la confianza es el valor más apreciado para los españoles. Por lo tanto, se aprecia positivamente en el sentido de afiliación al grupo en situaciones de proximidad social y afectiva. Al contrario, la falta de confianza se contempla de forma muy negativa.

Por otra parte, según la evolución de la sociedad española, desde finales de los años 60, Carrasco Santana señala que la nueva situación social española tiende a simplificar los usos lingüísticos con el fin de hacer más flexible la estratificación social y procurar que resulten más fluidas las relaciones humanas (1999: 33-34). Esta tendencia se presenta en los siguientes aspectos: una menor utilización de fórmulas

convencionales y ritualizadas de cortesía, la progresiva desaparición de las fórmulas de tratamiento y la extensión de tuteo en situaciones en que no existe familiaridad (1999:34). Todos estos aspectos que cambian no significan una desaparición de la cortesía, sino que es una adecuación de la misma al contexto social. Por ejemplo, en las relaciones que se dan hoy en día entre alumnos y profesores, en las que el tuteo y la ausencia casi total, de forma ritualizadas y alambicadas es la norma prácticamente.

Al mismo tiempo, una investigación de Montoya Ramírez (2008:586-587) explica que estos cambios lingüísticos que se han ido produciendo en España debido a la desaparición de ciertas barreras sociales y la extensión del concepto de igualdad. Sin embargo, según la opinión de la autora, la influencia de los medios de comunicación escritos también desempeña un papel importante para la difusión.

1.6. Resumen

En el capítulo 1 hemos realizado una revisión de los fundamentos teóricos sobre los que se lleva a cabo el presente estudio empírico. Para acotar los ámbitos generales de la pragmática, empezamos a presentar las definiciones de la pragmática desde distintas perspectivas y los conceptos con estudios explicados de la pragmática intercultural, la competencia comunicativa y la pragmática de la interlengua. En el segundo apartado, introducimos la teoría de los actos de habla, sobre todo, la investigación de la petición se basa esencialmente en ella, ha sido propuesto originalmente por Austin (1962) y luego desarrollada por Searle (1969), quienes coinciden en que existen normas generales para realizar actos de habla en diferentes culturas.

Posteriormente, nos centramos en examinar las teorías clásicas de la cortesía verbal, hemos elegido las aportaciones de los enfoques de Lakoff (1973), Leech (1983) y Brown y Levinson (1978,1987) como la base general. En concreto, Lakoff propone

complementar las reglas de la comunicación clara y eficiente con las reglas para la comunicación cortés; Leech no solo desarrolla un principio de cortesía junto con una serie de máximas, sino que antepone la cortesía a la cooperación como requisito para el buen funcionamiento de la comunicación; y, por último, Brown y Levinson desarrollan su teoría de la cortesía lingüística en torno al concepto de imagen, identifican dos aspectos de la imagen: positiva y negativa.

En el último apartado, hemos contemplado el concepto de imagen desde la perspectiva intercultural, abordamos principalmente el principio de la cortesía de Gu en la cortesía china. A lo largo de la comparación de la cortesía española y china, nos ha dado una visión amplia para el análisis de investigación.

Capítulo 2

La interacción escrita académica por correo electrónico

2.1. El correo electrónico como género discursivo

2.1.1. El correo electrónico y su definición

2.1.2. La clasificación del correo electrónico

2.2. Las características paratextuales: los elementos estructurales del correo electrónico

2.2.1. El encabezado en el correo electrónico

2.2.2. El cuerpo del mensaje: las aperturas y los cierres como marcas de cortesía

2.2.2.1. Las aperturas en los correos electrónicos

2.2.2.2. Los cierres en los correos electrónicos

2.2.3. Las fórmulas de apertura y cierre del correo electrónico en la lengua china

2.3. Los aspectos formales y pragmáticos en la comunicación electrónica

2.3.1. Los aspectos formales del correo electrónico

2.3.2. Los aspectos pragmáticos del correo electrónico

2.4. El correo electrónico en ELE

2.4.1. El correo electrónico en el aula de ELE: PCIC y MCER

2.4.2. La interacción de correo electrónico en el contexto universitario

2.5. Resumen

Capítulo 2. La interacción escrita académica por correo electrónico

La comunicación escrita por correo electrónico en el ámbito universitario entre profesores y estudiantes ha sido el objeto de interés dentro de nuestra investigación.

En este capítulo se presentan en cuatro ejes organizados: por un lado, se introduce el concepto del correo electrónico y su clasificación como género discursivo (2.1), por otro, se presentan las características generales y paratextuales del correo electrónico (2.2), el cual consiste en el encabezado y el cuerpo del mensaje. En relación con la comunicación electrónica (2.3), encontraremos sus aspectos formales y pragmáticos. Por último, se pone en foco de atención el correo electrónico en el aula de ELE y en el contexto universitario (2.4).

2.1. El correo electrónico como género discursivo

2.1.1. El correo electrónico y su definición

El primer mensaje a través de un sistema de correspondencia electrónica surge a principios de los años 70; fue enviado por Ray Tomlinson en el ámbito empresarial (Hardy, 1996). Con la creación y la necesidad de nuevos entornos comunicativos y géneros discursivos, en poco tiempo, el correo electrónico se ha convertido en uno de los más extendidos y popularizados por los usuarios para la comunicación. En las últimas décadas, con el rápido avance de la tecnología y el desarrollo de la globalización, los campos de la informática y de las telecomunicaciones desempeñan un papel relevante en nuestra sociedad actual. Conocemos las tecnologías que han aparecido en estos campos como *Tecnologías de la información y comunicación* (TIC). Las TIC son un tema amplio, proporcionan una mezcla entre la Informática, la Telemática y la Multimodalidad.

Dentro de las nuevas tecnologías, el crecimiento vertiginoso del acceso a Internet asume un puesto importante en la red del servicio de la comunicación. En nuestro caso, el género del correo electrónico (en inglés: *electronic mail*, normalmente abreviado *e-mail* o *email*) no solo es el sistema de mensajería más antiguo del discurso digital (Hardy, 1996), sino también es una de las muestras de los medios de comunicación surgidos de las tecnologías. Hoy en día, el correo electrónico es un servicio de red que permite a los usuarios enviar y recibir mensajes mediante redes de comunicación electrónica. Los usos del correo electrónico en la actualidad se han extendido por cualquier rincón de la sociedad, tanto para los ámbitos comunicativos personales como para los profesionales o ciertos contextos como el mundo académico. De esta manera, podemos decir que el correo electrónico es uno de los medios de comunicación de mayor uso en los últimos años, ha sustituido la carta tradicional casi por completo.

Podemos definir el correo electrónico a partir de distintos aspectos; por ejemplo, desde el punto de vista técnico, el correo constituye una aplicación de la CMO⁸ que permite el intercambio, el almacenamiento y la gestión de mensajes de texto, que también pueden verse acompañados de otro tipo de archivos (Vela, 2006: 197). En esta sección, para adaptar a nuestra investigación, nos centramos en sus características lingüísticas y discursivas, desde distintos autores y sus puntos de vista como género discursivo en la comunicación actual, especialmente en los ámbitos de la comunicación académica y profesional.

Vela (2006: 103) considera que, en su uso más generalizado, el correo electrónico es una herramienta de Internet cuya finalidad consiste en procurar la comunicación entre dos o más personas a través del intercambio de textos escritos digitalizados.

⁸ La CMO es la abreviatura de Comunicación Mediada por Ordenador, ha sido traducida de su nombre inglés Computer-mediated Communication.

Por un lado, desde el punto de vista comunicativo, según García Gabaldón (2003:4), el correo electrónico, en su configuración actual, es un modo de comunicación escrita y un subtipo de la escritura electrónica. Otros son: los chats y los mensajes cortos (SMS) de los teléfonos móviles. El correo electrónico se inserta en una comunicación mediada que puede realizarse por ordenador, teléfono móvil u otros aparatos. Se caracteriza por su brevedad, es el tipo de texto electrónico más eficiente. Además, es una *mini-página* que consta de un máximo de 16 líneas de cincuenta caracteres, frente a las 30 líneas de 70 caracteres que es el formato estándar de las páginas de los procesadores de texto (García Gabaldón, 2003:8).

Sin embargo, desde un enfoque lingüístico, López Alonso (2003b) afirma que el correo electrónico puede definirse como una correspondencia individual, colectiva, real o virtual de intercambio de textos digitalizados con una forma, función, contenido, estructura, lengua y estilo propios. Esta identidad textual implica, en primer lugar, un entorno específico de comunicación; en segundo lugar, una relación abierta entre los coenunciadores y, finalmente, una modalidad revolucionaria en la manera de transmitir la correspondencia.

Por último, Yus (2001:104) señala que el correo electrónico es una variedad de comunicación asincrónica, y que es una de las posibilidades comunicativas de Internet más utilizadas en la actualidad. En otras palabras, la red informática es el canal fundamental en una comunicación cuando el emisor y el destinatario no se encuentran físicamente. El uso del correo electrónico se encuentra básicamente para las siguientes funciones: (1) para que las personas puedan comunicarse entre sí con gran rapidez y a bajo coste (Morrisett, 1996) y (2) para hacer publicidad y venta de diferentes productos. Wilkinson y Boltz (1998) y Duran *et al.* (2005) predijeron que esta herramienta mejoraría la forma de enseñanza y la comunicación entre el profesor y el alumno.

En los últimos años, podemos encontrar fuertes contrastes en la lengua empleada en distintos correos electrónicos, esta variación viene a dar cuenta de una evidencia: el

correo electrónico nos ha ofrecido una gama mucho mayor de posibilidades estilísticas, se ha adaptado a la necesidad de satisfacer una mayor variedad de fines comunicativos. En la actualidad, cualquier profesor o estudiante de la universidad, trabajador o persona particular puede solicitar una cuenta a través del acceso a internet. Además, cabe destacar que el uso del correo electrónico se centra cada vez más en la comunicación formal académica y profesional. En cuanto al ámbito personal y privado, se utilizan programas instantáneos que permiten combinar y alternar oralidad, escritura e imagen de un modo más fluido en la comunicación, tales como WhatsApp, Message, etc.

2.1.2. La clasificación del correo electrónico

A continuación, en estas páginas abordaremos varios tipos de clasificación del correo electrónico según los criterios de utilización social, tecnología y uso lingüístico que proponen Chamontin y Gratadour (2002), López Alonso (2003a), Vela Delfa (2006, 2021), Pano Alamán (2008) y Yus (2001, 2010).

En primer lugar, la clasificación que presentan Chamotin y Gratadour (2002) está basada en los criterios funcionales y tecnológicos vinculados con marcas de su aceptación social; principalmente se centra en los correos comerciales y publicitarios. Ellos distinguen diez categorías de correo electrónico:

- El mensaje privado.
- El mensaje profesional.
- Los mensajes de correos masivos (*e-mailing*) de B a B.
- El mensaje automático de confirmación.
- Los mensajes basura (*spam*).
- El mensaje comercial de prospección y de fidelización.
- Las circulares (*newsletter*).
- El mensaje de lista de discusión.

- El mensaje de grupos de noticias (*newsgroup*).
- El mensaje de foro.

A diferencia de la clasificación de Chamotin y Gratadour (2002), la siguiente clasificación que mencionamos es de Yus (2001,2010), y se enmarca en criterios de uso lingüístico. Esta clasificación se agrupa en tres tipos de mensaje para ofrecer una visión general de la interacción por correo electrónico:

1. *El mensaje personal*: es un mensaje privado enviado de una persona a otra (2001:105, 2010:245).
2. *Foro de debate*: es una especie de tablón de anuncios en donde se ponen mensajes con noticias o petición de informaciones, y donde también aparecen las respuestas. (cf. 1997b). Los mensajes ya publicados se leen como en una página web normal, y las aportaciones o respuestas se envían mediante un formulario incorporado a la página.
3. *Lista de distribución*: se trata básicamente de un receptor colectivo de mensajes de correo electrónico. Dispone de listas para todos los temas y gustos. Y una persona puede darse de alta en una lista y recibirá los mensajes que cualquiera de sus componentes mande a ella.

Respecto a la clasificación de Yus (2001, 2010), Vela Delfa (2006:107) señala que su objetivo no parece consistir en definir una lista completa con los tipos de mensajes, sino que busca establecer un orden y una clasificación en el conjunto de los intercambios verbales. Su interés se centra en la distinción de los modelos de interacción propios de este género. Con motivo de presentar una clasificación más exhaustiva, Vela Delfa (2006, 2021) establece una clasificación de la variedad de textos en la que se recibe a través de las aplicaciones de gestión del correo electrónico, basándose en las categorías de Chamotin y Gratadour (2002). A continuación, la resumimos de la siguiente manera (Vela 2006: 209-231):

1. *Correo personal*. Un texto enviado desde un remitente concreto a un destinatario concreto y con fines privados, íntimos o personales.
2. *Correo profesional*. Las características son iguales que las de anterior, pero su finalidad se circunscribe al ámbito profesional o laboral. Además, suele exhibir un estilo más cuidado que el mensaje personal, dependiendo, por supuesto, del grado de formalidad que una a ambos locutores.
3. *Correo institucional*. Conecta a una institución con sus miembros, o a una institución con destinatarios concretos e individuales. Estos mensajes tienen carácter oficial y versan sobre temáticas muy concretas.
4. *Correo comercial y publicitario*. Enviado de uso particular, como su nombre indica, con fines publicitarios. Suelen ser bastante despersonalizados, si bien a veces se puede generar una interacción individualizada, a menudo accediendo a la página *web* de la entidad anunciante (haciendo *clic* en un enlace dentro del mensaje).
5. *Correo de listas*. Son mensajes enviados a una lista de remitentes que comparten intereses comunes. Vela Delfa incluye en este rótulo las listas de distribución y los foros de debate y que ella domina *listas de distribución* y *listas de discusión*.
6. *Mensajes de cadenas de reenvío*. Bajo este término se incluyen mensajes de correo de naturaleza heterogénea pero unidos por su cualidad de re-envío: el emisor aprovecha una opción técnica de las aplicaciones de gestión de correo que ofrece la posibilidad de reenviar a otro buzón cualquier mensaje recibido. Los mensajes, recibidos en un buzón particular, son reenviados por el receptor inicial a otro u otros buzones.
7. *Correo basura o correo no solicitado*. Son mensajes prototípicos de lo que se ha dominado comúnmente como correo no deseado o correo basura, a menudo con fines fraudulentos.

8. *Mensajes generados automáticamente.* Son mensajes sin remitente humano, sino que son programas creados a tal efecto los que envían determinados mensajes de forma masiva.
9. *Postales virtuales.* Por último, las postales son plantillas propuestas por ciertas páginas *web* con el fin de ser enviadas a una dirección de correo electrónico, en las que se personalizan algunos campos con los datos relativos al destinatario o al remitente, en función del tema o motivo que justifique el envío de la postal.

López Alonso (2003a:25-28) también propone una clasificación del correo electrónico que se basa en el criterio enunciativo de relación entre los interlocutores y en la cualidad funcional u objetiva de texto del mensaje. Se presentan dos tipos: (1) en régimen de correspondencia, en otras palabras, su intención primera es un intercambio entre emisor y receptor, y (2) sin intercambio de correspondencia. Sanz Álava (2005) clasifica tres tipos de correos electrónicos según la relación entre el emisor y el receptor: el correo electrónico personal y afectivo, el correo electrónico profesional y el correo electrónico profesional con rasgos propios de la relación o del saber compartido entre amigos o colegas.

Por último, terminamos esta sección con la clasificación de Pano Alamán (2008:121), quien clasifica el correo electrónico en tres tipos: a) el correo personal, b) el correo de tipo profesional o institucional y c) el correo comercial y publicitario.

Con las tipologías de la clasificación de estos autores que hemos ejemplificado hasta ahora, prestamos más atención según las aportaciones de Chamontin y Gratadour (2002), López Alonso (2003a), Vela Delfa (2006,2021), Pano Alamán (2008) y Yus (2001, 2010) en la categoría del correo profesional o institucional y del correo personal, que nos sirven como base para nuestra investigación de la interacción de petición entre profesores y alumnos en el ámbito académico por el correo electrónico.

2.2. Características paratextuales: los elementos estructurales del correo electrónico

Un correo electrónico individual consiste en una serie de elementos funcionales, los cuales podemos encontrar en las cartas y las notas tradicionales. En la pantalla de redacción se muestra una estructura bipartita con un área superior preformateada (*el encabezado* o *el título*) y un área inferior para el texto principal (*el cuerpo* o *mensaje*). En algunos sistemas, se dispone un tercer espacio en el que se ubica un icono que representa el adjunto (Crystal, 2002:114). A continuación, vamos a observar cómo se reflejan estos elementos en la siguiente Figura 4:

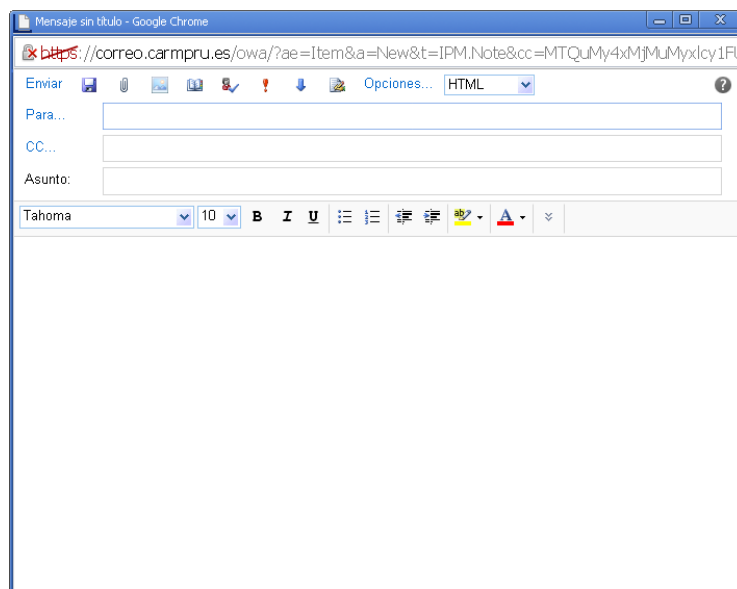


Figura 4. Interfaz de los elementos estructurales de correo electrónico⁹

El formato en que se dispone el *encabezado* contiene cuatro elementos centrales: la dirección electrónica a la que se envía el mensaje (a continuación del rótulo “Para:”), este es un elemento obligatorio; la dirección electrónica desde la que se envió el mensaje (a continuación del rótulo “De:”), también es un elemento obligatorio; una

⁹ http://www.ffis.es/efiap/OWA_2010/crear_un_correo_nuevo.html

breve descripción del tema de mensaje (a continuación del rótulo “Asunto:”), este es un elemento opcional y el último, la fecha y hora en que se envía el mensaje (precedido de “Recibido:” o “Enviado:”). Además, existen varios elementos opcionales dentro del área de encabezado: un espacio para las direcciones que van a recibir una copia del mensaje, y también reciben una copia del mensaje; un espacio en el que aparece un símbolo si se ha agregado un archivo adjunto al mensaje o si se va a dar prioridad al mensaje cuando se recibe (Crystal, 2001:96).

Respecto al *cuerpo del mensaje*, es el espacio central en blanco que sirve para la construcción del mensaje. Alvarez (2005:267) señala que la estructura consta de cuatro partes: el saludo, el texto, la despedida y la firma. Cada una de ellas presenta funciones distintas: el *saludo* abre el espacio de interacción, el *texto* redacta el contenido, la *despedida* indica el cierre y la *firma* proporciona datos del remitente y transmite seguridad al receptor.

Yus (2001:118-130), distingue los siguientes componentes en un mensaje de correo electrónico: (1) la llamada (ostensiva) de atención, (2) el remitente, (3) el destinatario, (4) la dirección electrónica, (5) el *asunto*, (6) el texto del mensaje y (7) la firma.

Por su parte, Nikleva y Núñez (2013:388) consideran que la estructura paratextual del correo electrónico presenta muchas semejanzas con la carta tradicional, y distinguen tres partes: encabezado, cuerpo del texto y firma. Dentro del encabezado, incluye información sobre la fecha y el lugar, también las casillas del remitente, del destinatario y del asunto; mientras la firma señala la identidad del remitente; el cuerpo de la carta es la parte esencial, se subdivide en saludo, texto y despedida.

A continuación, en los siguientes subapartados (2.2.1.), (2.2.2.), introducimos de forma detallada las características de organización y estructura del texto en un correo electrónico por parte del emisor.

2.2.1. El encabezado en el correo electrónico

Desde una perspectiva paratextual, el encabezado constituye la zona con novedades más profundas respecto al esquema de la carta postal, cuya estructura es muy estable, codifica los elementos necesarios para que el sistema de gestión pueda proceder al envío y recepción de los mensajes (Vela, 2006:576). Como hemos mencionado en la parte anterior, el encabezado incluye cuatro elementos. Según la clasificación de Yus (2001), son: el remitente, el destinatario, la dirección electrónica y el asunto; también añadimos la fecha y el lugar. A continuación, describimos su característica relacionada a cada uno de estos elementos (Vela 2006: 582-585).

- 1) El remitente: su marca formal es *De:*, la mayoría de los sistemas de correo electrónico incluyen la información relativa al remitente del mensaje y comparten la obligatoriedad de esta categoría. En general, el campo se rellena por defecto con la secuencia formada por la dirección electrónica del usuario.
- 2) El destinatario: sirve para identificar la dirección de correo electrónico a la que se expedirá el mensaje con la marca *Para* o *A*. Es una categoría obligatoria que tiene que ser rellena por el emisor del mensaje. Se teclea a mano o se inserta de manera automática al escribir las primeras letras del nombre, normalmente el paratexto de recepción coincide con la dirección de la cuenta en la que se ha recibido el correo electrónico.
- 3) La fecha: es una categoría que incluye los datos del mensaje, trata de un contenido incluido de forma automática por la herramienta de gestión, mostrando una referencia concreta a la hora de enviar el mensaje.
- 4) El asunto: esta categoría es un espacio de interacción donde el *asunto* no es obligatorio, depende del grado de formalidad y el grado de responsabilidad (Vela, 2006:617). El enunciador propone una frase que considera introductoria al mensaje y que constituirá el primer enunciado interpretado por el receptor. En los diversos manuales, se recomienda que la descripción del asunto del

mensaje se haga con claridad, brevedad, relevancia y concreción (Crystal, 2002:117).

El asunto y cuerpo del mensaje están interconectados, se relacionan por diferentes modalidades, dependerán de la intencionalidad del autor de los mensajes, sus estilos comunicativos y el subtipo de correo al que pertenezca el intercambio. A continuación, mostramos las siete modalidades fundamentales de interrelación (Vela, 2021: 113):

- *Asunto* como resumen del contenido del texto principal: recopilación acumulativa del contenido del mensaje;
- *Asunto* como apoyo para la identificación del remitente;
- *Asunto* que sirve para saludar o contener elementos expresivos;
- *Asunto* que inicia el texto del mensaje;
- *Asunto* como espacio de interacción independiente;
- Otros valores del asunto;
- *Asunto* y tipo de correo.

2.2.2. El cuerpo del mensaje: las aperturas y los cierres como marcas de cortesía

Debido a que el género discursivo del correo electrónico posee una orientación dialogal, las zonas que concentran mayor cantidad de marcas de interactividad y de elementos expresivos se localizan en las áreas de apertura y cierre de los mensajes (Vela, 2006: 639). Estos elementos de cortesía de saludo y despedida cuentan como parte del correo electrónico.

2.2.2.1. Las aperturas en los correos electrónicos

Tras el encabezado, en el comienzo del cuerpo del mensaje se encuentra la zona

de apertura. Se corresponde, generalmente, con fórmulas muy ritualizadas como las marcas de cortesía. Las aperturas como los saludos pueden ser tantos formales como informales, por ejemplo, el uso de *Estimado C.* o *Querido C.* en los correos electrónicos profesionales o académicos. Mientras la forma de *Hola X* es la más común en los correos personales que sirve como la marca de saludo.

Aparte de estas marcas de saludo, Vela (2006:646-651) señala que las aperturas de los mensajes de correo electrónico también manifiestan otros componentes que pueden aparecer de manera aislada o combinados entre sí, los cuales pueden ser presentados en la siguiente forma:

- La marca vocativa de apertura: sirve para connotar positivamente la relación que el enunciador establece con el coenunciador, presenta distintos grados con el objetivo de denotar afectividad, respeto y cortesía. En este caso, las más comunes son: *Querida X*, *Estimado X*.
- El nombre del destinatario: establece la entrada del coenunciador en el acto de la enunciación, materializando el valor del destinatario en una entidad concreta. Puede aparecer al nombre de pila del locutor destinatario u otra fórmula que suele ir cargada de elementos emotivos.
- El saludo: es una de las marcas de apertura características del género, se identifica con la inclusión de fórmulas de saludo, tales como *Hola*, *buenos días*.
- La pregunta de cortesía: son aquellos elementos que están colocados en la zona prominente destinada a la apertura del mensaje, contienen una pregunta relativa al estado del interlocutor. Se corresponden con las fórmulas estandarizadas y ritualizadas para salvaguardar la imagen del interlocutor. Por ejemplo, *¿Qué tal vas?*, *¿Cómo estás?*
- Los signos dobles de carácter expresivo: la distribución y organización de los signos de puntuación dobles juegan un papel fundamental en la construcción de ciertas aperturas. Interrogaciones y admiraciones presentan un uso especial que

sirve para marcar la funcionalidad expresiva de la zona del mensaje en los correos electrónicos. En este caso, el uso más común que emplea en los mensajes es de tipo personal y registro coloquial.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí que, en muchas ocasiones, estos elementos se combinan entre sí para formular una apertura compleja. Se distribuye en dos grandes bloques:

- Apelativos y vocativos de apertura, que contextualizan al coenunciador y presentan elementos de cortesía.
- Saludos y fórmulas de apertura que manifiestan un grado mayor de interactividad.

Según López Alonso (2003a: 34-35), en el corpus de los correos electrónicos se encuentran cuatro tipos de *encabezamientos* con la marca de porcentaje que ocupa; y son: formal, oralizado, familiar y sin encabezado. En concreto, se clasifican las aperturas en la siguiente forma:

- 1) Formal, en la línea de las cartas tradicionales entre colegas y siguiendo dos estilos de tratamiento:
 - i. tuteo -40%-
Querida C: Te envío el plan de estudios de la Universidad de Valencia [...]
Querida C: Acabo de llegar de un congreso y por eso no te he contestado antes [...]
 - ii. usted -13%-
Estimada colega: Ha sido nombrada para formar parte de la Comisión de Profesores Titulares de Universidad [...]
Estimada C: Me dirijo a Ud. Por indicación de [...]
- 2) Oralizado -34%-, imitando los modos de los diálogos *in praesentia*

Hola, C, qué es tu vida [...]

Hola C, te envío el artículo que me has pedido [...]

Qué tal C? Te escribo con prisa porque necesito que me envíes [...]

3) Familiar -8%-

Vaya suerte, C, qué es de tu vida [...]

Por favor, C me urge que me informes de los plazos de presentación de [...]

4) Sin encabezado, -5%-. Se utiliza como entrada la dirección electrónica; son mensajes de un trato muy directo y de escritura rápida, casi telegráfica y, a veces, no cuidada.

Acabo de recibir la noticia de la muerte de nuestro colega [...]

No sé si estás informada de las fechas de publicación del Real Decreto [...]

Qué alegría saber que ese colega no repite mandato [...]

Te mando las asignaturas con los descriptores [...]

Sí, iré a la reunión.

2.2.2.2. Los cierres en los correos electrónicos

En la clasificación de Vela (2006:651) existen dos categorías de naturaleza y funcionamiento diferente en las zonas de clausura, la despedida y la firma, con combinaciones muy variadas: las dos pueden aparecer juntas, optarse por una u otra o, incluso pueden aparecer reduplicadas, sobre todo en el caso de la combinación de la firma manual y la automática. Suelen colocarse al final del mensaje de correo electrónico.

Para Crystal (2002:125) los elementos de la despedida en el correo electrónico manifiestan dos importantes valores que lo diferencian de los de la correspondencia tradicional: en primer lugar, funcionan como un marcador de límites, indicando al

usuario que ya no es necesario seguir pasando texto. En segundo lugar, sirven para extender la identidad, al identificar al remitente ante el receptor y, lo que las convierten en algo más original, ante posibles receptores del reenvío del mensaje.

Además, las despedidas muestran menos posibilidades para la variación en su corpus; hay dos elementos posibles: una fórmula de precierre y la identificación (o firma) del remitente. La mayoría de los mensajes dirigidos a personas terminan con ambos elementos (Crystal 2002:122).

López Alonso (2003a:35-36) propone cinco tipos de cierres en los correos electrónicos, son las fórmulas de despedida que corresponden habitualmente a los tipos de apertura, a los que hemos ejemplificado anteriormente. Son las siguientes:

- 1) Formal con firma, en la misma línea o separada: 41%

Atentamente. J L

Un saludo. F

- 2) Formal sin firma: 8%

Un saludo

Un abrazo

Quedo a la espera de tu/su contestación

- 3) Fórmulas ligeras de cortesía de carácter oralizado, habitualmente sin firma: 12%

Adiós

Hasta luego/hasta dentro de unos instantes

Hasta mañana/ Hasta pronto

Quedamos a tu vuelta de París

- 4) Texto sin despedida y sin firma, a veces, sin despedida y con firma: 27%. El efecto puede ser doble: (i) fijar al lector en el propio mensaje, y (ii) dar paso a la interacción dialogal.

Me han dicho que los gráficos salieron perfectamente.

Prometo escribirte con más tiempo.

Mándame la dirección de Infoling.

Estos datos no merecen fiabilidad.

Misterios departamentales que desconozco pero obedezco sin rechistar.

L. hace la tesis con Encrevé.

- 5) El texto queda en suspenso con expresiones como *bueno, en fin, entonces, veremos, a ver*, en gran parte desligadas de la sintaxis de la oración, como si el enunciador pidiera la opinión e intervención del otro: 12%
- 6) En la mayor parte de los correos analizados aparece al final del texto el nombre y dirección profesional completa del emisor.

2.2.3. Las fórmulas de apertura y cierre del correo electrónico en la lengua china

En el apartado anterior, hemos presentado algunas formas más representativas de apertura y cierre del correo electrónico con los criterios de distintos autores en la lengua española. Debido a que nuestra investigación compara correos electrónicos de nativos españoles con correos electrónicos de estudiantes chinos como lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE), a continuación, en este apartado vamos a incidir en las fórmulas más frecuentes de apertura y cierre en chino.

En las investigaciones del género de las cartas y los mensajes electrónicos chinos, hemos encontrado que Zhang (2005) plantea una serie de fórmulas de la redacción de cartas y correos electrónicos en los aspectos de marcadores de apertura o los vocativos; Xu (2007) resume el uso apropiado de las fórmulas de aperturas del chino moderno con los manuales más prestigiosos en el mercado; Wan (2008) toma múltiples formas de cartas de chino como punto de partida, proponiendo tres características fundamentales: la estructura ordenada, el uso adecuado y la actitud humilde; por último, Xu (2010) señala que el uso de aperturas prototípicas cambia con varios factores, por ejemplo, el poder relativo del destinatario; la relación entre el remitente y el destinatario, el tiempo

y la estación etc.

En el siguiente esquema que elaboramos según los criterios de los autores anteriores se muestra una clasificación de las aperturas prototípicas de una carta o un correo electrónico en chino, el cual consiste principalmente en tres bloques grandes:

1. Fórmulas generales: estos tipos de saludos son breves y concisos, son fórmulas muy comunes que se emplean en las situaciones cotidianas para mostrar cortesía, también sirven como encabezados en las cartas y los mensajes digitales. Como se ven en los siguientes ejemplos:
 - 你好! (¡Hola!)
 - 好久不见! (¡Cuánto tiempo sin verte!)
 - 嗨! (“Hola”, es el uso más común entre los jóvenes)
2. Fórmulas de preguntar por el bienestar: en chino, estos tipos de fórmulas también son muy frecuentes en todos los ámbitos, los cuales sirven para expresar interés del destinatario, sobre todo en aspectos de la vida cotidiana, el estudio, el trabajo, la salud y la familia.
 - 最近怎么样? (¿Cómo estás últimamente?)
 - 还好吗? (¿Cómo va todo?, ¿Todo bien?)
3. Fórmulas de vocativos: en chino existe una estructura semántica especial para las fórmulas de saludos que no es muy común en otras lenguas. Consiste en tres formas: el vocativo, el vocativo + hǎo 好(bien)/ nǐhǎo 你好(hola) y hāi 嗨(Hola) + el vocativo. También este tipo de saludos puede dividirse en tres estilos de uso según los vocativos en distintas situaciones:

- 3.1 Fórmulas del apelativo amistoso: pueden ser tanto de cualidades positivas como negativas; normalmente se usan para manifestar un cierto grado de proximidad y familiaridad entre los hablantes. En el caso chino, la estructura fija “lǎo (viejo)/ xiǎo (pequeño) + nombre u apellido” es una

forma especial para formar los apelativos amistosos. Por ejemplo: lǎo Wang (老王) y xiǎo Wang (小王).

- 你好老王！(Hola, viejo Wáng!)
- 小王！你好阿！(Hola, pequeño Wáng!)

3.2 Fórmulas de tratamiento relativas al parentesco: los chinos suelen usar apelativos como yeyé 爷爷(abuelo), nǎinǎi 奶奶(abuela), dàshū 大叔(tio), āyí 阿姨(tia), jiějiě 姐姐(hermana mayor), gēgē 哥哥(hermano mayor) + nǐhǎo 你好(hola) o hǎo (bien) para saludar. Estos términos no solamente se pueden usar para los parientes sino también para los que son mayores que el hablante como tratamientos de respeto. Sirven para acercar la distancia psicológica entre los interlocutores.

- 你好爷爷！(Hola, abuelo!)
- 张阿姨好！(Hola, tía Zhāng!)

3.3 Fórmulas de identidad: el uso de nombre y título es muy frecuente como un saludo de cortesía para realizar una petición hacia otra persona. Podemos establecer una estructura del “apellido + cargo/profesión + hǎo 好(bien)/nǐhǎo 你好(hola)” como un tipo de tratamiento honorífico, por ejemplo, el profesor, el médico y el abogado, etc. En cambio, el uso del nombre de pila es propio de las relaciones de familiaridad.

- 王老师/教授 你好！(Hola, maestro/profesor Wáng!)
- 张医生好！(Hola, médico Zhāng!)
- 罗领导好！(Hola, director Luó!)

En cuanto a las fórmulas de cierre en los mensajes electrónicos, encontramos las siguientes despedidas formales y neutrales en chino:

- 此致 (Sin más, se despide cordialmente).
- 敬礼 (Respetables saludos o atentamente).

- 肃然致上(Respetuosamente).
- 祝好 (Saludos).
- 期待着尽快得到您的回复 (Espero tener noticias de usted pronto).
- 再见 (Adiós/ Hasta luego).
- 回头见 (Hasta pronto).

2.3. Los aspectos formales y pragmáticos en la comunicación electrónica

En este apartado (2.3), distinguimos los aspectos formales (2.3.1) y pragmáticos (2.3.2) que afectan a la comunicación electrónica. También denominamos este conjunto como estilo y cortesía (Garrido 1977; Laborda 2003). En cuanto a la forma, cada modalidad se presenta por unos rasgos de estilo que se corresponden con los géneros discursivos de la conversación y de la entrevista. Y respecto al siguiente aspecto pragmático, cada una de las modalidades sigue unos principios que contemplan requisitos legales y éticos (Laborda 2004).

2.3.1. Los aspectos formales del correo electrónico

En cuanto a los aspectos formales en el correo electrónico, cabe señalar que Laborda (2012: 3-4) destaca los siguientes puntos:

1. *Nombre de la cuenta.* El estilo formal o informal de un nombre de cuenta puede colisionar con el propósito o ámbito de la comunicación. En el ámbito docente es útil utilizar un nombre formal y que identifique al titular. Sin embargo, las cuentas de correo que crea el centro universitario para los estudiantes adolecen de una excesiva formalidad y opacidad identitaria. Una solución es que el alumno vincule la cuenta institucional a otra particular que responda a los requisitos idóneos.

2. *Motivo del mensaje.* La indicación del asunto del mensaje es fundamental para una recepción apropiada. La elección de unos términos específicos distingue el mensaje y anuncia su propósito. Si el contenido es extenso y diverso, el remitente puede considerar la opción de enviar varios mensajes, repartiendo en ellos los asuntos.
3. *Corrección del texto.* Un documento redactado con atención y luego revisado resulta eficaz. Los defectos que se pueden evitar así son los errores de mecanografiado, las faltas de ortografía o de estructura textual. La cualidad se consigue con la adecuación del registro a la situación comunicativa. La revisión de lo escrito asegura la precisión de la información, consigue pulcritud en el conjunto y da una sensación de atención y respeto al destinatario.
4. *Formalidades de cortesía.* La salutación, el tuteo o tratamiento de usted y la despedida son elecciones formales que pueden plantear alguna duda. Es laborioso considerar en cada caso qué corresponde utilizar, pero la aplicación de un único patrón resulta perjudicial. Estas formalidades establecen el grado de cercanía y el ritmo elocutivo que se desea dar a la comunicación.
5. *Registro.* Los rasgos estilísticos se ajustan a un tipo de registro, de modo que el texto resulta apropiado a la intención comunicativa y a la relación entre los corresponsales.

Estos aspectos pueden resumirse en el principio del primor formal. En un registro estándar es adecuado atender a las convenciones de la escritura y también de la tipografía, como por ejemplo el uso de tipos de letras y de signos de puntuación. La revisión de los textos antes de expedirlos permite corregir la redacción y su presentación (Loborda, 2012:4).

2.3.2. Los aspectos pragmáticos del correo electrónico

Las buenas maneras de la comunicación en el correo electrónico tienen mucha repercusión en los canales de comunicación digital. Para Laborda (2003:2), la cortesía en la comunicación telemática comprende el estilo, las fórmulas expresivas y de tratamiento, el registro y los usos. Estos factores afectan a la cantidad y la calidad de los mensajes, su proporción y la relevancia para el destinatario.

Para lograr una fortuna o acierto de la comunicación, son fundamentales los factores extralingüísticos que están relacionados con los aspectos pragmáticos, tales como los interlocutores, su relación, la intención de la interacción, el contexto y la situación. Laborda (2012:4-5) considera cinco principios para atender a estos factores en la comunicación postal. A continuación, veamos los siguientes:

1. *Tacto*. El tacto es la habilidad para conducir el trato con el interlocutor. Las partes discursivas en que se requiere un tacto especial son: a) el inicio de una comunicación, b) su conclusión y c) la formulación de una petición. Se consigue mostrar tacto y cortesía mediante un doble recurso formal, al atender las convenciones comunicativas del género que se utiliza y al satisfacer de las expectativas formales del corresponsal.
2. *Confidencialidad*. Los mensajes que se reciben pertenecen a su autor. Y, por lo tanto, a él corresponde autorizar la utilización de su contenido y su literalidad. Ello no ha de entenderse como un compromiso de secreto sino de discreción.
3. *Cantidad informativa*. La frecuencia y extensión de los mensajes que están proporcionados a la relación permite que la comunicación sea satisfactoria. En este sentido, el laconismo o la exposición fija son dos formas arriesgadas para una composición textual.
4. *Prudencia comunicativa*. La espontaneidad en la elaboración de mensajes no exime de su naturaleza escrita. Ello significa que la escritura perdura. El

mensaje que se envía en un momento o en una situación determinada puede ser consultado por el destinatario en otras circunstancias; pero el mensaje se conserva en la literalidad de sus términos. En consecuencia, es preferible una redacción prudente a una comunicación espontánea o vehemente en relaciones interpersonales y sociales. Lo que se escribe permanece y es preferible no poner a prueba la discreción del destinatario.

5. *Relevancia.* Cada registro tiene unas características que le son propias, tanto en el estilo y el tema como en la intención comunicativa. El principio de la relevancia indica que es beneficioso tratar de lo que corresponde y del modo apropiado. Comunicarse implica tener el don de la oportunidad y de la adecuación de los temas. El juicio que podemos hacer sobre la cantidad y la pertinencia de los mensajes electrónicos varía con el tiempo; la aculturación de la red establece cambios de sensibilidad y percepción cultural. Por otra parte, la relevancia de la comunicación está sujeta a la relación que tienen los interlocutores.

En comparación con la escrita de la carta postal, aparte del aspecto pragmático de los mecanismos de apertura y cierre que hemos explicado en los apartados 2.2.2. y 2.2.3, el correo electrónico presenta su dimensión dialógica, refleja rasgos de la oralidad en su escrito. Además, permite diferentes de formalidad como la lengua oral, pero es permanente como la escrita (Lombardi,2006:2).

El registro y el estilo también son otros aspectos importantes en el correo electrónico; el uso de registro coloquial, estándar o formal varía en diferentes aspectos, por ejemplo, la relación entre los interlocutores, la expresión, el tema y la finalidad (Laborda,2005). En concreto, en la Tabla 4 presenta las características de los registros en el correo electrónico (2005:108):

REGISTROS DEL CORREO ELECTRÓNICO				
<i>Registros</i>	<i>Relación</i>	<i>Expresión</i>	<i>Tema</i>	<i>Finalidad</i>
Coloquial	Personal: familiares, amigos	Espontaneidad expresiva y rasgos orales	Libertad temática	De contacto y expresión afectiva
Estándar	Interpersonal: compañeros, colegas	Respeto de las convenciones escritas	Temas ajustados a un propósito específico	De contacto e instrumental
Formal	Social: relación profesional o institucional	Expresión planificada: fórmulas, estilo y secciones del mensaje	Temas registrados o protocolarios	Instrumental e institucional

Tabla 4. Las características de los correos electrónicos en el correo electrónico

En términos generales, en comparación con la carta tradicional, el correo electrónico tiende a suavizar el poder relativo entre los interlocutores, con una influencia directa, por ejemplo, uno de los aspectos manifiesta en la selección de las formas de tratamiento (Vela, 2016:72). En concreto, Laborda (2003) remite a los análisis clásicos de Brown y Gilman (1960)¹⁰ y distingue el trato de *usted* participa de un tenor de distancia y cortesía, mientras que el tuteo participa de proximidad y cordialidad. Por lo tanto, la elección del trato tiene que ser apropiada a la relación y al objeto del mensaje. Sin embargo, el registro formal e informal no solo depende del tratamiento, sino también del vocabulario y la sintaxis etc.

2.4. El correo electrónico en ELE

2.4.1. El correo electrónico en el aula de ELE: MCER y PCIC

El género del correo electrónico es un medio de comunicación que presenta una difusión muy importante hoy en día, tanto en los ámbitos personales como en los profesionales y educativos. En nuestro caso, se trata de la producción escrita de correos

¹⁰ La publicación se titula «The Pronouns of Power and Solidarity»

electrónicos de petición por estudiantes universitarios españoles y chinos y enviados a sus profesores. A continuación, tratamos de introducir los documentos de referencia publicados para la didáctica de los textos en la enseñanza de ELE cuyo objetivo es conocer las pautas para redactar este tipo de género de mensajes electrónicos en español.

Contemplamos en primer lugar el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), en la sección 4.4.3.2. *Actividades de interacción escrita*, la correspondencia por carta, fax, correo electrónico forma una de las actividades que incluye en la interacción a través de la lengua escrita (2002:81). En 2021, se publicó una actualización del MCER con el título *Volumen complementario del MCER con nuevos descriptores* (MCER-VC) en la versión en español; los descriptores ilustrativos incluyen todos los de la versión anterior, y añaden algunos más. Hay dos escalas para la interacción escrita: «correspondencia» y «notas, mensajes y formularios» (2021:95). La primera se centra en intercambios, a menudo de carácter interpersonal, mientras que la segunda se refiere a la transferencia de información. En la interacción escrita, el lenguaje utilizado es similar al lenguaje oral, existe la oportunidad de usar estrategias de interacción, como pedir aclaraciones, pedir ayuda con la formulación y aclarar malentendidos. En las siguientes Tablas 5, 6, 7 muestran las escalas de interacción escrita en general, correspondencia y notas, mensajes y formularios (2021:95-97).

	Interacción escrita en general
C2	Se expresa en un tono y estilo apropiados en prácticamente cualquier tipo de interacción formal e informal.
C1	Se expresa con claridad y precisión, relacionándose con el/la destinatario/a con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia por escrito y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información, y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Elabora cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Elabora notas breves y sencillas con fórmulas rutinarias sobre temas de necesidad inmediata.
A1	Solicita y transmite información sobre datos personales.
Pre-A1	Elabora frases breves para transmitir información básica (por ejemplo, nombre, dirección, familia) en un formulario o en una nota, con el uso del diccionario.

Tabla 5. La escala de interacción escrita en general (MCER-VC 2021:95)

	Correspondencia
C2	Produce prácticamente cualquier tipo de correspondencia necesaria en el transcurso de su vida profesional en un tono y estilo apropiados.
C1	Se expresa con claridad y precisión en la correspondencia personal, haciendo un uso flexible y efectivo de la lengua, incluidos los usos emocionales, alusivos y humorísticos. Produce correspondencia formal expresándose adecuadamente y con precisión, como cartas de aclaración, de solicitud, de recomendación, de referencia, de queja, de pésame y condolencia.
B2	Mantiene relaciones personales por correspondencia utilizando la lengua con fluidez y eficacia para dar descripciones detalladas de las experiencias, mostrar comprensión mediante preguntas y seguir tratando temas de interés mutuo. Comprende, en la mayoría de los casos, expresiones idiomáticas y coloquialismos en la correspondencia y otras comunicaciones, y utiliza los más comunes según sea adecuado a la situación. Produce correspondencia formal como cartas de consulta, de petición, de solicitud y de queja usando el registro, la estructura y las convenciones adecuados. Elabora cartas de queja enérgicas pero educadas, incluyendo información complementaria y una exposición del resultado deseado. Elabora cartas que transmiten emociones con diferente intensidad y resalta la importancia personal de hechos y experiencias; comenta las noticias y los puntos de vista de la persona con la que mantiene la correspondencia. Utiliza las convenciones y formalidades adecuadas al contexto cuando escribe cartas y correos electrónicos personales o profesionales. Elabora correos electrónicos/cartas formales de invitación, de agradecimiento o de disculpa, usando el registro y las convenciones adecuados. Elabora cartas profesionales menos habituales, utilizando la estructura y las convenciones adecuadas, siempre que se limiten a hechos objetivos. Recaba, por carta o correo electrónico, la información requerida para un propósito concreto, la recopila y reenvía por correo electrónico a otras personas.
B1	Elabora cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como, por ejemplo, música o películas. Elabora cartas en las que expresa diferentes opiniones y comenta en detalle sentimientos y experiencias personales. Responde a un anuncio publicitario por escrito y solicita información adicional sobre los productos que le interesan. Elabora correos electrónicos/cartas formales básicos/as (por ejemplo, para presentar una queja y solicitar que se actúe). Elabora cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle. Elabora cartas y correos electrónicos básicos con información de carácter fáctico (por ejemplo, para solicitar información o para pedir y dar una confirmación). Elabora una carta de solicitud básica con información complementaria limitada.
A2	Intercambia información a través de mensajes de texto, correo electrónico o cartas breves, respondiendo a las preguntas formuladas por otra la persona (por ejemplo, sobre un nuevo producto o actividad). Transmite información personal rutinaria, por ejemplo, para presentarse, en un correo electrónico o una carta breves. Elabora cartas personales muy sencillas en las que da las gracias o se disculpa. Elabora notas, correos electrónicos y mensajes de texto breves y sencillos (por ejemplo, para enviar o responder a una invitación, para confirmar o modificar algo acordado). Elabora un texto breve en una tarjeta de felicitación (por ejemplo, para el cumpleaños de alguien o para desear un feliz Año Nuevo).

A1	Elabora mensajes y publicaciones en línea en forma de una serie de oraciones muy breves sobre aficiones y lo que le gusta/no le gusta, usando palabras y expresiones institucionalizadas o fórmulas rutinarias sencillas, con el uso de un diccionario. Elabora una postal breve y sencilla. Elabora un mensaje breve y muy sencillo (por ejemplo, un mensaje de texto) para amigos con el fin de darles una información o para hacerles una pregunta.
Pre-A1	Transmite información personal básica mediante frases y oraciones breves, con el uso de un diccionario.

Tabla 6. La escala de correspondencia (MCER-VC 2021:96)

	Notas, mensajes y formularios
C2	No hay descriptor disponible; véase B2.
C1	No hay descriptor disponible; véase B2.
B2	Toma o deja mensajes personales o profesionales complejos, siempre que pueda solicitar aclaraciones o explicaciones adicionales si es necesario.
B1	Toma mensajes rutinarios sobre cuestiones previsibles en un contexto personal, profesional o académico. Toma mensajes en los que se requiere información y se explican problemas. Elabora notas que transmiten información sencilla de interés inmediato a amigos, personas relacionadas con servicios, profesores y otras personas de su vida cotidiana, en las que resalta los aspectos que le parecen importantes. Toma mensajes por teléfono que contienen diversas cuestiones, siempre que la persona que llama los dicte con claridad y de manera colaborativa.
A2	Toma un mensaje breve y sencillo siempre que pueda pedir que le repitan y le vuelvan a formular lo dicho. Elabora notas y mensajes breves y sencillos sobre temas de necesidad inmediata. Cumplimenta datos personales y otros detalles en la mayoría de los formularios cotidianos (por ejemplo, para abrir una cuenta bancaria o para enviar una carta por correo certificado).
A1	Rellena números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, etc., tal y como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel. Deja un mensaje sencillo con información sobre, por ejemplo, dónde ha ido, a qué hora volverá (por ejemplo, <i>De compras: vuelvo a las 5</i>).
Pre-A1	Rellena formularios de inscripción muy sencillos con datos personales básicos: nombre, dirección, nacionalidad, estado civil.

Tabla 7. La escala de notas, mensajes y formularios (MCER-VC 2021:97)

En cuanto al documento de *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), lo publicaron en 2007, y poco actualizado en lo que se refiere a los géneros de comunicación electrónica. En el apartado de *Géneros discursivos y productos textuales*, hemos encontrado las cartas, los faxes y los mensajes electrónicos en los géneros de la vida cotidiana de transmisión escrita, junto con adivinanzas, anécdotas, anuncios publicitarios en vallas, prensa escrita, propaganda, biografías, cartas al director, en periódicos, revistas (2006:334).

Concretamente, en el apartado (1.3) del PCIC, el género del correo electrónico aparece en los descriptores de la competencia discursiva a partir del nivel B1, y se

establecen dos tipos de mensajes electrónicos: los formales y los personales. Dentro de los formales se incluyen formularios, pedidos, confirmaciones, reclamaciones, solicitudes de trabajo, y los personales son de agradecimiento, excusa, invitación, experiencias y puntos de vista. En la siguiente Tabla 8 resumimos el desarrollo del género de correo electrónico en distintos niveles (2006:334).

Género del correo electrónico en el PCIC		
Nivel	Funciones comunicativas/ámbito de uso	Destrezas
B1	<i>Mensajes electrónicos personales</i> de extensión media que desarrollen secuencias narrativas -anécdotas, acontecimientos, experiencias- o expresen sentimientos. (R) (P)	Expresión escrita Comprensión escrita Interacción
B2	<i>Mensajes electrónicos personales</i> extensos, con secuencias narrativas más elaboradas, como las noticias, y expresión de puntos de vista complejos. (R)	Expresión escrita Comprensión escrita Interacción
	<i>Mensajes electrónicos formales</i> relativos a la propia especialidad (R) <i>Mensajes electrónicos formales</i> : solicitudes de trabajo, cartas comerciales frecuentes en el ámbito laboral propio, etc. (P)	Expresión escrita
C1	<i>Mensajes electrónicos</i> complejos y extensos en ámbitos de actuación más específicos: comerciales y profesionales (R) (P)	Expresión escrita Comprensión escrita Interacción

Tabla 8. La distribución del género del correo electrónico en el PCIC

Se puede notar que el grado de dificultad de los textos del correo electrónico va incrementado de acuerdo con distintos niveles de referencia. En el nivel B1, se propone redactar correos electrónicos personales cortos, mientras que se introducen en el nivel B2 con un registro más formal y una estructura más organizada en los correos electrónicos formales o profesionales. En cuanto al nivel C, los textos son más complejos y extensos en ámbitos más específicos. Además, respecto al tratamiento, se plantea el uso del correo electrónico como input en las tareas de comprensión o como objetivo en las tareas de producción.

2.4.2. La interacción del correo electrónico en el contexto universitario

La incorporación de la virtualidad de la comunicación en la vida cotidiana como medio de interacción entre las personas ha provocado que las interacciones académicas en los mensajes enviados por el estudiante a través de las plataformas virtuales, como el correo electrónico, se ha convertido en una herramienta de comunicación fundamental, eficaz y más extendida en ese ámbito. Es el único instrumento posible que ocupa un lugar privilegiado para que la comunicación e interacción sea más directa entre profesores y alumnos. Sin embargo, la interacción escrita por correo electrónico es más difícil de interpretar bien frente a la interacción oral si cometen algún fallo pragmático en la comunicación.

Dentro del contexto universitario, desde la perspectiva de los profesores, el correo electrónico se puede emplear en diferentes situaciones cuyas funciones son para presentarse al alumnado, para ofrecer apoyo, para dar instrucciones de un trabajo o evaluación etc. Sin duda alguna, desde la perspectiva de los estudiantes, el uso del correo electrónico se centra en los siguientes aspectos: pedir información, pedir confirmación, pedir opinión, pedir un favor, pedir ayuda etc. (PCIC:2006).

Los estudios de Nikleva y Núñez (2013), Robles Garrote (2017), Cantamutto y Vela Delfa (2019) y Gómez (2020) en los últimos años han constatado que, entre los estudiantes universitarios, muchos correos electrónicos del ámbito académico presentan carencias comunicativas en los aspectos formales, pragmáticos y de adecuación al género discursivo.

Uno de los estudios es de Nikleva y Núñez (2013:402), en el que destaca la importancia del uso de correo electrónico como medio de comunicación entre alumnos y profesores. Los participantes han sido 135 estudiantes universitarios españoles en la Universidad de Granada. En el corpus analizado desde el aspecto pragmático, confirma

que los participantes utilizan con frecuencia el registro informal en sus correos, no saben distinguir entre lo adecuado y lo inadecuado en la situación de comunicación, con lo cual necesitan una formación específica sobre su composición. Por otra parte, ha evaluado las habilidades de adecuación, coherencia, cohesión y corrección en el marco de la competencia pragmático-discursiva basada en las propiedades textuales básicas y el dominio. Llegan a la conclusión de que deben reforzar sus habilidades para redactar correos electrónicos, y que existe una diferencia entre sus percepciones y sus saberes de la competencia real en el nivel pragmático-lingüístico.

En cuanto a la competencia pragmática tampoco presenta un nivel satisfactorio, sobre todo, se manifiestan problemas en las marcas de cortesía, el uso del registro y la corrección de la expresión. Para mejorar la competencia y su uso, es necesario que se le dé la importancia que tiene el correo electrónico y se incluya entre los escritos como objeto de estudio en la escuela y en la universidad con la frecuencia de su uso (2013:403).

Los estudios de Robles Garrote (2017) y Gómez (2020) relevan que los estudiantes españoles (español L1) no solo presentan un desconocimiento de cierto punto en cuanto a gestionar la relación con el interlocutor en sus correos electrónicos, por ejemplo, el uso de registro desacertadamente informal, sino también desconocen las normas de cortesía fundamentales en un entorno comunicativo de escritura académica y las formulaciones lingüísticas adecuadas en sus intenciones comunicativas.

Hasta aquí, a través de los estudios en la última década, hemos revisado la situación del uso de correo electrónico de estudiantes españoles L1 en el contexto universitario. Los datos relevantes que muestran los problemas de redacción de correos y las carencias pragmáticas que han aparecido en las muestras L1 no se deben únicamente a la cuestión lingüística, sino a la sociolingüística y pragmlingüística.

2.5. Resumen

En el capítulo 2, hemos presentado el correo electrónico en las interacciones escritas digitales con una orientación pragmática desde cuatro ejes. En el primero, se presenta la definición y la clasificación del correo electrónico como género discursivo, y empieza con una breve historia desde su origen hasta la actualidad; en el segundo, nos ocupamos de las características paratextuales del correo electrónico, más específicamente, las de los elementos estructurales del encabezado y el cuerpo del mensaje. Además, en el segundo hemos hecho una comparación de las fórmulas de apertura y cierre en español y chino; en el tercero, se orienta a los aspectos formales y pragmáticos como estilo y cortesía en la comunicación electrónica; y, por último, en el cuarto, hemos revisado la interacción escrita del correo electrónico en el aula de ELE, desde el MCER hasta la propuesta de PCIC. Para finalizar, hemos subrayado los estudios relevantes del correo electrónico en el contexto universitario.

En fin, tanto los aspectos estructurales como los aspectos pragmáticos del correo electrónico sirven de base para nuestro análisis posterior de las interacciones escritas de petición por el correo electrónico.

Capítulo 3

La enseñanza de la expresión escrita y la cortesía verbal en español como L2/LE en China

- 3.1. La situación actual de la enseñanza universitaria del español en China
- 3.2. La enseñanza de la expresión escrita del español: los planes del estudio y los manuales
- 3.3. Los actos de habla y la cortesía verbal en las clases de ELE
- 3.4. Resumen

Capítulo 3. La enseñanza de la expresión escrita y la cortesía verbal de español como LE/L2 en China

En este capítulo nos aproximaremos a la presentación de la enseñanza y aprendizaje en el aula de ELE en la situación de China. En concreto, trata sobre la cortesía verbal en la expresión escrita de español como L2/LE. Tras presentar los resultados de nuestra investigación en el capítulo 8, plantearemos algunas sugerencias didácticas con el objetivo de mejorar la enseñanza de la cortesía de la expresión escrita del español en China.

Con este objetivo, proponemos los siguientes apartados (3.1), (3.2) y (3.3). En primer lugar, presentamos la situación actual de la enseñanza universitaria del español en China con dos documentos relevantes. Luego, mostramos los planes de estudio y los manuales representativos que tratan de contenidos pragmáticos interculturales en la enseñanza de expresión escrita del español, con el propósito de revisar el programa y su presencia de componente pragmático en el aula de ELE. Por último, contemplamos el aspecto relevante de la cortesía verbal mediante los actos de habla en la enseñanza de ELE.

A continuación, desarrollamos el contenido de cada apartado que hemos propuesto arriba en las siguientes páginas.

3.1. La situación actual de la enseñanza universitaria del español en China

Desde que se fundó el primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing¹¹ en 1952¹² hasta hoy en día, la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en China ha experimentado cambios notables a lo largo de cuatro etapas: 1949-1966 (inicio), 1966-1978 (desarrollo), 1978-2010 (crecimiento) y 2010-ahora (prosperidad) (Huang 2014; Martínez & Marco 2010; Luo 2020). Con la gran influencia internacional de China, el interés de los estudiantes por aprender español es conocer diferentes aspectos económicos, educativos y socioculturales de España y los países latinoamericanos.

En la actualidad, la lengua española se ha convertido en una de las tendencias más destacables en China. Principalmente, se estudia en los siguientes tipos de centros: escuelas secundarias, universidades de estudios extranjeros, centros privados e Instituto Cervantes (Martínez & Marco 2010:9). Desde 2015, el Ministerio de Educación de China ha publicado varios planes nacionales enfocados en la enseñanza de lenguas extranjeras minoritarias como español, polaco, ruso, árabe, etc.

A partir de enero de 2018, publicó su nuevo programa estatal para la enseñanza secundaria de China, donde incluyó el alemán, el francés y el español en el protocolo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, el mismo año estableció el español como asignatura obligatoria, que puede formar parte del examen de selectividad nacional Gaokao¹³.

Conforme al número aproximado de estudiantes de español en el mundo, el

¹¹ La actual es Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU-北京外国语大学), se clasificó para la primera ronda de la competición para entrar en el Proyecto 211 en 1996, es una institución prestigiosa directamente dependiendo del Ministerio de Educación de China.

¹² En 1952 también fue el año importante que marcó el comienzo de la enseñanza del español como carrera universitaria en China (Lu 2000:34).

¹³ Fuente consultada: https://www.sohu.com/a/257136129_498080

Instituto Cervantes, en una clasificación elaborada por *el español: una lengua viva* (Informe 2020)¹⁴ señala que, hasta final de diciembre, el número de estudiantes de español existentes en China se sitúa en el puesto 22 de 110 países. En 2020, 55.285 alumnos estudian español como lengua extranjera y la tendencia sigue en aumento. Estas cifras hacen referencia a todos los niveles de enseñanza, incluida también la enseñanza no reglada. Dentro de ellos, hay 8.874 estudiantes de primaria, secundaria y formación profesional, 34.823 estudiantes universitarios con el grado de filología hispánica, 8.866 estudiantes en los centros privados y asociados, por último, hay 2.722 estudiantes de centro del Instituto Cervantes (2018-2019). En la siguiente Tabla 9 refleja una parte del número aproximado de estudiantes de español en el mundo (Instituto Cervantes 2020:14):

Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países ¹						
		Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes 2018-2019 ²	Total ³
18.	Polonia	86.316	-	3.928	2.204	92.448
19.	Noruega	89.188	587	-	-	89.775
20.	Marruecos	69.819	2.692	-	9.356	85.456
21.	Japón	-	-	-	907	60.000
22.	China	8.874	34.823 ¹⁴	8.866 ¹⁵	2.722	55.285
23.	Irlanda	45.291	-	-	1.782	47.073
24.	Bélgica	13.982	7.428	23.253	817	45.480

Tabla 9. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Parte de clasificación por países (Fuente: Instituto Cervantes)

Por otro lado, según la estadística de internacionalización (EI) de la educación universitaria española 2019, el número de estudiantes extranjeros, los que acceden al Sistema Universitario Español (SUE) ascendió a 194.743, de los cuales 137.914 estudiantes universitarios se matricularon en la universidad de forma ordinaria en una

¹⁴ Este informe renueva anualmente, ha sido elaborado por David Fernández Vítors, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

titulación oficial de Grado, Máster o Doctorado. China ocupa el puesto 5 en los estudiantes extranjeros matriculados en el SUE. En total la cifra alcanza los 11.810. A continuación, se muestra la Tabla 10 donde se indican los estudiantes extranjeros matriculados en el SUE por país de nacionalidad y sexo (EI 2019:4):

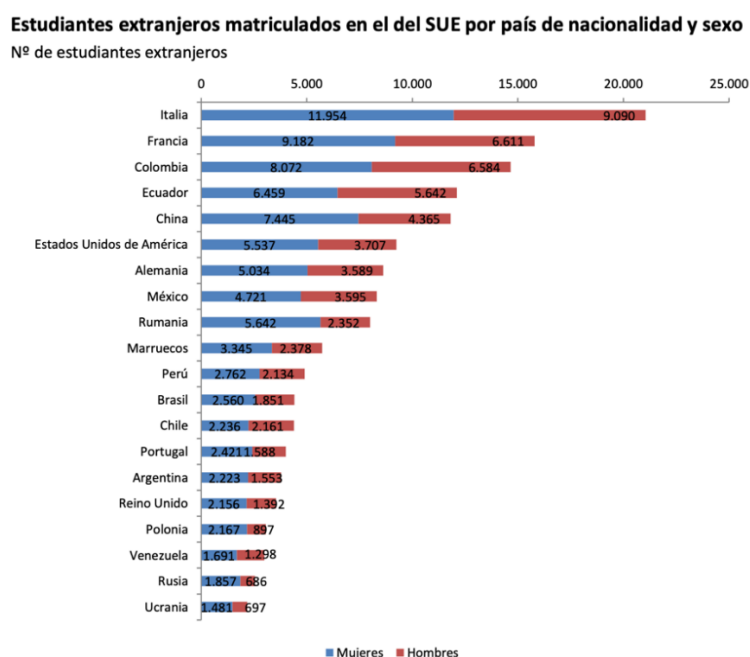


Tabla 10. Estudiantes extranjeros matriculados en el SUE por país de nacionalidad y sexo (2019)

Con los datos estadísticos relevantes de estas dos instituciones oficiales, en nuestro caso, sobre todo, nos centramos en las cifras de estudiantes universitarios chinos, tanto en China como en España. El número de estudiantes universitarios chinos aumenta cada vez más con respecto a los cursos anteriores en ambos países; al mismo tiempo, refleja de forma suficiente la importancia y el interés de aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestro país.

Respecto a la enseñanza universitaria superior de español en China, con los últimos datos actualizados hasta marzo de 2021, hay 83¹⁵ centros universitarios que

¹⁵ Fuente consultada:

<https://gaokao.chsi.com.cn/zyk/zybk/schools.action?specialityId=73383499&ssdm=>

cuentan con departamentos de lengua española donde ofrecen el grado de filología hispánica (4 años), 14¹⁶ universidades ofrecen el máster de filología hispánica (2-3 años) y el máster de traducción e interpretación (2-3 años) y 13 universidades disponen del programa de doctorado de filología hispánica (3-4 años) con plazas muy limitadas. En la siguiente Figura 5 se puede observar el número de los centros universitarios que se encargan de la enseñanza de español por provincias en China.

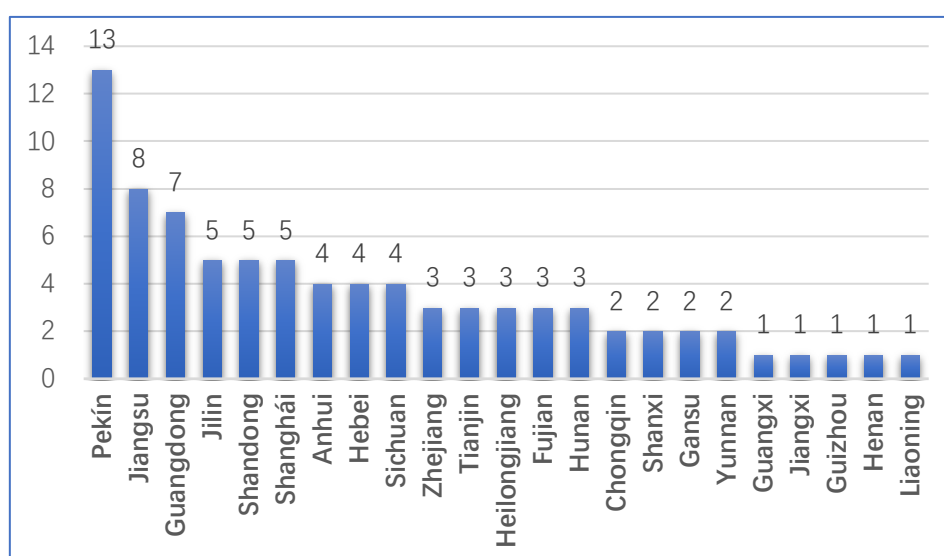


Figura 5. El número de centros universitarios del español por provincias

Antes de presentar el plan de estudio de filología hispánica en las universidades chinas, cabe mencionar dos documentos destacados que se publicaron entre 1998 y 2000, los cuales vienen a ser como la base de la enseñanza de español en cada centro universitario: *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲), y *Programa de Enseñanza para Cursos superiores de las especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (高等学校西班牙语专业高年级教学大纲). Las portadas se muestran en la siguiente Figura 6:

¹⁶ Fuente consultada: <https://yz.chsi.com.cn/zsml/queryAction.do>

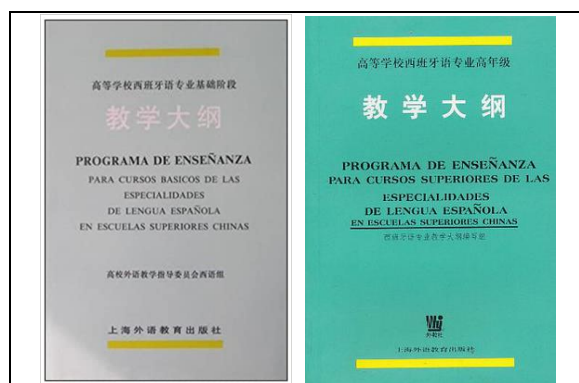


Figura 6. Programas de Enseñanza para Cursos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas

Los documentos han sido preparados por la Sección de Español de la Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de China, y se dividen en dos etapas: el programa de enseñanza para cursos básicos está orientado a los primeros dos años del grado, mientras que el programa de enseñanza para cursos superiores se corresponde a los últimos dos años del grado.

Estos dos documentos incluyen: objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, niveles de destrezas, contenidos culturales y disposición de asignaturas troncales y optativas (Martínez & Marco 2010:10); sirven como materias estatales y pautas educativas para el departamento de español de cada universidad y su diseño propio de los cursos curriculares y las asignaturas.

3.2. La enseñanza de la expresión escrita del español: los planes del estudio y los manuales

En este apartado seleccionamos los planes de estudio de tres universidades como modelos de referencia importantes en cuanto a planes de estudio de la carrera de español. Debido a que no existe un plan común para todas las carreras de filología hispánica en China, cada universidad diseña su plan propio para adaptarse al programa. Nuestro objetivo en este apartado es dar una idea de cómo funcionan, hasta qué punto se ocupan

de la expresión escrita y la atención que prestan de los aspectos pragmáticos en la enseñanza de la cortesía en español. Estas universidades son las más prestigiosas de las que se centran en la enseñanza de lenguas extranjeras, y pertenecen a las que se consideran como “universidades de primera clase”¹⁷. En sus departamentos de español, ofrecen la mejor calidad con cinco estrellas del grado de Filología hispánica en China.

Los estudios de Grado de Filología Hispánica se realizan en cuatro años (ocho semestres) con una planificación de asignaturas de forma gradual, desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado. Al principio de la carrera, los estudiantes universitarios no tienen ningún conocimiento previo de español. Durante la carrera universitaria de español, tienen que pasar los Exámenes de Español como Especialidad de Nivel 4 y Nivel 8 (en adelante, EEE-4 y EEE-8)¹⁸, que son los organizados por el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China, y se corresponden a las etapas básica y superior del currículo.

En cuanto a los objetivos didácticos, no solo se exigen las competencias básicas de la comprensión lectora, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la expresión oral, sino también la traducción entre el chino y el español y los conocimientos de la historia y cultura del mundo hispánico¹⁹.

A continuación, vamos a presentar los planes de estudio mediante tres tablas para los alumnos de Filología Hispánica de la Universidad de Pekín, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín y la Universidad de Estudios Internacionales de

¹⁷ La Universidad de Primera Clase Mundial (en chino:世界一流大学) es una iniciativa de desarrollo de la educación terciaria diseñada por el gobierno de la República Popular de China en 2015, cuyo objetivo es desarrollar de manera integral las universidades chinas de élite para fines de 2050. Las universidades de esta clase son las que acceden alumnos con notas de selectividad muy altas.

¹⁸ Los Exámenes de Español como Especialidad de Nivel 4 y Nivel 8(en chino:西班牙语专业四级, 八级考试) son pruebas estatales de competencias genéricas en español desarrolladas por las universidades chinas.

¹⁹ Fuente consultada: <https://xpyx.bfsu.edu.cn/info/1198/1495.htm>

Shanghái.

Plan de estudio: Grado en Filología Hispánica en PKU²⁰				
Curso académico	Semestre	Asignatura	Horas	Tipo de asignatura
Primer curso	1º	Lectura intensiva (I)	10h/semana	Básico
		Fonética de español	2h/semana	Obligatorio
		Perfil de España	2h/semana	Obligatorio
		Conversación (I)	2h/semana	Obligatorio
	2º	Lectura intensiva (II)	10h/semana	Básico
		Perfil latinoamericano	2h/semana	Obligatorio
		Comprensión audiovisual (I)	2h/semana	Obligatorio
		Conversación (II)	2h/semana	Obligatorio
Segundo curso	3º	Lectura intensiva (III)	8h/semana	Básico
		Comprensión audiovisual (II)	2h/semana	Obligatorio
		Conversación (III)	2h/semana	Obligatorio
		Herramientas de escritura en español	2h/semana	Obligatorio
		Lectura general de español	2h/semana	Obligatorio
	4º	Lectura intensiva (IV)	8h/semana	Básico
		Literatura española (I)	2h/semana	Básico
		Comprensión audiovisual (III)	2h/semana	Obligatorio
		Conversación (IV)	2h/semana	Obligatorio
		Gramática española	2h/semana	Obligatorio
Tercer curso	5º	Literatura española (II)	2h/semana	Básico
		Lectura intensiva (V)	6h/semana	Obligatorio
		Comprensión audiovisual (IV)	2h/semana	Obligatorio
		Conversación (V)	2h/semana	Obligatorio
		Expresión escrita de español	2h/semana	Obligatorio
	6º	Literatura hispanoamericana (I)	2h/semana	Básico
		Lectura intensiva (VI)	6h/semana	Obligatorio
		Traducción (chino-español) (I)	2h/semana	Obligatorio
		Interpretación oral (I)	2h/semana	Obligatorio
		Comprensión audiovisual (V)	2h/semana	Obligatorio
Cuarto curso	7º	Literatura hispanoamericana (II)	2h/semana	Básico
		Traducción (chino-español) (II)	2h/semana	Obligatorio
		Interpretación oral (II)	2h/semana	Obligatorio
		Lectura seleccionada de los periódicos en español	2h/semana	Obligatorio
	8º	Trabajo fin de grado	--	Obligatorio
	Otoño	Español de los negocios	2h/semana	Optativo

²⁰ Fuente consultada: <https://deyp.sfl.pku.edu.cn/jxpy/xbyzyjxdg/1229131.htm>

	Otoño	Introducción a la lingüística	2h/semana	Optativo
	Primavera	Estudio de la Cultura mundial en español	2h/semana	Optativo
	Primavera	Introducción a los estudios de traducción	2h/semana	Optativo
	Otoño	Historia del pensamiento hispanoamericano	2h/semana	Optativo
	Primavera	Estudios de Cine Español	2h/semana	Optativo
	Otoño	Clásicos de la literatura española	2h/semana	Optativo
	Todo el año	Estudio académico e investigación interdisciplinar	1h/semana	Optativo

Tabla 11. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de PKU (Fuente: elaboración propia)

Plan de estudio: Grado en Filología Hispánica en BFSU²¹	
Primer curso	
1º Semestre	2º Semestre
Lectura intensiva (I) Comprensión auditiva (I) Conversación (I) Perfil de España Literatura española	Lectura intensiva (II) Comprensión auditiva (II) Conversación (II) Perfil latinoamericano
Segundo curso	
3º Semestre	4º Semestre
Lectura intensiva (III) Comprensión auditiva (III) Conversación (III) Lectura general (I)	Lectura intensiva (IV) Comprensión auditiva (IV) Conversación (IV) Lectura general (II) Gramática
Tercer curso	
5º Semestre	6º Semestre
Lectura intensiva (V) Comprensión auditiva (V) Traducción (español-chino) (I) Lectura general (III) Redacción (I)	Lectura intensiva (VI) Comprensión auditiva (VI) Traducción (español-chino) (II) Cultura latinoamericana Comprensión de periódicos (I) Redacción (II)
Cuarto curso	
7º Semestre	8º Semestre
Traducción (chino-español) (I) Interpretación oral (I) Literatura latinoamericana Cultura e Historia de España	Traducción (chino-español) (II) Interpretación oral (II) Comprensión auditiva-visual de noticias Redacción (IV)

²¹ Fuente consultada: <https://xpyx.bfsu.edu.cn/info/1195/1501.htm>

Comprensión de periódicos (II)	
Comprensión auditiva-visual de noticias	
Redacción (III)	

Tabla 12. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de BFSU (Fuente: elaboración propia)

Plan de estudio: Grado en Filología Hispánica en SISU ²²	
Tipo de asignatura	Asignatura
Básico	Español básico (I)
	Español básico (II)
Obligatorio	Lectura de español (I)
	Comprensión audiovisual (I)
	Lectura de español (II)
	Español avanzado (I)
	Comprensión audiovisual (II)
	Teoría y práctica de la traducción (I) (español-chino)
	Expresión escrita de español
	Español avanzado (II)
	Teoría y práctica de la traducción (II) (chino-español)
Básico de inglés	Inglés básico (I)
	Inglés básico (II)
	Comprensión audiovisual de inglés (I)
	Comprensión audiovisual de inglés (II)
Formación de especialidad	Fonética de español
	Gestión de la administración (español)
	Conversación en español
	Perfil de España
	Gramática de español
	Perfil latinoamericano
	Historia de la literatura española
	Lectura seleccionada de los periódicos en español
	Herramientas de escritura en español
	Correspondencia comercial en español
	Historia latinoamericana
	Historia de España
	Historia de la literatura hispanoamericana
	Lexicología de español
	Ciclos de conferencias en español
	Retórica de español
	Ciencia de secretaría de Asuntos Exteriores (español)

²² Fuente consultada: <http://www.selas.shisu.edu.cn/193/list.htm>

	Interpretación oral
	Historia de las relaciones entre China y América Latina
	Comprensión auditiva de español
	Panorama cultural de los países de habla hispana

Tabla 13. Plan de estudio del Grado en Filología Hispánica de SISU (Fuente: elaboración propia)

Según la descripción que hemos elaborado en las tablas anteriores, podemos observar de manera más clara que las asignaturas que se imparten en las tres universidades son similares. Principalmente, aparte de las cuatro destrezas que se desarrollan durante la carrera de español, cabe mencionar que, aquí, la traducción e interpretación es la quinta destreza que tienen que manejar los estudiantes de español (Lu 2010:6). La lectura intensiva es una de las asignaturas que ocupa más peso en todas las asignaturas durante los primeros tres años. Se enseña a través del manual *Español Moderno*, un manual de enseñanza integral que consta de textos, gramática, léxico, ejercicios y contenidos socioculturales.

A partir del primer semestre del tercer año, las facultades empiezan a ofrecer asignaturas relacionadas con la escritura, la traducción e interpretación, la cultura y la literatura española, la comprensión de periódicos, etc. Para la escritura, ofrecen las siguientes asignaturas, por ejemplo: *la redacción, la expresión escrita en español y las herramientas de escritura en español*. En esas asignaturas, se enseñan principalmente las características y normas de la composición en español, incluido el uso de puntuación, la redacción y los métodos de escritura de los géneros, se guía a los estudiantes para que practiquen la escritura combinada con la teoría a un nivel determinado. Es decir, se centran en la formación de escritura práctica de los estudiantes.

De hecho, en nuestro caso, hay que señalar que la enseñanza del correo electrónico para la comunicación intercultural no se ha tenido mucha importancia en el aula de enseñanza de expresión escrita en China. Tampoco se utiliza el correo electrónico como contenido adicional ni como método didáctico en el programa de escritura (Hu 2020:97).

Se observa que los programas de cada asignatura de redacción se centran en el nivel ejecutivo de la escritura, es decir, el dominio del código lingüístico, pero en cambio se descuidan aspectos relevantes del nivel funcional, tales como moldes discursivos, registros y funciones sociales, etc.

Al mismo tiempo, los estudiantes no tienen en cuenta la importancia del uso digital de correo electrónico en la comunicación, debido a que se usa con menos frecuencia. En China se comunica más a través de los mensajes privados en WeChat o teléfono móvil entre alumnos y profesores en el ámbito universitario. Por un lado, consideran que la información que transmite a través de vía SMS o teléfono móvil es más rápida y facilita la comunicación para solucionar los problemas. Por otro lado, desde la perspectiva de la sociedad china, tanto en el ámbito académico como en el ámbito profesional, todavía no se ha generado la norma y la tendencia de utilizar este género para la comunicación debido a su reciente desarrollo. Además, la comunicación por teléfono móvil se ha convertido en una costumbre y un elemento cultural dentro del ámbito profesional en China.

Desde el nivel internacional, cada vez se tiene en cuenta la importancia del uso del correo electrónico en la comunicación intercultural, especialmente entre los profesores extranjeros en el ámbito universitario y las empresas multinacionales en el ámbito profesional. Debido a que los estudiantes van a realizar un máster fuera de China y el tipo de las salidas profesionales de estudiantes de español es internacional, por lo tanto, les piden tener esta capacidad ante un ambiente intercultural.

En cuanto a los libros didácticos, solo existen dos manuales de referencia que hablan de la escritura de correo electrónico en el aula. Estos son los libros publicados en China: «*Poco a poco – La Expresión Escrita en Español*» («循序渐进-西班牙语写作») y «*La Escritura en Español en el ámbito laboral – Manual para la escritura de Cartas y Correos Electrónicos*» («职场西班牙语写作-信件及电子邮件撰写指南»).

Por consiguiente, para ver cómo se centran estos materiales en la forma del correo electrónico y para ayudarnos a conocer mejor la enseñanza de la expresión escrita, nos gustaría presentar estos dos manuales con más detalle.

El primer manual *«Poco a poco – La Expresión Escrita en Español»*, se publicó en 2013 por la editorial de la enseñanza y análisis de las lenguas extranjeras. Es una serie de libros traducida completamente por Mǎ Zheng (马征) e importada por la editorial Anaya cuyo nombre original es *«En escritura»*. Los autores son Myriam Álvarez y María Ángeles Álvarez Martínez. La publicación contiene tres volúmenes que están adaptados al Plan Curricular del Instituto Cervantes; en concreto, son los niveles A1-A2, B1 y B2. Este libro de escritura está dedicado al arte de escribir en español y explica las características fundamentales de los distintos tipos de género de forma detallada. Cada capítulo incluye dos partes diferenciadas: la teoría y la práctica. En la siguiente Figura 7 se muestra las portadas por diferentes niveles.



Figura 7. Portadas del manual Poco a poco - La Expresión Escrita en Español

A continuación, ordenamos el contenido de esta serie de publicación por niveles en la siguiente Tabla 14:

Nivel A1-A2		Nivel B1		Nivel B2
A1	A2	Parte I Textos comunicativos	Parte II Textos creativos	1. Textos de la administración
Capítulo I. Textos breves: anuncios, avisos, notas, mensajes	Capítulo I. Textos breves: anuncios, avisos, notas, mensajes	Sección 1 Textos útiles en la vida diaria	Sección 1 Textos descriptivos	2. Textos argumentativos
Capítulo II. La narración	Capítulo II. La narración	Sección 2 Textos expositivos	Sección 2 Textos narrativos	3. Las voces en los textos narrativos
Capítulo III. La descripción	Capítulo III. La descripción			4. Textos descriptivos
				5. Un tema, varios tipos de texto

Tabla 14. Contenido del manual Poco a poco - La Expresión Escrita en Español
(Fuente: elaboración propia)

En esta colección de la escritura, a partir del nivel A1, se empieza a introducir el acto de habla de petición en distintos textos breves: anuncios, avisos, notas y mensajes, por ejemplo, pedir disculpas, pedir información, pedir ayuda, pedir un favor, pedir permiso y pedir consejo (2013:5). En nuestro caso, la estructura del género de correo electrónico también está introducida dentro de los mensajes en este nivel (Figura 8).

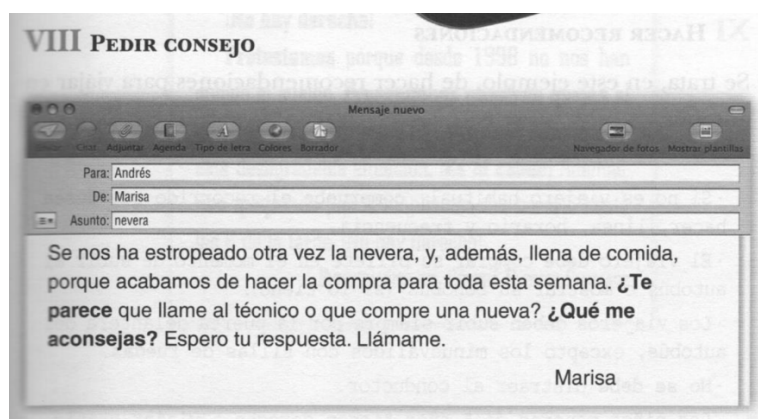


Figura 8. Ejemplo de correo electrónico de pedir consejo en el manual A1-A2 (2013:23)

En el nivel B1, aparece el género de «carta» en la primera parte de Textos Comunicativos, en la cual se titulan «La carta en el acto de comunicación» y «La carta comercial» (2013:16-19). Asimismo, las autoras consideran que la explicación de la

forma de correo electrónico y su uso solo sirven como un nuevo medio para transmitir información en lugar de un nuevo género de discurso. Se divide la macroestructura de la carta en tres partes: el saludo, la introducción y la despedida. Esta estructura también sirve para el correo electrónico debido a que comparte rasgos comunes en algunos aspectos y estos dos géneros pertenecen al discurso epistolar. En la Figura 9 presenta las fórmulas codificadas en las cartas comerciales (2013:17).

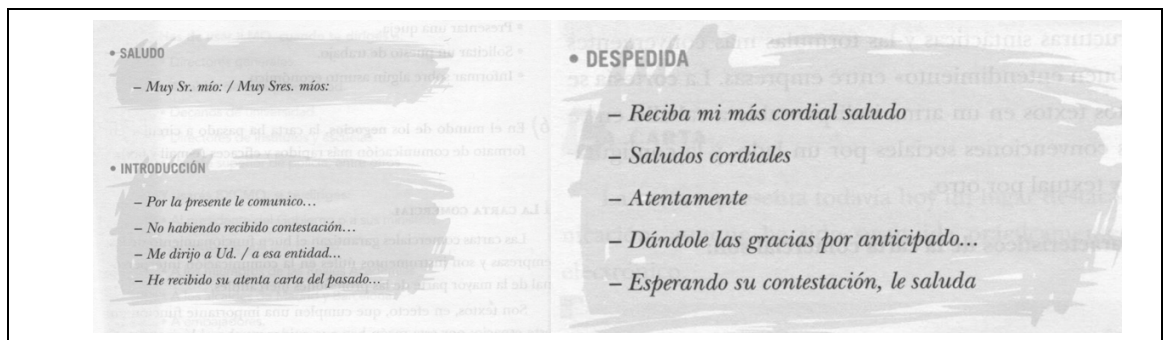


Figura 9. Las fórmulas en las cartas comerciales

En lo que respecta al contenido, los temas que aparecen son los relacionados con el ámbito laboral y comercial, tales como solicitar un empleo, enunciar una noticia económica. Véase en la siguiente Figura 10.

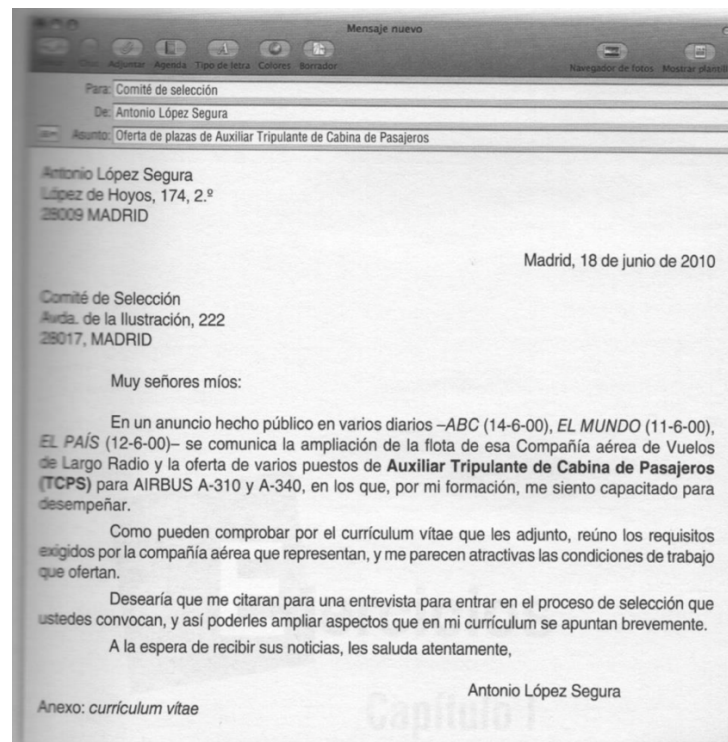


Figura 10. Modelo de correo de solicitud (2013:19)

En el manual del nivel B2, no se menciona ningún contenido relacionado con el correo electrónico ni la carta. En la parte de los textos administrativos, se centran más en los géneros textuales complejos, por ejemplo, el certificado, la declaración jurada, el acta, etc.

En general, una de las limitaciones que podemos observar que, en esta colección, las autoras no han hecho un apartado específico para explicar la forma y el uso del correo electrónico, sino que lo mezclan con la carta en el nivel B1. Los temas tratan del ámbito laboral, no se menciona el contenido del correo electrónico ni de la carta en el ámbito académico.

Otro manual se llama «*La Escritura en Español en el ámbito laboral – Manual para la escritura de Cartas y Correos Electrónicos*», es primer manual que se ha enfocado en la escritura de correo electrónico y carta para cursos universitarios de redacción práctica profesional en español en China. Se publicó por la editorial de educación de lenguas extranjeras de Shanghái en 2014. Los autores son Enrique Pastor, Liping Wang, Danna Chen y Ruihua Xu. Podemos considerar que es una obra escrita directamente para lectores chinos. En la Figura 11 mostramos la portada de este manual:

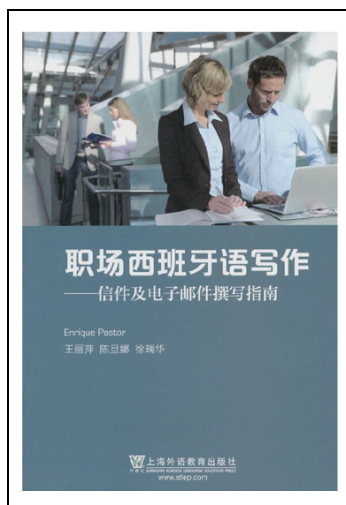


Figura 11. Portada de manual *La Escritura en Español en el ámbito laboral - Manual para la escritura de Cartas y Correos Electrónicos*

Este manual se divide en dos grandes partes. La primera parte introduce una norma fundamental de nueve elementos básicos de una carta: el modelo de carta, la dirección postal, la fecha de redacción, la abreviatura del título y nombre, el título de la apertura y el cierre, la firma, la abreviatura y sus puntos de advertencia, los géneros discursivos y la forma del texto. La segunda parte contiene un total de 25 temas comunes y proporciona ejemplos de cartas escritas en diferentes situaciones en el ámbito profesional, así como las citas, las invitaciones, las disculpas, las consultas, las quejas, los órdenes, los reclamos, los pagos, las sugerencias, etc.

En nuestro caso, el género de correo electrónico se muestra en el último tema para la comunicación, con una explicación de los elementos estructurales básicos del correo electrónico (2014:114-118). Los textos que han aparecido en cada tema son auténticos, y luego se presentan las oraciones hechas y expresiones profesionales en cada situación determinada. Además, los ejercicios que ofrecen son muy prácticos. Estas dos partes permiten a los estudiantes experimentar las escenas reales durante el proceso de aprendizaje, y usan ensayos de muestra para crear sus propios estilos de escritura.

Tras una revisión del manual, la limitación de este libro didáctico no desarrolla suficientemente las características del correo electrónico, tampoco lo menciona en el ámbito académico de la enseñanza universitaria. En cuanto al aspecto pragmático, no hemos encontrado mucha explicación relacionada con el registro y las estrategias de actos de habla y la cortesía intercultural.

En resumen, a través de un análisis de los dos manuales específicos que se usan en China para desarrollar la competencia de la expresión escrita, se revela una gran carencia de la redacción del correo electrónico en español, especialmente en el ámbito académico. Además, el contenido tratado de este género es monótono y simple, no se hace mucha referencia a la distinción y clasificación entre la carta y el correo

electrónico. Por todo ello, para mejorar la competencia comunicativa de escritura de los correos electrónicos, es necesario realizar una propuesta didáctica para el aula.

3.3. La cortesía verbal de actos de habla en las clases de ELE

Como se presenta en los aspectos anteriores, la cortesía verbal desempeña un papel fundamental en la interacción social y comunicación intercultural. En nuestro caso, el acto de habla de petición. Siendo así, es muy importante introducirlo en las clases de ELE para que nuestros alumnos tengan conocimientos de la cultura española e identidad social (Byram y Fleming, 1998:16) y eviten conflictos o malentendidos culturales. Por tanto, la enseñanza de las normas pragmáticas, las expresiones de cortesía y el análisis contrastivo explícito resultan muy útiles en el aula para los aprendices del nivel básico.

El campo de la enseñanza y el aprendizaje de la pragmática del español como segunda lengua (L2) es un área de investigación relativamente nueva, que surgió a partir de los años 80 (p.ej. Coulmas 1981; Olshtain y Cohen 1983; Blum-Kulka, House y Kasper 1989). Los trabajos fundamentales de Kasper y Schmidt (1996) y Cohen (1996) reclaman la necesidad de investigar el desarrollo y uso de la pragmática en L2. En las investigaciones sobre la adquisición de la pragmática en la L2 han demostrado que muchos aprendices pasan por dificultades en el aspecto pragmático cuando avanzan sus competencias lingüísticas (Félix-Brasdefer y Koike 2014; Shively 2014). A continuación, se dedican a varios estudios relevantes que han proporcionado resultados empíricos para entender de manera más profunda sobre el aprendizaje y la enseñanza de la pragmática del español L2 en el aula.

Alcón-Soler (2015) investiga si la instrucción pragmática tiene algún efecto en la adquisición de la L2 en el contexto de estudios en el extranjero. En concreto, observa el uso de las estrategias para mitigar las peticiones en correos electrónicos antes y después de la enseñanza pragmática durante un año académico. Considera que la instrucción tiene un efecto inmediato en el uso de las peticiones, ayuda a los aprendices a escoger estrategias en sus peticiones escritas. Sin embargo, estos efectos de la

instrucción disminuyen durante el periodo de observación.

Sin embargo, el estudio de Taguchi (2015a:8) confirma que el aprendizaje de la pragmática en el aula no presenta una variedad de situaciones de comunicación, debido a que los manuales carecen de contenido o información sobre las normas pragmáticas y los ejemplos lingüísticos no son auténticos. Por un lado, el aula no dispone una complejidad de comportamientos pragmáticos que reflejen la interacción compleja. Por otro lado, Taguchi observa que la vacilación por parte del profesor para corregir los erros pragmáticos quizás puede llegar a menos beneficios de la instrucción pragmática de la L2.

En cuanto al español, Langer (2011) explota el uso de materiales en línea en la enseñanza de actos de habla con estudiantes universitarios de español L2. Los estudiantes principiantes, intermedios y avanzados completan tareas y demuestran usos comunes de solicitudes, rechazos y disculpas en español. Todos los grupos muestran ganancias significativas en el uso de los actos de habla. Además, el autor señala que el desarrollo pragmático del nivel intermedio se beneficia más de la instrucción pragmática.

Félix-Brasdefer y Cohen (2012) presentan una visión completa de estudios relacionados con la pragmática de la interlengua. Concretamente, se centra en la enseñanza de la pragmática en el aula de español como lengua extranjera y se examina el papel de la gramática como recurso comunicativo. No solo resalta la importancia de enseñar pragmática desde los niveles iniciales de instrucción del idioma, sino también propone modelos pedagógicos con actividades para su enseñanza en el aula.

También existen otros estudios recientes en este ámbito como Bernal y Hernández-Flores (2016), Showstack (2016) y Belpoliti y Pérez (2016). Bernal y Hernández-Flores (2016) estudian la variación pragmática en un cuestionario sobre los actos de dar consejos y criticar. Recopilan datos de aprendices daneses y suecos, proponen cuatro

tipos de actividades para enseñarles. Showstack (2016) examina las diferencias y similitudes en las habilidades pragmáticas para expresar disculpas de estudiantes de herencia (EdH) y alumnos de L2 sin herencia hispana. Belpoliti y Pérez (2016) analizan el acto de dar consejos en el contexto de español para profesionales de la salud. Las autoras señalan el uso de la reflexión crítica sobre el español en tales contextos, junto con la consideración de aspectos culturales. En fin, estos autores proporcionan actividades o pautas como intervenciones pedagógicas, sugerencias e implicaciones para la enseñanza de la variación pragmática en distintos actos de habla.

Conforme a los resultados de estudios anteriores, se puede concluir que la enseñanza de la pragmática es beneficiosa para el desarrollo de la competencia pragmática en español. Al mismo tiempo, las intervenciones pedagógicas ayudan a los estudiantes comprender mejor las reglas pragmalingüísticas y sociopragmáticas.

3.4. Resumen

En el capítulo 3, se han organizado tres apartados desde distintos aspectos para presentar la enseñanza de la expresión escrita y la cortesía verbal de español como L2/LE en China. En primer lugar, hemos presentado brevemente la evolución de la enseñanza universitaria del español en China desde 1953 hasta hoy en día, en la que destaca la importancia de aprender español en cada etapa en China. En segundo lugar, hemos revisado los planes del estudio de tres universidades como modelos de referencia, los manuales publicados en el mercado para conocer la atención que prestan de los aspectos pragmáticos del género discursivo del correo electrónico en la enseñanza de la expresión escrita. Por último, hemos contemplado algunos estudios relevantes que han aportado resultados para entender mejor el estado de la pragmática del español L2 en las clases de ELE.

Capítulo 4

La cortesía verbal: el acto de habla de petición en España y en China

4.1. La definición y la clasificación de las peticiones

4.1.1. La definición de las peticiones

4.1.2. La clasificación de las peticiones

4.2. Los aspectos ilocucionarios de las peticiones

4.2.1. El acto de habla de las peticiones en el modelo de la directividad de CCSARP

4.2.2. Los componentes estructurales de las peticiones

4.2.3. Nivel de dirección: estrategias para la realización de peticiones

4.2.4. Las modificaciones de peticiones

4.3. La variación en las estrategias de petición en el mundo hispánico

4.4. Las estrategias pragmáticas para formular peticiones en español L2

4.4.1. La cortesía estratégica: las atenuaciones de petición en español L2

4.4.2. Aportaciones de la petición por niveles en PCIC

4.5. Resumen

Capítulo 4. La cortesía verbal: el acto de habla de petición en España y en China

La teoría de los actos de habla, una vez desarrollada, se convirtió pronto en un foco fundamental de investigación pragmática. Dentro de esta, muchos estudios se han centrado en el acto de habla de petición, ya que este es especialmente frecuente en cualquier interacción. Al mismo tiempo, es también muy dependiente de los parámetros que forman el contexto (Bruner et., 1982)²³. Las investigaciones de la petición demuestran que las relaciones de forma, significado y usos pragmáticos son complejas tanto para el hablante como para el oyente en la selección de una estrategia lingüística (Radhiah, 2013;50).

En la adquisición de lengua, el primer acto de habla que aprendemos y usamos las personas en el uso de la lengua materna es el de petición (Bialystok, 1993). Para las personas que aprenden lenguas extranjeras, las peticiones no solo son útiles, sino que también se utilizan con mucha frecuencia (Achiba, 2003).

Por otra parte, como acto de habla que amenaza la imagen personal, la petición es universal. La realización de la petición requiere la ayuda de diferentes formas lingüísticas por parte del alumno, por ejemplo, los enunciados imperativos, los enunciados declarativos y los enunciados interrogativos, etc. (Blum-Kulka et al., 1989). Por lo tanto, las peticiones son el acto de habla más estudiado en el ámbito pragmático (Blum-Kulka et al., 1989; Takahashi and DuFon, 1989; Trosborg, 1995; Zhang and Wang, 1997; Kasper and Rose, 1999; Achiba, 2003; Pandilla Foster 2016; Robles Garrote 2017; Aiga Sakamoto, 2020). Estos estudios empíricos comprueban la forma de realización y la universalidad del acto de habla de petición en diferentes idiomas.

²³ Por ejemplo, cuando estamos solicitando información, bienes, servicios, o mero reconocimiento, el interlocutor solicitante debe tener en cuenta las capacidades del oyente, las condiciones y los convenios a los que se adhiere (Bruner et.,1982:91)

En este capítulo, abordamos una descripción sobre el acto de habla de petición desde diferentes perspectivas: primero revisamos la definición y la clasificación de las peticiones (4.1). A continuación, nos enfocamos en la presentación de los aspectos ilocucionarios de las peticiones para preparar un marco de codificación de datos (4.2), el cual consiste en cuatro subsecciones: introducimos en primero el acto de habla de las peticiones en el modelo de la directividad de CCSARP (4.2.1), los componentes estructurales de las peticiones (4.2.2), el nivel de dirección: estrategias para la realización de peticiones (4.2.3), y al final, las modificaciones de las peticiones (4.2.4). En la siguiente sección (4.3) exponemos la variación en las estrategias de petición en el mundo hispánico. Por último, en la sección (4.4) presentamos las estrategias pragmáticas para formular peticiones en español L2, que consta de dos partes: por un lado, empieza con la cortesía estratégica: las atenuaciones de petición en español L2 (4.4.1) y las aportaciones de la petición por niveles en PCIC (4.4.2).

4.1. La definición y la clasificación de las peticiones

4.1.1. La definición de las peticiones

Como hemos mencionado en el primer capítulo, según Searle (1976) en su estudio teórico, los actos ilocucionarios se pueden clasificar en cinco categorías básicas: representativos, directivos, comisivos, expresivos y directivos. Los verbos que forman parte de los actos directivos incluyen, por ejemplo, *preguntar*, *ordenar*, *mandar*, *pedir*, *rogar*, *invitar* o *aconsejar*. Como uno de los actos de habla en la categoría (Searle, 1976), el propósito de una petición es involucrar al oyente en alguna acción futura que puede tener consecuencias positivas para el hablante y puede implicar costos para el oyente. Es decir, son actos de habla de tipo directivo que presentan un elevado grado de exigencia para el hablante (Searle, 1975:11).

Para Searle (1969), la fuerza de un enunciado deriva de un conjunto de condiciones necesarias y suficientes relacionadas con el acto particular, que se dominan *condiciones de felicidad*. Las peticiones se han definido en términos de las siguientes condiciones de felicidad:

Condición de contenido proposicional: Acto futuro A de O

Condiciones preparatorias: 1. O puede hacer A. H cree que O puede hacer A.

2. No es obvio que O haga A sin que se lo pida H.

Condición de sinceridad: H quiere que O haga A.

Condición esencial: Cuenta como un intento de que O haga A.

(Searle, 1969:66)

Las condiciones preparatorias son estados de cosas que deben preexistir para que se pueda o tenga sentido formular una petición. La condición de sinceridad expresa el estado psicológico del hablante, y la condición esencial se refiere al hecho de que el contexto y el enunciado hacen evidente la intención del hablante. Searle (1976) también desarrolla la distinción entre actos de habla directos e indirectos. El acto de habla de petición se puede realizar así directamente o menos directamente. Por ejemplo, la petición indirecta convencional puede referirse a la capacidad del oyente, al deseo o la voluntad de realizar el acto (p.ej. *Can you/ Would you pass the salt?*), el deseo del hablante de que la acción se realice (p.ej. *I'd like some salt*), y las razones por las que se debe realizar la acción (p.ej. *This would be better with some salt.*).

Aparte de Searle, Becker (1982) proporciona una definición más amplia de peticiones:

... 'request' refers inclusively to an utterance that is intended to indicate the speaker's desire to regulate the behaviour of the listener – that is, to get the listener to do something. (Becker, 1982: 1)

Como veremos a continuación y de acuerdo con las pesquisas revisadas, los siguientes investigadores también han abordado la naturaleza de las peticiones desde diferentes puntos de vista, tanto desde el punto de vista de los actos de habla como desde el de la imagen pública:

- 1) Las peticiones son actos “pre-eventos” (*pre-event acts*): son los acontecimientos que tienen lugar antes de la acción, expresan expectativas de los hablantes en relación al oyente con respecto a una acción prospectiva, verbal o no verbal. (Blum-Kulka et al, 1989:11).
- 2) Álvarez considera que las peticiones tratan de influir en el ánimo del oyente con el propósito de que realice una determinada acción en beneficio propio: algún elemento concreto, una acción, una información, etc. Y adaptan la forma de ruego cuando, por cortesía, se intenta atenuar el efecto impositivo sobre el oyente, lo que generalmente se produce cuando entre los interlocutores no existe una relación de autoridad o de jerarquía (Álvarez, 2005:68).
- 3) Una petición es un acto ilocucionario (*illocutionary act*) mediante el cual un hablante transmite a un oyente que quiere que el solicitante realice un acto que es en beneficio del hablante. El acto puede ser una petición de bienes y servicios *no verbales*, por ejemplo, una petición de un objeto, una acción, etc... o de bienes y servicios *verbales*, por ejemplo, una petición de información. (Trosberg, 1995:187).
- 4) Una petición es un acto de habla impositivo (*impositive act*): el solicitante impone al solicitante al pedirle a alguien que le haga un favor o demandar bienes y servicios. El grado de imposición puede variar desde los pequeños favores hasta los actos exigentes. (Trosberg, 1995:188).
- 5) Una petición es un acto que amenaza la imagen negativa del destinatario (*face-threatening act*): los oyentes pueden interpretar las peticiones como intrusiones en la libertad de acción del hablante, o incluso como una demostración en el ejercicio del poder; los hablantes pueden dudar en hacer una petición por temor

a exponer una necesidad o arriesgarse a perder la cara del oyente. Es decir, sostienen que en las peticiones el hablante intenta meterse en el territorio personal del oyente, amenazando así su imagen negativa (Brown y Levinson, 1978,1987).

En suma, a pesar de las definiciones son diferentes desde distintas perspectivas, tienen en común que las peticiones tienden a imponer al interlocutor la realización del acto pedido. En la siguiente sección presentamos la taxonomía de petición desde distintas perspectivas.

4.1.2. La clasificación de las peticiones

El enfoque de este estudio es un acto ilocucionario específico dentro de la clase general de los actos directivos: las peticiones. En esta sección introducimos la clasificación de las peticiones para ofrecernos algunas pautas en la selección de las estrategias correspondientes.

Por lo común, las peticiones se pueden agrupar en dos categorías amplias: las peticiones de información y las peticiones de acción. Al mismo tiempo, las peticiones también se pueden clasificar en diferentes tipos desde distintas perspectivas. Por un lado, desde la perspectiva del contenido, las peticiones pueden ser verbales (pedir permiso, pedir información) o no verbales (pedir servicios y pedir bienes) según Sifianou (1992). Por otro lado, también hemos encontrado las peticiones que son clasificadas desde la perspectiva orientada al solicitante (Trosberg, 1995), la perspectiva orientada al beneficiario (Aijmer, 1996) y la naturaleza del comportamiento de solicitud (Liao,1997).

En primer lugar, según la definición de las peticiones, podemos observar que, en la mayoría de los casos, el comportamiento de solicitud es para el beneficio del

solicitante. Sin embargo, también a veces se puede hacer en beneficio del destinatario. En la investigación de Aijmer (1996:134-136), entre las 18 estrategias de petición que se encuentran en el London-Lunds Corpus, distingue los tipos de petición según la acción futura si es buena para el oyente o para el hablante. Como se aprecia en la Tabla 15, si el acto de habla es del tipo de peticiones, la acción futura es beneficiosa para el hablante, mientras que, si es del tipo de avisos, la acción futura es buena para el oyente. Por ejemplo, los avisos pueden ser sugerencias, propuestas y consejos.

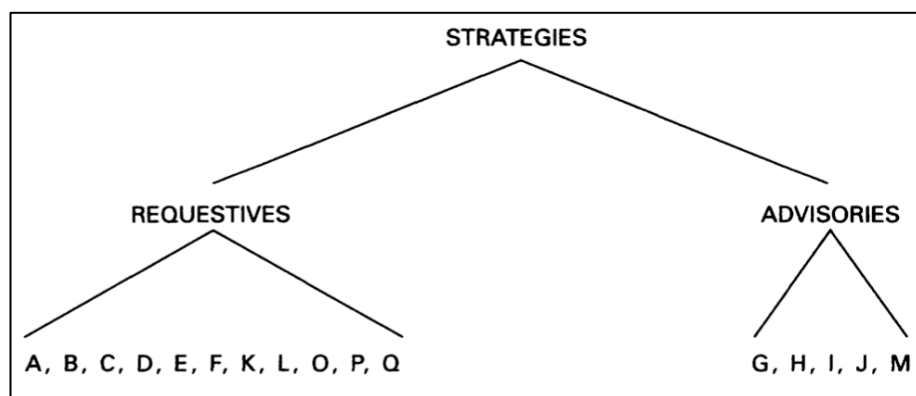


Tabla 15. Clasificación de las estrategias en peticiones y avisos (no se han incluido las estrategias N (performativas) y R (otras)) (Aijmer 1996:134)

En segundo lugar, en el estudio de Liao (1997) clasifica las peticiones en tres categorías: (1) la petición obligatoria (*obligatory*), se utiliza para indicar que el solicitante tiene la obligación de realizar la acción que le corresponde. Por ejemplo, cuando los padres piden a los niños que hagan las tareas del hogar, se supone que los niños tienen la obligación, o al menos, la obligación moral de hacer el trabajo solicitado. (2) la petición del tipo-correcto (*right-type*), justo es todo lo contrario, el solicitante tiene derecho a pedirle al destinatario que haga el trabajo que se le exige. Por ejemplo, un profesor tiene derecho a pedir a sus alumnos que entreguen el trabajo final antes de la fecha límite, y (3) la petición altruista (*altruistic requests*), se utiliza frecuentemente en la donación de algo para otra persona. Aunque el estudio de Liao tiene en cuenta algunos factores contextuales cuando realiza una petición, esta clasificación es parcial de todos modos.

Además, Liu (2003) clasifica las peticiones según las perspectivas de la petición y depende de quién domina el enunciado o quién asume un papel más asertivo en la interacción. Según Liu (2003:136):

If the utterance is dominated by S, then it is a speaker-dominant perspective; if H is seen to be an important participant in the speech act of requests, then the utterance should be classified as the hearer-oriented perspective; if S proposes that A [an act] be done and H is drawn into the proposition by the way of consultation... can be classified as the speaker-and-then hearer-oriented; ... the focus is only on the requestive goal, which can be identified as impersonal ...

Cabe señalar que esta clasificación de las perspectivas adopta el esquema de la codificación de Blum-Kulka et al. (1989) y no parece necesaria. Por consiguiente, en nuestro estudio nos gustaría ocuparnos de la clasificación de las perspectivas de Blum-Kulka et al. (1989) como uno de los parámetros para el análisis. A continuación, mencionamos estas perspectivas que acentúan la importancia de diferenciar en el significado social que se transmite desde el punto de vista de la elección de la perspectiva de diferentes participantes: del hablante, del oyente, del hablante y del oyente o de ninguno de los dos o impersonal. En concreto, presentamos las cuatro categorías que se refieren a la perspectiva desde la que se realiza el acto de habla de petición según Blum-Kulka (1989:278):

- **La perspectiva del oyente:** se dirige el acto pedido hacia al oyente, manifiesta cierta deferencia hacia el interlocutor con eventuales preguntas sobre la posibilidad de llevar a cabo el acto, la conformidad o la voluntad etc. (Blum-Kulka et al., 1989a). La mayoría de las peticiones incluye una referencia al oyente, puede variar la fuerza ilocutiva de la petición según su uso.
 - ¿Puedes ordenar la cocina pronto? (Tú)

- **La perspectiva del hablante:** se orienta hacia el hablante mismo, los hablantes suelen presentar sus necesidades, deseos y demandas. Es un modo de explicar la oportunidad de la petición.
 - ¿Puedo pedir tus apuntes de ayer? (Yo)
- **La perspectiva del oyente y del hablante:** también llamada la perspectiva inclusiva o conjunta, mediante un pronombre personal se hace referencia a los dos interlocutores.
 - ¿Podríamos empezar ahora? (Nosotros)
- **La perspectiva impersonal:** el acto de la petición es impersonal, impone menor riesgo para ambos debido a que no se refiere a una persona concreta, ni al hablante ni al oyente; se reduce la fuerza ilocutiva de la petición. En español, utiliza la estructura impersonal como “*Se + 3.^a singular / Se + 3.^a plural*” para expresar la perspectiva neutra.
 - ¿Sería posible mantener el silencio en clase?
 - ¿Se puede pasar?

4.2. Los aspectos ilocucionarios de las peticiones

Dado que diferentes investigaciones pueden seguir diferentes definiciones y clasificaciones de peticiones, y para que los diferentes resultados de la investigación sean comparables de manera científica, en esta sección, introducimos el modelo principal de la directividad de CCSARP del acto de habla de las peticiones como base. Presentaremos e identificaremos los componentes estructurales de peticiones y sus funciones; las estrategias comparadas entre español y chino mandarín según el nivel de dirección y las modificaciones de peticiones.

4.2.1. El acto de habla de las peticiones en el modelo de la directividad de CCSARP

Las peticiones han atraído cada vez más el interés de los lingüistas aplicados desde el primer estudio que compara los actos de habla de petición y disculpa entre las diversas culturas y lenguas. A saber, el Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)²⁴, un proyecto de investigación de pragmática intercultural. Fue planteado por Blum-Kulka, House y Kasper en 1989. En sus investigaciones, con un equipo internacional de investigadores, el proyecto CCSAR se centra en ocho lenguas o variantes lingüísticas: inglés australiano, inglés americano, inglés británico, francés canadiense, danés, alemán, hebreo y ruso (Blum-Kulka y Olshtain, 1984:197). Se mantienen las siguientes categorías fundamentales para la clasificación de peticiones: las perspectivas de petición, las estrategias de petición, los modificadores sintácticos, léxicos y fraseológicos. En efecto, es un importante estudio que aporta un gran valor añadido al estudio de Pragmática Intercultural y nuevos recursos metodológicos para su análisis sociopragmático y pragmalingüístico (Robles Garrote, 2017:71).

En términos generales, las peticiones se pueden dividir en dos partes: el acto nuclear y los elementos externos. En cuanto a las estructuras internas que forman las peticiones, las autoras (1989) identifican tres componentes integrantes en la realización del acto de habla de peticiones dentro del proyecto: los alertadores, los movimientos de apoyo y el acto nuclear de la petición. Es decir que separan el acto nuclear de la petición de otros elementos externos, como son los alertadores y los movimientos de apoyo (Siebold, 2006:955). A continuación, veamos cada uno de estos segmentos:

- **Los alertadores o términos de alerta (*alerters*):** se definen como “palabras, de categorías variables cuya función primordial consiste en atraer la atención del oyente para dirigirla hacia el acto de habla que se producirá a continuación”

²⁴ Acrónimo de su denominación traducida en español, el *Proyecto de realización de actos de habla transculturales*.

(Blum-Kulka et al.,1989); son elementos opcionales que están antepuestos en actos de petición para captar la atención del oyente. Existen numerosos tipos de alertadores, como p.e. (1) el título/rol, (2) el apellido, (3) el nombre de pila, (4) el apelativo amistoso, o (5) el captador de atención (Siebold, 2006:955); también añadimos los saludos y los nombres, etc.

- **El acto nuclear de la petición o el acto principal configurador de la solicitud:** es el elemento o unidad mínima y obligatorio para realizar el acto de habla de la petición; incluye las perspectivas y las estrategias. Dentro del acto nuclear, se distinguen varias estrategias que se clasifican por Blum-Kulka et al. (1989) según su nivel de oblicuidad, desde las más directas hasta las más indirectas.
- **Los movimientos de apoyo:** son los movimientos que aparecen juntos con el acto nuclear de la petición, y cuya función es servir para suavizar o incrementar la fuerza ilocutiva del acto principal. Forman parte del acto nuclear con caracteres opcionales; concretamente, se dividen en dos tipos:
 - ⇒ Las modificaciones internas: Blum-Kulka et al. (1989:275) consideran que las modificaciones internas pertenecen a una parte del acto nuclear, pero son opcionales y sirven para atenuar o intensificar la fuerza ilocutiva del acto de habla; se pueden clasificar en dos categorías principales: las modificaciones léxicas o fraseológicas y las modificaciones sintácticas.
 - Las modificaciones léxicas o fraseológicas: según la clasificación de Díaz Pérez (2001), incluyen dos formas: los mitigadores léxicos como los marcadores de cortesía, reductores de intensidad, subjetivizadores, minimizadores, palabras de ánimo o de consulta etc... y los intensificadores como los indicadores afirmativos, de tiempo, etc.
 - Las modificaciones sintácticas: también pueden suavizar la fuerza impositiva de la petición por medio de elecciones sintácticas; se realizan con preguntas, por medio de la negación de la condición

preparatoria, con el condicional, los tiempos del pasado o el subjuntivo o con una cláusula condicional (Díaz Pérez, 2001:275).

⇒ Las modificaciones externas²⁵: son elementos periféricos que pueden acompañar antes o después del acto nuclear (Blum-Kulka et al.1989; Félix-Brasdefer 2005; Schauer 2009; Suh 1999; Tello 2006); son opcionales que acentúan de forma indirecta la fuerza de la petición; a veces pueden ser como una alusión y transformarse en el acto nuclear (Blum-Kulka et al.,1989c:276). Los mitigadores y los intensificadores son dos grupos principales que se clasifican en las modificaciones externas.

El único componente obligatorio es el acto nuclear de la petición, es en el que nos concentramos en la presente investigación. A continuación, presentamos dos ejemplos que ilustran los diferentes segmentos arriba mencionados del acto de habla de peticiones del contexto universitario en la investigación de Espinoza Alvarado (2012:27).

I. Ejemplo I (Inglés):

Hey man, I have an exam Monday and I need to study a few pages in that book. Do you mind if I photocopy a few pages out of there right now? It shouldn't be more than ten minutes and I'll give it right back.

Datos	Componentes / Segmentos
<i>Hey man</i>	Término de alerta
<i>I have an exam Monday and I need to study a few pages in that book</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría 'justificación'
<i>Do you mind if I photocopy a few pages out of there right now?</i>	Acto principal configurador de la solicitud
<i>It shouldn't be more than ten minutes and I'll give it right back</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría 'minimizador de la imposición'

²⁵ Las modificaciones externas también se suelen llamar movimientos de apoyo, para una descripción detallada de los movimientos de apoyo, puede consultar Edmondson (1981:122-129).

II. Ejemplo II (Español):

Disculpa! Te puedo pedir un favor? Resulta que este lunes tengo un examen y el único libro con los apuntes necesarios lo tienes tú, me lo puedes prestar un par de minutos, le saco fotocopias y listo

Datos	Componentes/ Segmentos
<i>¡Disculpa!</i>	Término de alerta
<i>¿Te puedo pedir un favor?</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘obtención de precompromiso’
<i>Resulta que este lunes tengo un examen y el único libro con los apuntes necesarios lo tienes tú</i>	Movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘justificación’
<i>me lo puedes prestar un par de minutos</i>	Acto principal configurador de la solicitud
<i>le saco fotocopias y listo</i>	movimiento de apoyo, modificador externo correspondiente a la categoría ‘minimizador de la imposición’

4.2.2. Los componentes estructurales de las peticiones

En el apartado anterior (4.2.1), hemos mencionado que una petición puede comprender varios componentes lingüísticos que presentan características diferentes: (i) los marcadores de apertura, (ii) los movimientos de apoyo y (iii) los actos principales (Blum-Kulka, House y kasper, 1989:17). Después hemos pasado a las dimensiones funcionales o estratégicas de las peticiones, para darnos una imagen más integral de las formas de las peticiones; a continuación, resumimos los componentes estructurales de las peticiones según los estudios de Zhang y Wang (1997), Song Mei, Lee-Wong’s (2000) y Binti Ismail (2013), las peticiones generalmente adoptan los siguientes componentes estructurales en chino mandarín:

- (I) MI (Modificación interna) + ME (Modificación externa) + Acto nuclear de la petición o MI (Modificación interna) + Acto nuclear de la petición + ME (Modificación externa).

- El acto nuclear de la petición suele adoptar la forma de una estrategia indirecta convencional: consulta preparatoria; la modificación interna generalmente tiene la forma de marcadores léxicos de cortesía y la modificación externa suele tener la forma de justificadores o razones.
p.ej. Pedro, tengo un amigo que llegará a Pekín mañana a las cuatro, ¿Podrías ir a la estación para recogerle? (MI+ME+ acto nuclear de la petición) o también:
- El acto nuclear impositivo de la petición: la modificación interna suele ser en forma de mitigadores léxicos: los marcadores de cortesía y los mitigadores sintácticos: las etiquetas de apelador. La modificación externa normalmente tiene la forma de justificadores o razones.
p.ej. Tengo que molestarte para que me traigas algunos libros. (ME+ acto nuclear de la petición)

(II) El acto nuclear de la petición que no es compatible con la modificación interna (MI) y la modificación externa (ME), donde la petición principal es convencionalmente directa, como en las declaraciones de deseos y los imperativos.

p. ej. Tenemos que llegar a la estación antes de las cuatro.

(Acto nuclear de la petición)

Necesito que me traigas algunos libros.

(Acto nuclear de la petición)

(III) El acto nuclear de la petición no es compatible con la modificación interna (MI) o la modificación externa (ME), donde la petición principal es clave en el registro usando imperativos.

p.ej. Recoge a Juan en la estación a las cuatro. (Acto nuclear de la petición)

Préstame algunos libros. (Acto nuclear de la petición)

Por otra parte, en la investigación de Binti Ismail (2013:53), hemos encontrado el ejemplo siguiente, en el que un estudiante pide a su profesor más tiempo para realizar una tarea en la que ya lleva retraso.

p.ej. Tengo que pedirle un favor. Necesito algo más de tiempo para acabar la tarea. Verá, he estado enfermo varios días y no he podido terminarla en el plazo previsto.

En su análisis, el autor señala que el estudiante comienza con un movimiento de apoyo al discurso externo pre-secuencial (un preparador) y luego pronuncia el acto principal de petición. Después, continúa con un movimiento de apoyo al discurso externo post-secuencial (una excusa). Considera que, incluso dentro del acto principal en sí, es posible incluir modificaciones gramaticales y léxicas, es decir, un discurso con modificaciones internas. De esta forma, la estructura general de una petición se puede formular con la siguiente estructura:

Petición = (modificación externa pre-secuencial) + acto principal + (modificación externa post-secuencial)

En resumen, los análisis anteriores de los componentes estructurales de las peticiones son razonables y útiles, proporcionan tres tipos de patrones básicos de la petición; por lo tanto, los adoptaremos en nuestra investigación.

4.2.3. Nivel de dirección: estrategias para la realización de peticiones

Todos los actos de habla pueden ser realizados mediante un continuo de opciones que van desde más directos a más indirectos (Leech, 1983:108). Indudablemente, desde la perspectiva de las funciones semánticas, una petición también puede ser más o menos directa (Searle, 1976). Una estrategia de petición es la elección obligatoria del nivel de

(in)dirección mediante el cual se realiza la petición. En la categorización de los actos principales que establecen Blum-Kulka, House y Kasper (1989), las autoras diferencian tres tipos principales de estrategias que componen el acto de habla de petición de acuerdo al nivel de (in)directividad²⁶ del enunciado: las estrategias directas, las estrategias convencionalmente indirectas y las estrategias no convencionalmente indirectas.

- (i) ***Estrategias de petición directas (ED)***: son las que expresan claramente la petición, incluyen formas que transmiten la fuerza ilocutiva de petición en el enunciado por medios sintácticos, léxicos o semánticos, como el uso del imperativo; o por otros medios verbales que mencionen el acto como una petición, como de carácter performativo explícito y encubierto; también con enunciados de expresiones de obligaciones y de deseos.
- (ii) ***Estrategias de petición convencionalmente indirectas (ECI)***: son las peticiones que expresan la ilocución a través de convenciones lingüísticas fijas establecidas en los miembros de la comunidad de habla y se refieren a fórmulas indirectas que se convencionalizan en el lenguaje como medio de pedir. En este caso, se utilizan las sugerencias que encubren la petición y las preguntas preparatorias para mitigar la fuerza de la petición.
- (iii) ***Estrategias de petición no convencionalmente indirectas (ENCI)***: se refieren principalmente a pistas contextuales, es decir, formas indirectas que no están convencionalizadas en el lenguaje y requieren más inferencia por parte del destinatario; o a peticiones realizadas de un modo no explícito mediante referencias parciales al objeto de petición. Pueden expresarse por medio de alusiones o indirectas fuertes o suaves.

²⁶ En la presente investigación, los términos de la directividad e indirectividad las autoras se refieren, principalmente, al grado en el que la petición resulta más o menos directa, sobre todo, a la transparencia de la ilocución a partir de su enunciado semántico y de su estructura sintáctica, no necesariamente a su relación con la expresión de cortesía.

Estos criterios se utilizan para clasificar instancias de peticiones de diferentes idiomas en las categorías de petición. Blum-Kulka et al. (1989:18) señalan que los idiomas pueden diferir en la posición relativa otorgada a los tipos de estrategias individuales en la escala de (in)dirección, pero se ha demostrado empíricamente que una distinción entre tres niveles principales de franqueza es válida en varias lenguas investigadas (Blum-Kulka, 1987; House, 1986).

En la taxonomía del manual de codificación del CCSARP, se han subdividido estos tres grandes niveles en nueve categorías como subniveles de las estrategias de los actos principales de la petición, que juntos constituyen una escala indirecta. Cada uno de los nueve tipos de estrategias que se enumera a continuación, de manera descriptiva, sirve como criterio general en todos los idiomas. En la siguiente Tabla 16, se incluyen las definiciones y sus detalles específicos de estrategias e ilustrados con las traducciones de los ejemplos originales que presentan de forma ordenada desde las más directas hasta las más indirectas.

<i>Tipos de estrategia de petición: descripción de categorías y ejemplos</i>		
Nivel de (in)directividad	Subtipos y estrategias	Ejemplos
Cat. I Directos	1. Derivables del modo El modo gramatical del verbo en el enunciado marca su fuerza ilocutiva como petición. 2. Performativos explícitos La fuerza ilocutiva del enunciado es nominada explícitamente por los hablantes. 3. Performativos encubiertos Los enunciados incorporan el nombramiento de la fuerza ilocutiva.	- Déjame en paz. - Limpia este desastre, por favor. - Te pido que no aparkes el coche aquí. -Le pido que despeje el lugar inmediatamente. - Tengo que pedirte que amplies la fecha de entrega.
	4. Locución derivable El punto ilocutorio se deriva directamente del significado semántico de la locución. 5. Comienzo desiderativo El enunciado expresa las intenciones del hablante, sus deseos o sentimientos ante el	- Señora, tiene que mover su coche. - Les pido que despejen el lugar. - Me gustaría mucho que dejaras de molestarme. - Quiero que se queden en silencio.

Cat. II Indirectos convencionales	hecho de que el oyente realice la petición. 6. Fórmulas de sugerencia específicas La frase contiene sugerencias para la petición. 7. Enunciados preparatorios El enunciado contiene referencias para condiciones preparatorias (p.ej. La capacidad de voluntad, la posibilidad de que se realice el acto) como se convencionaliza en cualquier lengua específica.	- ¿Por qué no te pierdes? - ¿Qué tal si limpiamos? - ¿Por qué no vienes a limpiar el desastre que hiciste anoche? - ¿Podrías limpiar la cocina, por favor? - ¿Le importaría mover su coche, por favor?
Cat. III Indirectos no convencionales	8. Insinuaciones intensas El enunciado contiene una referencia parcial al objeto o los elementos necesarios para la implementación del acto (implicando el acto directa y pragmáticamente). 9. Insinuaciones leves Los enunciados que no hacen referencia a la petición (o alguno de sus elementos) pero son interpretables a través del contexto como peticiones (implicando el acto indirecta y pragmáticamente).	-Has dejado la cocina hecha un asco. [Respuesta a un chico persistente] -Soy monja. -Estoy casada y tengo dos niños.

Tabla 16. Codificación de estrategias de petición (Blum-Kulka y Olshtain,1984:202)²⁷

Con respecto a la petición en contexto de la interacción escrita, en nuestro caso, el correo electrónico puede requerir que empleemos más de una estrategia para alcanzar nuestro objetivo de petición. Por lo tanto, tenemos que agregar otra categoría que fue planteada por Liu (2003), *las estrategias combinadas*, es decir, cuando el solicitante pide al destinatario que haga algo, tiene que emplear más de una estrategia en algunos contextos determinados. De esta manera, la presente investigación se ajustará más a nuestro contexto de la interacción escrita real del correo electrónico, como en los siguientes casos²⁸:

p.ej. Estimado Fernando:

[...] realmente necesito tu ayuda, ¿podrías enviarme el Power Point para poder

²⁷ Las traducciones de los ejemplos originales en español han sido consultadas en la tesis doctoral de Robles Garrote (2017: 74-75).

²⁸ Los ejemplos ilustrados son tomados de los datos obtenidos en nuestro corpus del estudio.

seguir estudiando por mi cuenta, así como informarme de mi nota? [...]

Estrategias combinadas: Estrategia de petición directa + Estrategia de petición convencionalmente indirecta.

Estimado Fernando:

[...] perdón por molestarte, estuve enferma ayer, ¿te importaría si tomo prestadas tus notas por un día? Bueno, ¿puedo copiar tus notas? [...]

Estrategias combinadas: Estrategias de petición convencionalmente indirecta + Estrategia de petición convencionalmente indirecta.

Por otro lado, Liao (1997: 55-56) también ha generalizado las correspondientes estrategias de peticiones directas e indirectas en chino mandarín, que se presentan de la siguiente manera:

<i>Tipos de estrategia de petición en chino mandarín: categorías y ejemplos</i>		
Nivel de (in)directividad	Subtipos y estrategias	Ejemplos
Cat. I	a. Bǎ (把) o láo jià (劳驾) + derivable del modo	-Bǎ mén guānshàng En español: Cierre la puerta. En chino: 把门关上。
	b. Qǐng o qǐng qiú²⁹(ni) (请求) (你) + derivable del modo	-Qǐng(ni) bǎ mén guānshàng En español: Cierra la puerta, por favor. En chino: 请(你)把门关上。

²⁹ En chino mandarín, la forma de los verbos para expresar peticiones en esta estrategia es variable; por ejemplo, *yāo qiú* (要求), normalmente se emplea en alguna posición de autoridad y puede tener cierta connotación moral, aunque se usa muy poco directamente como *wǒ yāo qiú nǐ* (我要求你), tiene sentido de obligación, suena poco cortés y muy fuerte. *Qǐng qiú* (请求) tiene un sentido de “invitar a hacer algo”; otras formas como *kěnn qiú* (恳求) y *qiú qiú* (求求), son corteses y los empleamos en situación de subordinación para poner énfasis en el ruego. Por último, el término *Qǐng* (请) en este contexto se puede traducir por “pedir o por favor”, se utiliza en las relaciones normales con otras personas para imponer cierta distancia (Padilla Foster, 2016: 217).

Directos	c. <i>Bài tuo(ni)</i> (拜托)(你) + <i>derivable del modo</i> d. <i>Má fán(ni)</i> (麻烦)(你) + <i>derivable del modo</i>	-Bàituo(ni) bǎ mén guānshàng. En español: Hazme un favor y cierra la puerta. En chino: 拜托(你)把门关上。 -Máfán(ni) bǎ mén guānshàng. En español: Te molesto para cerrar la puerta. En chino:麻烦(你)把门关上。
Cat. II Indirectos convencionales	e. <i>a/b/c/d de Cat.I</i> + <i>hǎo mā</i> (好吗)? f. <i>néng bù néng</i>³⁰ (能不能) + <i>a/b/c/d de Cat.I</i> g. <i>kě(yi)bù kěyǐ</i>³¹ (可不可以) + <i>a/b/c/d de Cat.I</i>	-Bǎ mén guānshàng, hǎomā? En español: Cierra la puerta, ¿está bien? En chino: 把门关上, 好吗? -Néng bù néng bài tuō ni bǎ mén guānshàng. En español: ¿puedo pedirte que cierres la puerta? En chino: 能不能拜托你把门关上。 -Kě(yi) bù kěyǐ bài tuō ni bǎ mén guānshàng. En español: ¿Se puede pedirte que cierres la puerta? En chino: 可不可以拜托你把门关上。
Cat. III Indirectos no convencionales	h. <i>shì ma</i> (是吗)?	-Nǐ méi wánchén zuòyè, shìma? En español: No has terminado tu trabajo, ¿verdad? En chino: 你没完成作业, 是吗?

Tabla 17. Codificación de estrategias de petición en chino (Liao, 1997:55-56)

Según la Tabla 17, podemos observar que las estrategias como “*bǎ* (把) o *láo jià* (劳驾), *qǐng o qǐng qiú (ni)* (请求你), *bài tuo (ni)* (拜托你), *má fán (ni)* (麻烦你)” + derivable del modo son las expresiones típicas de las peticiones directas convencionales

³⁰ *Néng bù néng* (能不能) es una construcción gramatical especial con un verbo modal y su negación, su traducción en español es ¿puedes o no (puedes)?

³¹ Su función es igual como la cita arriba, la traducción de *kě yǐ bù kě yǐ* (可不可以) en español es ¿se puede o no (se puede)?

en chino mandarín, mientras “*néng bù néng* (能不能)/ *kě (yì) bù kě yì* (可不可以)+ a/b/c/d de categoría I o a/b/c/d de categoría I + *hǎo ma* (好吗)” son las estrategias representativas para las peticiones indirectas convencionales.

A continuación, el siguiente aspecto trata de la Tabla 18 de codificación comparativa de las estrategias detalladamente en el acto nuclear de las peticiones en chino y en español, basada en el estudio de Liao (1997), Rue y Zhang (2008) y algunas modificaciones de los modelos de otros autores como Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Trosborg (1995) y Díaz Pérez (2003).

Codificación comparativa de las estrategias de petición en chino y en español: usos y ejemplos			
Nivel de (in)directividad	Estrategias	Usos y ejemplos	
		Chino	Español
Nivel 1. Estrategias directas	<i>Imperativo</i>	Utiliza el imperativo que marca la fuerza ilocutiva para hacer una petición. - Jiè wǒ yìběn shū. En chino: 借我一本书。 En español: Préstame un libro que tengas.	El modo gramatical es imperativo . En español también se puede usar la forma elíptica. -¡Otra vez! (Forma elíptica) -Envía adjunto de nuevo.
	<i>Performativo</i>	El hablante utiliza los verbos ilocutivos para expresar la petición. Los verbos ilocutivos son: “ yāo qiú (要求)” “ qǐngqiú (请求)” “ qǐng (请)” - wǒ qiú nǐ zhècì bāngbāng wǒ . En chino: 我求你这次帮帮我。 En español: Te ruego que me ayudes esta vez.	En español, los verbos ilocutivos son siguientes: “ pedir ”, “ suplicar ” y “ rogar ”. -Tengo que hacer un análisis y venía para pedirte la bibliografía. -Te estoy pidiendo información sobre...
	<i>Declaración de obligación</i>	El hablante utiliza los verbos como “ yīnggai (应该)”, “ bìxū (必须)” para expresar las obligaciones. - ní míngtiān bìxū bǎ zuòyè jiāo gěi wǒ . En chino: 你明天必须把作业交给我。 En español: Tienes que entregarme los trabajos mañana.	En español utiliza las perífrasis verbales para hacer una petición obligatoria al interlocutor, por ejemplo: “ Tener que + infinitivo ” o “ Deber + infinitivo ” - Tengo que pedirle un libro de gramática para el examen final.

	<i>Declaración de deseo</i>	Se utilizan los verbos como “xī wàng (希望)”, “xiǎng (想)” para hacer peticiones de deseo. -wǒxiǎng ràng ni gěi wǒ bānggè máng. En chino: 我想让你给我帮个忙。 En español: Quiero que me hagas un favor.	En español existe una serie de verbos como “Querer”, “Desear” mediante el uso de modo de subjuntivo para expresar deseos. -Deseo saber tus sugerencias. -Quiero confirmar el día de la reunión.
	<i>Declaración de necesidad</i>	El hablante expresa la necesidad mediante el verbo con “xūyào (需要)”. -wánglǎoshī xūyào ni bāng tā chùlǐ xià wèntí. En chino: 王老师需要你帮他处理下问题。 En español: El profesor Wang necesita que le resuelve los problemas.	Equivale el verbo “necesitar” en español. -Necesito un informe que contenga todos. -Necesitaré hablar contigo.
	<i>Declaración evasiva</i>	En chino mandarín, el uso y el significado de este tipo de enunciados son iguales a las declaraciones de deseo a causa de no existir la forma verbal de condicional como español. -wǒxiǎng ràngni bāngwǒ dì yīxià wénjiàn. En chino: 我想让你帮我递一下文件。 En español: Le pediría que me pasase el documento.	En español las declaraciones evasivas denotan cortesía. -Querría pedirte que me explicara esas teorías. -Me gustaría tener una reunión contigo.
Nivel 2. Estrategias indirectas convencionales	<i>Formulaciones de sugerencias</i>	El hablante expresa la fuerza ilocutiva de la petición mediante las sugerencias. -Míngtiān wǒmēn qù jiāo zuòyè zěnmēyàng? En chino: 明天我们去交作业怎么样? En español: ¿Qué tal si vamos a entregar el trabajo mañana?	En español, podemos expresar en las siguientes formas: -¿Qué te parece si vamos a entregar el trabajo mañana? -¿Qué tal si nos vemos a las cuatro en el despacho?
		En chino, el uso de la construcción gramatical con un verbo modal y su negación es muy habitual. Se usan estructuras como “néng bù néng (能不能 lit. puede o no	-¿Te conviene/Podrías venir al despacho mañana?

	<i>Preguntas de consulta</i>	puede)” o “xíng ma (行吗 lit. se puede o no se puede)” para hacer las preguntas. -Míngtiān néng bù néng qù yītàng bàngōngshì? En chino: 明天能不能去一趟办公室? En español: ¿Es posible que vaya a la oficina mañana? /¿Se puede ir a la oficina mañana?	
Nivel 3. Estrategias indirectas no convencionales	<i>Indirecta débil</i>	-ni méi láidējí wánchéng zuòyè shìma? En chino: 你没来得及完成作业是吗? En español: No te ha dado tiempo suficiente para terminar los trabajos, ¿Verdad?	-¿Qué te parece esta tutoría?
	<i>Indirecta fuerte</i>	-ni dē shíjiān hěn luàn En chino: 你的时间很乱。 En español: Tu horario está muy desordenado.	-Parece que ha habido un problema con la página web últimamente y no estoy seguro de su última fecha límite.

Tabla 18. Codificación comparativa de las estrategias de petición en chino y en español: usos y ejemplos

En síntesis, en nuestra investigación actual de las estrategias de petición, seguiremos lo que han hecho Blum-Kulka y Olshtain (1984), Blum-Kulka, et al. (1989), Trosborg (1995) y Liao (1997), centrándonos en tres tipos de estrategias de petición: las estrategias directas, las indirectas convencionales y las indirectas no convencionales; y el modelo que adaptamos por Liao (1997) y Rue y Zhang (2008) se emplea como una especie de material de referencia importante para consultar en el análisis de las estrategias por parte de los estudiantes nativos de chino mandarín.

4.2.4. Las modificaciones de peticiones

Generalmente se acepta que la fuerza ilocutiva del acto principal de una petición no depende única o principalmente de la construcción de la petición utilizada, sino que también el tipo de modificación elegida es un factor determinante (Liu, 2003:50). En

nuestro caso, el solicitante puede usar una serie de opciones de modificación según varios factores: el nivel del conocimiento lingüístico, el conocimiento sociocultural y contextual.

Según la investigación de Sifianou (1992:157-200), hay dos tipos principales de modificaciones en las peticiones: las modificaciones internas y las modificaciones externas. En cuanto al primer tipo, Blum-Kulka (1989:275) considera que las modificaciones internas pertenecen a una parte del acto nuclear, se puede mitigar o intensificar el impacto de la petición por el uso de modificadores internos de distintos subtipos dentro de las dos categorías principales: las modificaciones léxicas o fraseológicas y las modificaciones sintácticas, pero son opcionales.

Por adaptarse mejor a la presente investigación, a continuación, tal y como muestra la siguiente Tabla 19, prestamos atención a la taxonomía que utiliza Alcón Soler (2013) para codificar los modificadores internos en su estudio de las peticiones en la interacción escrita académica por estudiantes nativos y no nativos de habla inglesa.

	Tipos	Subtipos	Ejemplos
Las modificaciones internas	Modificadores léxicos	Marcadores de cortesía: uso de “ <i>por favor</i> ”, “ <i>sería tan amable</i> ”.	- <i>Por favor</i> , encuentre adjunto con cambios.
		Recursos de consulta: “ <i>crees que</i> ”, “ <i>te importaría...</i> ”	-¿ <i>Está bien</i> si quedamos el martes después del almuerzo?
		Elementos mitigadores: (reductores: “ <i>posiblemente</i> ”, “ <i>quizás</i> ”; minimizadores: “ <i>un momento</i> ”, “ <i>un poco</i> ”).	-¿Podrías dejarme saber antes de que termine el trimestre?, <i>posiblemente</i> necesite comentarios antes de la clase de inglés.
		Intensificadores: “ <i>de verdad</i> ”, “ <i>seguro que ...</i> ”	- <i>Realmente</i> necesito tu ayuda con ese proyecto.
		Subjetivizadores: “ <i>me preguntaba ...</i> ”	- <i>Supongo</i> que podría entregar el trabajo la semana que viene.
		Estructuras en condicional	-Por favor, ¿ <i>Podría</i> decirme cuándo es la fecha límite para la asignación?

	Modificadores sintácticos	Tiempo	-¿Está bien si <i>reservaba</i> para la presentación más adelante en la semana?
		Aspecto	- <i>Me preguntaba si lo que envié para el documento de geografía estaba bien.</i>
		Negación de los elementos preparatorios	- <i>No supongo que hay ninguna elección...</i>
		Modificación sintáctica múltiple	- <i>Me preguntaba si podría enviar el documento III en Word.</i>

Tabla 19. Los dispositivos de modificación léxica y sintáctica en las peticiones de correo electrónico (Alcón Soler, 2013: 32)³²

Hasta aquí, debido a que el sistema del chino mandarín y el del español son totalmente diferentes, en lo que respecta a las modificaciones sintácticas en chino, los modificadores del modo verbal en español presentan más variedades y al mismo tiempo, estos no se usan en chino. Por lo tanto, para sustituirlos por otra estructura, hemos encontrado tres formas particulares que existe en chino basadas en el modelo de Rue y Zhang (2008:41):

1. Condicionales: 如果...的话(rúguǒ ... dēhuà)/ si ...
2. Reduplicación de verbos: 看看(kànkàn)/ a ver
3. Interrogativos: 吗?(mā), 呢?(nē)/ marcadores interrogativos

Respecto a las modificaciones externas en los actos de habla de petición, también son actos externos y opcionales como los alertadores; se realizan a través de componentes que proporcionan información pragmática adicional fuera del acto nuclear (Hong,1998:47). En el estudio de Alcón Soler (2013), se distinguen siete tipos de estrategias: los preparadores, los justificadores o razones, los desobstaculizadores, los expansores, las promesas, los mitigadores de la imposición y las disculpas o peticiones de perdón tal como se muestra con ejemplos en la siguiente Tabla 20.

³² Traducción propia.

Las modificaciones externas (los movimientos de apoyo).	Tipos	Ejemplos
	Preparadores	- <i>Realmente necesito hablar contigo, ¿podríamos quedar ...?</i>
	Justificadores/ razones	- <i>Tengo que ir al dentista mañana a las 12:00. ¿Podría escribirle si...?</i>
	Desobstaculizadores	- <i>Odio molestarte de nuevo, ¿pero podrías confirmar ...?</i>
	Expansores	-Me gustaría saber sobre la tarea 4 porque hoy he faltado a tu clase (<i>estaba enfermo</i>). ¿Podrías explicar lo que tengo que hacer?
	Promesas	-¿Podría hacerlo la semana que viene? <i>Prometo que esto no volverá a pasar.</i>
	Mitigadores de la imposición	-Me gustaría verte antes de la Asamblea, <i>solo por cinco minutos.</i>
	Disculpas o peticiones de perdón	- <i>Lo siento mucho, pero necesito responder algunas preguntas...</i>

Tabla 20. Los dispositivos de modificación externa en las peticiones de correo electrónico (Alcón soler, 2013:32)³³

4.3. La variación en las estrategias de petición en el mundo hispanico

Como se puede apreciar en los apartados anteriores, los factores que afectan a la realización de las peticiones dependen del nivel de (in)dirección, las modificaciones internas y externas y las perspectivas del hablante. Después de clasificar y describir las estrategias que se emplean para realizar las peticiones, este apartado se centra brevemente en la variación pragmática regional de las estrategias de las peticiones y su relación con la (des)cortesía en el mundo hispanico. Especialmente, se introduce la variación regional entre las variedades del español peninsular y el latinoamericano para comprender mejor el uso del español en distintos contextos según diferentes espacios geográficos en las últimas décadas.

En este sentido, por un lado, en los estudios comparados entre el español peninsular y las variedades latinoamericanas, destacan los estudios de Curcó y De Fina

³³ Traducción propia.

(2003), Delgado (1994), Placencia (2005) y Puga Larraín (1997), por ejemplo, el español de México, Colombia, Ecuador y Chile. En general, los resultados de las peticiones se perciben más directos en el español peninsular que en algunas variedades del español latinoamericano. Concretamente, Curcó y De Fina (2002) encontraron que los mexicanos prefirieron las peticiones directas con imperativo y sin mitigación, y fueron menos corteses que los españoles. En cambio, Delgado (1994) observó que los colombianos fueron menos directos que los españoles, sobre todos en los aspectos de la formalidad y la deferencia. Placencia (2005) encontró que ambos grupos emplearon las peticiones directas y los ecuatorianos usaron más variedad de expresiones mitigadoras y una frecuencia mayor en las peticiones. Por último, en la investigación de Puga Larraín (1997), se observó que los chilenos tendieron a ser más indirectos y mostraron un trato pronominal deferencial con más uso de mitigadores que los españoles, los cuales utilizaron las estrategias directas con imperativo y un trato pronominal informal.

Por otro lado, hemos encontrado otros estudios han comparado las peticiones entre los países hispanohablantes (Félix-Brasdefer, 2018: 194). Por ejemplo, en los trabajos de García (1993 y 1999) se compararon las peticiones entre los peruanos y los venezolanos. Los resultados revelaron que los peruanos emplearon las peticiones indirectas convencionales más que los venezolanos, los cuales prefirieron usar las peticiones directas. Félix-Brasdefer (2009) en su investigación de las peticiones en tres variedades encontró que los dominicanos usaron mayor frecuencia de peticiones directas que los costarricenses y los mexicanos. Al revés, los mexicanos y los costarricenses utilizaron más estrategias indirectas convencionales que los dominicanos.

Por último, cabe mencionar los estudios más recientes entre hispanistas que se centran en el nivel subregional, por ejemplo, subvariedades del español argentino (Rigatuso 2019), colombiano (Bataller 2019) y mexicano (Vázquez Carranza 2019). Uno de los géneros que está recibiendo atención creciente de las peticiones es el de las

interacciones de servicio comerciales (Bataller 2019; Félix-Brasdefer 2015; Félix-Brasdefer y Yates 2019; Márquez Reiter y Placencia 2004; Placencia 2005, 2008). Estas investigaciones destacan la preferencia en general por las estrategias directas, además son claras y efectivas en las interacciones. En el caso de la investigación de Félix-Brasdefer y Yates (2019) se examinaron las peticiones en tiendas en la Ciudad de México, Buenos Aires y Sevilla. Los resultados revelaron que los argentinos utilizaron una gama más diversa de estrategias con las formas elípticas e implícitas para hacer pedidos. En cambio, la afirmación en la formulación del pedido fue la estrategia más usada en los mexicanos, mientras que los españoles se predominaron el uso del imperativo. También puede variar el uso de mecanismos de atenuación, de formas de tratamiento y de otras acciones como los saludos y despedidas (Placencia 2019: 781-782).

Con todo el panorama que ofrecemos sobre la variación en las estrategias de petición en el mundo hispánico, nos ayudará a entender mejor esta área bajo sus conclusiones y perspectivas y obtener una visión más actualizada y global para nuestra investigación empírica.

4.4. Las estrategias pragmáticas para formular peticiones en español L2

4.4.1. La cortesía estratégica: las atenuaciones de petición en español L2

La cortesía estratégica es la que el hablante elige en el procedimiento para conseguir un fin argumentativo en la interacción (Fuentes 2010:65). En nuestro caso, se considera la petición como un acto invasivo del territorio de otro y requiere cierta atenuación de la fuerza ilocutiva en la interacción comunicativa. Para no dañar la imagen del hablante y marcar una petición como cortés o descortés en la enseñanza de español como L2/LE, proponemos dos listados que se focalizan en atenuantes con respecto a la competencia pragmática en L2/ELE: Briz (2008) y Fuentes (2010). Son complementarios si la relación social no es de confianza o si hay una diferencia de

poder entre los hablantes en nuestro contexto universitario.

Por ello, en primer lugar, introducimos los recursos estratégicos de estos autores. Por un lado, Briz (2008:190-192) propone un listado de mecanismos lingüísticos que componen las peticiones para los estudiantes del español como L2/LE cuyas funciones son atenuar la fuerza ilocutiva de palabras o expresiones y evitar transmitir enunciados descorteses en la comunicación oral y escrita.

Básicamente se trata de convertir el imperativo en pregunta directa o indirecta y también evitar cualquier fórmula directa de imposición, que se presenta en los siguientes puntos:

1. ***Conjugar el verbo en condicional o en imperfecto:***

p.ej. *Interesaría* estudiar el tema con más profundidad.

Veníamos a pedirles una mayor participación en las elecciones.

2. ***Uso de verbos y adverbios modales:*** poder (en vez de deber o tener que), querer, permitir, ¿te/le importaría?, ¿sería posible?, ¿cabría la posibilidad?, quizá, tal vez. La atenuación es mayor si, además, se utilizan tiempos verbales futuros o condicionales. Conviene evitar el “tienes que” y reemplazarlo por cualquier otra construcción más abierta como: podrías, habrías que hacer esto, estaría bien si...

p.ej. *Quizá* pueda ayudarme a resolver una duda.

Quisiera preguntarle cómo ha conseguido esta información.

¿Me deja/me permite que le diga una cosa?

¿Sería tan amable de apagar el cigarrillo?

3. ***Se puede también negar el supuesto de lo que se quiere pedir o preguntar:***

p.ej. *¿No* tendrá un cigarrillo? / Supongo que *no* tendrá un cigarrillo.

Imagino que *no* dispondrán de un teléfono móvil.

¿No podría prestarme un bolígrafo?

4. **Incluir en la petición el posible rechazo del interlocutor, expresar la improbabilidad:** por causalidad, en todo caso, ¿sería muy difícil conseguir ...?, ¿es imposible realizar...?

p.ej. *Disculpe, por causalidad, ¿no será usted la señora Contreras?*

Entenderé que no sea posible, pero ¿podría volver a pensar en mi oferta?

¿Sería muy difícil cambiar la hora de mi comunicación?

¿Cabría la posibilidad de hacer fotocopias de este gráfico?

5. **Se evita la imposición también cuando se piden disculpas ante una interrupción, una pregunta, un favor:**

p.ej. *Perdone que lo moleste/ perdone que lo interrumpa/ permítame que le pregunte/ disculpe si lo distraigo/ perdone mi atrevimiento, pero le quería pedir que me explicara...*

6. **Acompañar la petición de construcciones sintácticas condicionales que restringen lo dicho, muchas de ellas son fórmulas estereotipadas** (si, en el caso de que). También presentan la misma función algunas estructuras temporales (cuando, en el momento en que), puesto que ofrecen libertad temporal:

p.ej. *Si no es mucha molestia/ si no es mucho problema/ si no le importa/ si no es mucho pedir.*

Si se me permite/ si no es mucha indiscreción.

Si le parece bien/ si está de acuerdo/ si está al alcance de su mano/ si fuera tan amable.

Cuando pueda/ cuando (le) sea posible/ cuando tenga un momento.

En el caso de que le venga bien/ en el caso de que le surja la oportunidad.

Por otro lado, siguiendo con las peticiones, cabe destacar el listado de Fuentes, cuyo trabajo (2010:77-82) señala que las peticiones constituyen actos descorteses *per se*. Se consideran neutros cuando hay un alto grado de familiaridad o cuando lo realiza alguien jerárquicamente superior con respecto al que habla. Además de las estrategias de cortesía de la petición en español que hemos mencionado anteriormente, también la

gramática aporta más mecanismos de atenuación, tal y como se presentan a continuación:

7. ***El empleo del marcador “por favor”:***

p.ej. ¿Podrías ayudarme un momento, por favor?

Ven pronto, por favor.

8. ***Formas complejas de los verbos auxiliares*** como “poder”, “importar” en presente o condicional, dependiendo del grado de cortesía; o “ser más amable”, que supone un alto grado de cortesía y de distancia comunicativa, también podríamos combinar la aserción con el condicional.

p.ej. ¿Le importa/importaría esperar un momento ahí?

¿Sería tan amable de mostrarme el billete?

No estaría de más que ..., estaría bien salir un poco antes esta tarde.

9. ***Más coloquial con el uso de “venga” o “anda”***, como modificadores desrealizantes del acto:

p.ej. Venga, dámelo.

10. El empleo de ***“le ruego, suplico que + verbo en subjuntivo”*** para verbalizar el acto ilocutivo en el habla formal, implica un enaltecimiento del receptor con respecto al hablante.

p.ej. Le ruego/suplico que amplíe el plazo de entrega del trabajo.

11. La forma más cortés es si aparece una primera persona en plural o pide la opinión del receptor sobre un hecho, además de implicarse también el hablante en él.

p.ej. ¿Y si / Qué te parece si preparamos la cena?

Podríamos preparar la cena.

En resumen, antes de aplicar estas estrategias de petición que hemos enumerado anterior, hay que tener en cuenta su uso varía también en función de cada contexto y las diferentes culturas. Es decir, una estrategia en un contexto determinado puede

expresar cortesía, también al revés, descortesía.

4.4.2. Aportaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes: la petición en ELE por niveles

En el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, se abordará el desarrollo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC). Se publica en el año 2006 después de una primera versión en 1994, y su título completo es *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Es el plan oficial que desarrolla los distintos niveles de dominio para el programa de enseñanza del español como lengua extranjera según las recomendaciones que propuso el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europea en 2001.

Según la página web oficial del Instituto Cervantes (2008), el PCIC se presenta como el nivel más avanzado de descripción del español para su estudio como lengua extranjera, y hace la mejor propuesta del análisis de material lingüístico proporcionado por hablantes de otras lenguas. En el PCIC, los niveles de referencia del español están establecidos por la estructura del nivel de dominio del MCER. En concreto, se divide en seis niveles comunes: A1-A2, B1-B2 y C1-C2. En general, para cada nivel establece tres categorías de objetivos desde la perspectiva del aprendiente del español, las cuales lo habilitan como un agente social, como un hablante intercultural y como un aprendiente autónomo.

En este documento de referencia, se puede observar que la petición se presenta en los inventarios de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas de forma gradual. Se contemplan diversos tipos de petición, sobre todo, las diferentes estrategias de petición con ejemplos y algunas fórmulas de cortesía verbal para intensificar o atenuar su fuerza ilocutiva. Como ha mostrado el índice de inventario de funciones, podemos encontrar diversos contenidos para pedir información (5.1.2), pedir confirmación (5.1.4), pedir

opinión (5.2.1) y pedir valoración (5.2.3). También en la sección para influir en el interlocutor, se presentan estrategias para pedir un favor (5.4.2), pedir objetos (5.4.3), pedir ayuda (5.4.4) y pedir permiso (5.4.8).

A continuación, en este apartado veremos cómo se presentan las estrategias de petición en el aprendizaje de español por diferentes niveles.

En los niveles elementales A1-A2, se puede observar que es necesario que los aprendientes sepan realizar un acto de petición sencillo. A veces es una pregunta directa interrogativa o una estructura fija, una oración simple sin añadir recursos de modificaciones internas o externas. Asimismo, se hace hincapié en los aspectos básicos y cotidianos para la cortesía verbal de petición. Los ejemplos presentados son del registro neutro o estándar y sirven, sobre todo, para aquellos que acaban de tener contacto con esta lengua. Como profesores de ELE, es importante darse cuenta de que al centrarse en introducir las fórmulas de petición es fundamental el proceso de aprendizaje del español para un principiante.

A continuación, en la siguiente Tabla 21 véase algunos ejemplos de las fórmulas de petición relacionadas con el ámbito académico en niveles A1-A2:

Contenidos	A1	A2
Pedir información (Persona/Cosa)	¿Quién es?	¿De quién es/son +SN?
	¿Qué es esto?	¿Qué /Cuál ...?
Pedir confirmación	..., ¿no?	..., ¿verdad?
Pedir opinión	Opinión + ¿Y tú?	¿Crees que ...?
Pedir valoración	¿Está bien?	¿Qué tal + SN?
Pedir un favor	-	¿Puedo pedirte un favor?
Pedir objetos	El/Un + SN + atenuador	¿Puedes darme + SN?
Pedir ayuda	Por favor.	¿Puedes ayudarme?

Pedir permiso	-	¿Puedo + inf. ?

Tabla 21. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles A1-A2

Con los contenidos que plantea *el Plan Curricular*, pasamos a los niveles intermedios B1-B2. A partir del nivel B1, empieza a mencionar los recursos de intensificación o atenuación. Sobre todo, se presentan de manera más completa en el nivel B2. Por ejemplo, el uso de la perspectiva de la petición del hablante: - *¿Puedo saber/confirmar si...?*, el uso de la perspectiva del oyente: -*¿Me dejas + que + pres.subj.?* y el uso de la perspectiva impersonal: -*¿Se puede + inf. ?*.

En el nivel B2, como se aprecia en la siguiente tabla, se añaden los mitigadores léxicos y las modificaciones sintácticas para profundizar el uso de manera adecuada y su competencia. Además, se clasifica la construcción de las peticiones por cuatro formas distintas: las de forma encubierta, de forma atenuada, de forma directa y de forma indirecta. Los ejemplos que aparecen con diversas fórmulas en el inventario pertenecen al registro formal y cortés.

Podemos observar que, según va incrementando el nivel de competencia lingüística de los alumnos, se exige que dominen más contenido de elementos estratégicos para realizar el acto ilocutivo de petición. Se espera cierta variedad de estos recursos y se intenta profundizar en el conocimiento de la pragmática funcional. Por último, es importante saber seleccionar las estructuras gramaticales y usar estrategias de manera adecuada a la situación correspondiente. En la siguiente Tabla 22 presenta algunos ejemplos seleccionados de fórmulas de petición en niveles B1-B2.

Contenidos	B1	B2
Pedir información (Persona/Cosa)	¿A/ Con / En quién ...?	¿Quién /Cuál es el que ...?
	¿Cuál de estos es ...?	¿Qué es eso que ...?
Pedir confirmación	-¿Puedes /Podrías decirme si ...?	-¿Puedes/Podrías confirmar(me)...?
	-Quería saber si...	-Necesito/Necesitaria/Quisiera

		saber/confirmar si...
Pedir opinión	-En tu opinión/ Desde tu punto de vista + O. interrog. -¿Te parece que ...?	-¿Qué opinas /piensas + de lo de (que)... ? - ¿Qué te parece lo de ...?
Pedir valoración	-¿Te parece (una) buena/mala idea + SN/inf.? -¿Te parece bien/mal + SN/inf.?	-¿Te parece (una) buena/mala idea + lo de ...? / + que +subj.? -¿Qué tal/ Cómo va/ ha ido / fue ...?
Pedir un favor	-¿Puedes/Podrías hacerme un favor? -Tengo que pedirte una cosa/un favor... ¿Puedes/Podrías ...? Es que ...	-¿Me harías un favor? -Necesitaría que me hicieras un favor. -Te agradecería (+cuantif.) que ...
Pedir objetos	-¿Te importaría darme /dejarme/ prestarme/ pasarme/ traerme +SN? -¿Puedes/Podrías darme/ pasarme/ dejarme +SN?	-¿Puedes/Podrías alcanzarme + SN? - ¿Te agradecería que me trajeras/ alcanzaras ...? - Necesito que me dejes/ traigas...
Pedir ayuda	-Ayúdame + atenuador -¿Te importaría ayudarme + a + inf.?	-¿Podrías echarme una mano + con ...? -Necesitarías que me ayudaras / que me echaras una mano + a/con ...
Pedir permiso	-¿Se puede + inf. ? -¿Me dejas + que + pres.subj.?	-¿Te parece/parecería bien que / si ... ? -¿Es / Sería posible ...?

Tabla 22. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles B1-B2

El tratamiento de las peticiones en los niveles superiores C1-C2 se centra en las estrategias semánticas de peticiones que sean adecuadas al formato y al registro. Es decir, se exige la adecuación del léxico al tema tratado y el grado de planificación del discurso. A partir del nivel C1 empieza a mencionar estructuras sintácticas con valores coloquiales y matices de la lengua. En la siguiente Tabla 23 que presentamos, se asocia la cortesía con un mayor nivel de formalidad y podemos encontrar el uso de condicional simple para expresar la cortesía es fundamental - *¿Te agradecería (+intensificador) que ...?* También podemos observar que el uso de los tiempos y de los modos es muy variado y transmite diferencias semánticas para mitigar la fuerza ilocutiva de la petición y hacerla más cortés.

Hay que mencionar, además de los justificadores para hacer justificaciones, la explicación de los motivos en los actos académicos de petición. Por ejemplo en el nivel C2, usa movimiento de apoyo para pedir información “Disculpe si ” - *Disculpe si soy indiscreto, pero ...*

Contenidos	C1	C2
Pedir información	¿Tienes idea de si/dónde/cómo...?	Disculpe si soy indiscreto, pero...
	¿Me permites/aceptas...?	No sé si es mucho preguntar, pero...
Pedir confirmación	..., ¿me equivoco? ..., ¿a que sí/no?	-¿Se puede negar/afirmar que ...?
	-¿Me aseguras/prometes que ...?	-¿Me equivoco al pensar que...?
Pedir opinión	-¿Qué piensas /opinas de lo que ...?	-¿Cuál es tu postura respecto a ...?
	-A tu entender/parecer + O. interrog.	- ¿Estimas /Entiendes ...?
Pedir valoración	-¿Te opones a / Apruebas ...?	- ¿Eres de la opinión de ...?
	-¿Me das / Cuento con ...?	¿Cuento con / Das tu beneplácito/ visto ...?
Pedir un favor	-¿Me harías el favor de ...?	-Te estaría (+intensificador) agradecido si...
	-¿Sería tan amable de ...?	-Ni te imaginas el favor que me harías si ...
Pedir objetos	-¿Te agradecería (+intensificador) que ...?	-¿Te estaría (+intensificador) agradecido si me dejaras ...?
	-¿Me harías el favor de dejarme ...?	- Si me pudieras mandar/ traer /enviar.
Pedir ayuda	-¿Tendrías la amabilidad alcanzarme +SN?	¿Tendrías la amabilidad / bondad de ayudarme / de echarme una mano?
	-¿Sería mucho pedir que ...?	
Pedir permiso	¿Podrías hacerme/Me harías el favor de ayudarme a /con ...?	-No sé si será un abuso, pero... + petición.
	-¿Sería mucha molestia si?	-¿Solicito su licencia para...?
	-¿Tienes (algún) problema /inconveniente con/ en...?	

Tabla 23. Ejemplos de las fórmulas de petición en niveles C1-C2

En cuanto a las estrategias de petición, se complementan con la siguiente sección del inventario de «Tácticas y estrategias pragmáticas» o el de «Gramática» del mismo documento. Por un lado, se aborda de forma sistemática y se exige que los aprendientes alcancen objetivos tales como el mantenimiento del referente y del hilo discursivo, la

modalización o la conducta interaccional en la que se abordan aspectos tales como la cortesía verbal atenuadora y la cortesía verbal valorizante (Instituto Cervantes, 2006: 307).

Por otro lado, en el inventario de Gramática, destacan los verbos que exigen el tratamiento de subjuntivo en la oración compuesta por subordinación para realizar el acto de petición. Estos componentes pragmáticos que ha recopilado el PCIC impregnan todas las secciones y sirven tanto para los contextos orales como para los contextos de las producciones escritas académicas.

En resumen, con las explicaciones anteriores, valoramos el inventario de funciones del PCIC que muestra un repertorio amplio y diverso de estrategias y tácticas para expresar peticiones con distintos matices. Una de las limitaciones que tienen los inventarios es la falta de datos empíricos, es decir, en buena parte son subjetivos, no corresponden totalmente a la realidad de lo que usamos los hablantes hoy en día. Especialmente, se nota más en los niveles superiores (C1-C2). Debemos tener en cuenta que el uso adecuado de las peticiones depende de las variables situacionales y las convenciones de los distintos géneros en cada comunidad discursiva.

4.5. Resumen

En el capítulo 4, por una parte, hemos proporcionado una presentación comparativa del acto de habla de la petición en español y chino. Empezamos con la definición y la clasificación de las peticiones desde diferentes puntos de vista y perspectivas. Luego hemos centrado en los aspectos ilocucionarios de las peticiones, en los que introducimos en el primero el modelo de la directividad de CCSARP de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) como el fundamento; en el segundo, presentamos los componentes estructurales de las peticiones en español y chino; en el tercero, comparamos las estrategias de petición en español y chino; y por último, cerramos esta

parte con las modificaciones internas y externas en español, subrayamos algunos usos particulares de las modificaciones en chino. Estos componentes sustentan la mayor parte de nuestro análisis en la interacción escrita del correo electrónico de petición.

Por otra parte, hemos centrado en la variación pragmática de las estrategias empleadas de las peticiones en distintas regiones del mundo hispánico. Es importante conocer las grandes tendencias mediante los estudios de variación pragmática de las peticiones en distintas variedades del español.

Por último, hemos revisado las estrategias pragmáticas para formular las peticiones, proponemos dos listados de Briz (2008) y Fuentes (2010) que incluyen recursos estratégicos de petición para los estudiantes de español como L2/LE. Al mismo tiempo, mencionamos las aportaciones de las estrategias de petición que proporcionan en los inventarios de funciones, tácticas y estrategias pragmáticas de PCIC de acuerdo con los seis niveles. Todos estos sirven como complemento de las fórmulas para atenuar la fuerza ilocutiva de petición en las interacciones orales y escritas.

Capítulo 5

Aproximaciones empíricas

5.1. Estudios contrastivos sobre la petición: aproximaciones empíricas

5.1.1. Estudios contrastivos generales sobre la petición

5.1.2. Estudios de la petición en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2

5.1.3. Estudios de la petición en correos electrónicos en el ámbito académico

5.2. Síntesis de los estudios revisados sobre el acto de habla de la petición

5.3. Resumen

Capítulo 5. Aproximaciones empíricas

En este capítulo 5, con el propósito de concretar las aproximaciones empíricas de la presente investigación presentamos el estado general de nuestro tema. Empezamos con un resumen bibliográfico del estado de la cuestión (5.1) relacionado con los estudios contrastivos generales sobre la petición (5.1.1). Posteriormente, resumimos los estudios de la petición con fines didácticos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 (5.1.2) y, por último, hacemos hincapié en la presentación de aquellos trabajos que han profundizado en el estudio de la petición en correos electrónicos en el ámbito académico tanto del español como de otros idiomas (5.1.3). En la sección (5.2) se presenta una recapitulación cronológica de los estudios revisados, que nos servirá para obtener una visión clara de las últimas tendencias y mejorar nuestra investigación.

5.1. Estudios contrastivos sobre la petición: aproximaciones empíricas

En esta sección, con el objetivo de ofrecer una visión general del panorama y profundizar en el presente estudio nos proponemos una recopilación de las principales investigaciones relacionadas con el acto de habla de petición en L1/L2 y el género discursivo del correo electrónico en el ámbito académico objeto de nuestro estudio.

Para estar familiarizado con lo que los investigadores han hecho en este campo, comenzamos con un resumen del estado de la cuestión sobre el acto de la petición en la interacción oral y escrita con diferentes parámetros de análisis y metodologías. De hecho, con las tendencias e investigaciones revisadas anteriores, consideramos que el mayor interés de los estudios empíricos realizados por los investigadores sobre la petición sigue centrándose en la lengua inglesa como L1 o L2 en contraste con otras lenguas y culturas, puesto que es la que posee el mayor número de hablantes en el mundo y la importancia de su aplicación a la enseñanza como LE. No obstante, los referentes pragmáticos investigados de la petición en el mundo hispanohablante con

diferentes lenguas se han incrementado notablemente en la última década. Entre ellos, llaman la atención en los últimos cinco años los estudios de Li (2016), Pandilla Foster (2016), Alcón Soler (2017), Robles (2017), Querol Bataller (2018), Cantamutto y Vela Delfa (2019), Sakamoto (2020) y Marsily (2022).

En el caso de chino L1, las investigaciones pragmáticas sobre las peticiones han sido limitadas en número. Las investigaciones que estudian la petición en chino mandarín L1 se han basado predominantemente en datos recopilados a través de DCT. Por ejemplo, hemos encontrado el de Lee-Wong (1994), Zhang (1997), Chen et al. (2013), Pandilla Foster (2016) y Ren (2019). Además, en los estudios de Li (2016) y de Querol Bataller (2018) se analizan las peticiones en chino L1 y español L1 con corpus de obras literarias y series destacadas. En cuanto a las peticiones en español LE/L2 de los alumnos, no hemos encontrado estudios específicos que hayan examinado la producción de peticiones por parte de los estudiantes chinos.

Finalmente, destacamos el hecho de la escasa cantidad de estudios que relacionan al género discursivo de correos electrónicos de petición en chino mandarín, como sí lo hace Lin (2012), quien analiza las estrategias de petición de correo electrónico con un corpus de 25 estudiantes taiwaneses a través de cuestionarios y entrevistas en seis grupos distintos.

Sin embargo, no hemos encontrado ningún estudio que analice directamente el tema de la petición en el ámbito académico por correos electrónicos entre España y China. Por lo tanto, el presente estudio intenta llenar el vacío de la literatura.

5.1.1. Estudios contrastivos generales sobre la petición

A continuación, realizamos una revisión de las principales investigaciones recientes que han analizado estudios contrastivos generales sobre la petición en español

L1 con otras lenguas tanto occidentales como orientales. De este modo, ponemos al descubierto las tendencias anteriores, lo que nos permite saber cuáles son los aspectos sobre los que conviene profundizar en nuestra investigación. Al mismo tiempo, los resultados de cada estudio hecho nos servirán también a la hora de interpretar nuestros datos. En este subapartado, los estudios que nos gustaría mencionar son de Li (2016), Padilla Foster (2016), Querol Bataller (2018), Sakamoto (2020) y Marsily (2022).

Marsily (2022) se propone analizar la producción de peticiones que hacen dos grupos de alumnos a su profesor: 60 estudiantes francófonos de Bélgica de ELE y 60 estudiantes españoles nativos. Más específicamente, estudia los diferentes recursos que usan para atenuar sus peticiones en el contexto universitario. Mediante un análisis contrastivo, este estudio se centra tanto en la producción como en la percepción de petición en un corpus. La recopilación de datos se funda en la metodología del juego de rol naturalizado de Tran (2006), los estudiantes fueron grabados con vídeo y grabadora de voz durante toda la entrevista y formularon un corpus oral de peticiones del español. Se analiza en función de la taxonomía del CCSARP de Blum-Kulka (1989), siguiendo el marco teórico utilizado por Albelda y Cestero (2011). El análisis se centra en los factores de la estrategia de petición, el uso de dispositivos de mitigación y las formas de dirigirse al destinatario. Los resultados confirman los estudiantes presentan muchas peticiones indirectas o peticiones reorientadas hacia su profesor en los estudiantes belgas; en cuanto al análisis de la atenuación, se hace uso principalmente de la atenuación del decir. Además, se puede afirmar que las peticiones indirectas son una forma de atenuar la petición, en lugar de optar por estrategias más directas. En cuanto al uso de las formas de tratamiento, los estudiantes no nativos recurren más al *usted* que los españoles. Se considera que el tratamiento de *tú* es más aceptable o imaginable en un contexto académico por los hablantes españoles que por los estudiantes francófonos.

Sakamoto (2020) contrasta las peticiones entre los hablantes de español en España y de japonés en Japón, desde la perspectiva de la pragmática. Su objetivo principal consiste en descubrir las diferencias y semejanzas existentes en el patrón estratégico de la cortesía verbal, con el propósito de conocer las fórmulas que han utilizado en cada grupo para atenuar su petición. Los datos de este estudio son recogidos mediante un cuestionario DCT con 10 situaciones distintas de petición cuyas respuestas se obtienen por escrito. El análisis se realiza siguiendo la codificación del modelo de CCSARP propuesto por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). Los participantes son estudiantes españoles y japoneses universitarios, que suman un total de 455 personas entre 18 y 26 años. Los resultados muestran que tanto entre los españoles como entre los japoneses se da por sentado el empleo de las estrategias convencionalmente indirectas; más específicamente, los españoles las utilizan más que los japoneses. En cuanto a las estrategias directas, en las situaciones caracterizadas por una menor presión de los factores sociales, los grupos tienden más a formular peticiones directas; además, el grupo que emplea las directas más habitualmente es el japonés, por delante del español. Sobre todo, se manifiesta en el uso de los imperativos en mayor medida que los españoles.

Querol Bataller (2018) analiza las peticiones en la conversación en lengua china con el fin de contribuir al desarrollo de los estudios de pragmática intercultural. En concreto, se analiza la realización de 157 peticiones desde la perspectiva hispanohablante, en el discurso conversacional oral en lengua china sacado a partir de la transcripción de dos capítulos (VI y VII) de la serie 匆匆那年: 好久不见. El análisis se realiza con los supuestos teóricos y metodológicos propuestos por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Albelda (2007), Cestero y Albelda (2012), Briz y Albelda (2013) y Briz (2017). Los resultados muestran que la estrategia más habitual para realizar peticiones en la conversación oral en chino es la que se considera más directa o impositiva; suelen ir acompañadas de recursos pragmáticos atenuadores, incluyendo las estrategias discursivas en forma de explicaciones o justificaciones de los actos de apoyo.

Li (2016) analiza los aspectos contrastivos del acto de habla de petición en chino y en español cuyo objetivo principal se centra en comprobar si la variación situacional influye o no sobre la petición en chino y en español. En concreto, se analizan diferencias y semejanzas de las características generales existentes en los actos principales, en los movimientos y en los marcadores de apoyo en ambas lenguas. El corpus de las peticiones ha sido recogido de siete obras literarias en chino y cuatro obras literarias en español. Para el análisis sigue el modelo de codificación de la petición de Rue y Zhang (2008) y algunas adaptaciones de otros autores como Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y Díaz Pérez (2003). Los resultados demuestran que la principal semejanza se halla en que las dos lenguas prefieren utilizar estrategias directas orientadas al oyente. En lo relativo a las diferencias interlingüísticas, en chino se aprecia un mayor empleo de las estrategias directas y un menor uso de las estrategias convencionalmente indirectas, por lo que se muestra la directividad en mayor grado que en español. En lo que concierne al análisis de las modificaciones, los interlocutores muestran la misma tendencia hacia el mayor uso de estrategias léxicas y mitigadores, en comparación con las estrategias sintácticas y los intensificadores. Sin embargo, también revelan varias diferencias: los chinos utilizan más estrategias propias con la reiteración de la petición, las estructuras con condicionales y los interrogativos; en cambio los españoles presentan una preferencia por el uso de los marcadores de cortesía, se emplean más los mitigadores y las modificaciones sintácticas.

Padilla Foster (2016) realiza una comparación entre la petición en español y en chino mandarín en la comunicación intercultural con el objetivo de poder realizar actos pragmáticamente adecuados y evitar malentendidos entre estas dos culturas. Los datos se recogieron mediante un DCT para obtener resultados sobre las preferencias que utilizan los nativos de ambas lenguas cuando hagan las peticiones (método cuantitativo) y un test de activación de la conciencia pragmática para obtener datos sobre los valores que fundamentan las elecciones de los participantes en el modo de hacer las peticiones

(método cualitativo). Los participantes son nativos del español peninsular y chino mandarín de Taiwán. Para su análisis, la clasificación se basa en el modelo del CCSARP de Blum-Kulka et al. (1989). Los resultados demuestran que en ambas culturas se concede gran atención a lo que en los estudios de cortesía se domina solidaridad pero presentan manifestaciones diferentes. En general, en Taiwán se da gran importancia a la jerarquía, manifiesta en el uso de alertadores de rol y un trato más formal y deferente que en español. En cambio, en España se cuidan las formas y el respeto hacia la autoridad, pero se tiende a la informalidad y a la minimización de las relaciones de poder y distancia social. En cuanto al uso de las estrategias, ambos grupos utilizan mayormente las estrategias convencionales indirectas y en segundo lugar las directas. En los marcadores internos utilizados, los españoles prefieren emplear los mitigadores sintácticos, especialmente el condicional. En cambio, los chinos recurren más a los mitigadores léxicos para ser más suaves y corteses. Por último, en el uso de los movimientos de apoyo, ambos grupos utilizan más en situaciones de mayor poder y distancia; en chino se observa una tendencia a situarlos antes del acto nuclear.

5.1.2. Estudios de la petición en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2

En los estudios de la petición relacionados con la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 nos centramos en los de Bachelor (2018), Economidou-Kogetsidis, Soteriadou y Taxitari (2018), Hernández y Boero (2018), Sanal y Ortactepe (2019), Nugroho y Rekha (2020).

Nugroho y Rekha (2020) analiza las estrategias de petición más utilizadas para los estudiantes indonesios de inglés como LE. Se empleó un estudio cualitativo descriptivo en el que participaron 40 estudiantes universitarios. Los datos se recopilaron mediante cuestionario DCT de 12 situaciones, juegos de roles y discusión de grupos focales. Se analizaron descriptivamente haciendo referencia al modelo de CCSARP de Blum-Kulka y Olshtain (1984), siguiendo de la transcripción del resultado de discusión de

grupos focales. Los resultados mostraron que los estudiantes hicieron uso de la estrategia indirecta convencional con más frecuencia que otras estrategias para realizar sus peticiones. Además, la discusión reveló que sus razones para emplear la estrategia indirecta convencional se vieron significativamente influenciadas por los factores culturales y la distancia social entre los interlocutores. Al final proporcionó una contribución práctica tanto en las actividades de enseñanza como en la realización de actos de habla de peticiones para promover el conocimiento pragmático de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el contexto indonesio.

Sanal y Ortactepe (2019) analizaron un estudio de caso sobre la realización de actos de habla de petición de la socialización conceptual de los estudiantes turcos de inglés como LE mediante el análisis de las similitudes y diferencias entre los hablantes nativos de inglés. Los datos se recopilaron de 25 estudiantes turcos de inglés (grupo focal) y 10 hablantes nativos de inglés (grupo de referencia) a través de juegos de roles y una tarea de finalización de un discurso escrito en peticiones. Las respuestas de los participantes se calificaron en términos de nivel de formalidad, cortesía, directividad y adecuación. Los resultados indicaron que los estudiantes de inglés LE no podían producir el nivel requerido de cortesía, formalidad y adecuación de las peticiones tanto en sus producciones escritas como orales. Además, se descubrió que los alumnos eran menos educados y formales cuando usaban las peticiones en los contextos en inglés. Esto puede deberse a la transferencia de la socialización L1 al inglés.

Bachelor (2018) analiza un estudio sobre las peticiones en el desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes estadounidenses de español principiantes y busca incorporar lecciones pragmáticas con respecto a sus estrategias de peticiones. Se establecen grupos de control y experimentales, y las tres lecciones de estrategias de peticiones son implementadas en el grupo experimental. En esta investigación participan 16 estudiantes con una edad promedio de 22 años; los datos se obtienen mediante una prueba escrita de finalización del discurso (DCT) y una DCT oral. Ambas

DCT consisten en 10 escenarios con diferentes niveles de imposición. Las lecciones pragmáticas sobre las peticiones se basan en las actividades diseñadas por Langer (2013) y Martín Ruiz (2011). Los resultados muestran que el grupo experimental desarrolla un mayor aumento en la competencia pragmática con respecto a las peticiones, esto implica la instrucción pragmática ayuda a la corrección pragmática.

Economidou-Koetsidis, Soteriadou y Taxitari (2018) examinan los efectos de la instrucción explícita sobre el uso de modificaciones internas y externas de peticiones entre los estudiantes griegos de inglés LE, utilizando una intervención pedagógica corta, un diseño de prueba previa y posterior y los datos de inglés L1 como referencia. La prueba comprende 10 situaciones sociales según la variación de las dimensiones sociales de familiaridad, el poder social y el grado de imposición. Para codificar la modificación de las peticiones recopiladas, la clasificación se basa en los esquemas de clasificación de Woodfield y Economidou-Koetsidis (2010). Los hallazgos revelan una imagen compleja con resultados mixtos, aunque la modificación externa muestra algunos efectos positivos después de la intervención. El estudio no revela ganancias en relación con el uso general de la modificación interna, ya que el uso general de los mitigadores léxicos por parte de los alumnos se desvía aún más del uso de los estudiantes nativos después del tratamiento pedagógico. Sin embargo, la modificación externa muestra algunos efectos positivos después de la intervención.

Hernández y Boero (2018) realizan un estudio donde se examina el impacto de la intervención pedagógica en el desempeño de las peticiones de los estudiantes durante el estudio de corta duración en Valladolid (España). Antes de la salida, los estudiantes recibieron instrucciones explícitas sobre las peticiones, y se les asignaron tareas para desarrollar estratégicamente sus competencias pragmáticas. En total fueron 30 informantes entre 19 y 30 años, 15 estudiantes del grado de inglés L1 y de español L2; otros 15 de hablantes nativos de español. Los datos se obtuvieron mediante un DCT escrito adaptado de Shively y Cohen (2008), en el que se debían completar cinco viñetas

que representan diferentes variaciones sociales y situacionales basadas en tres variables: el estatus social, la distancia social y el grado de imposición; y las peticiones se evaluaron con una finalización del discurso. Los resultados mostraron que, con el tiempo, los estudiantes mejoraron el desempeño de las peticiones y el uso de las estrategias, según la calificación de dos hablantes nativos de español. Los informes verbales retrospectivos realizados después de las pruebas posteriores facilitaron el desarrollo pragmático de L2 de los estudiantes e indicaron que, durante la producción de las peticiones en español L2, los estudiantes prestaron atención a la cortesía, el resultado de la tarea y las experiencias pasadas.

5.1.3. Estudios de la petición en correos electrónicos en el ámbito académico

La interacción escrita académica de los correos electrónicos enviados por los estudiantes a sus profesores es un área específica de comunicación que ha recibido una atención considerable en los últimos años por su amplio uso (Codina-Espurz y Salazar-Campillo, 2019:198). Hartford y Bardovi-Harlig (1996) llevaron a cabo una de las primeras investigaciones sobre peticiones en correos electrónicos espontáneamente escritas que compararon con estudiantes internacionales y estadounidenses. Biesenbach-Lucas (2004) aplicó el marco CCSARP a las peticiones naturales de correo electrónico de los estudiantes nativos y los no nativos a sus profesores. Chen (2001) analizó y comparó las peticiones de correo electrónico naturales enviadas por estudiantes graduados taiwaneses y estadounidenses a sus profesores en relación con tres tipos: peticiones de nombramiento, carta de recomendación y consideración especial. Economidou-Koetsidis (2011) examinó peticiones de correo electrónico espontáneas enviadas por estudiantes universitarios a sus profesores durante un período de varios semestres y analizó el grado de franqueza, la mitigación y las estrategias que se encuentran en el corpus. Felix-Brasdefer (2012) analizó los actos de cabecera de petición y los modificadores léxicos y sintácticos encontrados en 240 correos electrónicos por estudiantes universitarios estadounidenses. Los resultados mostraron

que el nivel de imposición afecta a la distribución de peticiones y el uso de estrategias.

Bajo este subapartado, describimos de forma concisa las investigaciones más relevantes de los últimos cinco años del acto de habla de petición con el género discursivo del correo electrónico comparado entre España y otros países en el contexto universitario. Entre ellas, se encuentran las de Chen (2015), Alcón-Soler (2017), Contreras y Zhao (2017), Deveci y Hamida (2017), Robles Garrote (2017), Zhu (2017), Alonso (2018), Ergaya Ali (2018), Ben Amor (2019), Cantamutto y Vela Delfa (2019), Espurz y Salazar-Campillo (2019), Dombi (2019), Prasetyo (2019), Velasco (2019) y Pinilla Gómez (2020).

Pinilla Gómez (2020) analiza un corpus de 130 correos electrónicos enviados a través del Aula Virtual por 53 estudiantes de primer curso, en una asignatura de Lengua Española de enseñanza semipresencial. El análisis lingüístico del corpus de correos electrónicos se ha realizado siguiendo el modelo propuesto por Cassany (2003) para la escritura electrónica en los planos pragmático, discursivo, léxico, gramatical y en lo relativo al procesamiento cognitivo. Ha analizado los correos electrónicos e identificado las carencias comunicativas en los siguientes aspectos: el nivel formal, el nivel sociopragmático y el nivel discursivo, cuyo objetivo es identificar y describir las posibles carencias comunicativas que presentan los correos electrónicos de los alumnos universitarios. Los resultados revelan carencias comunicativas desde un punto de vista formal, sociopragmático y de adecuación al género discursivo; en el caso de la petición, la mayoría de los datos desconocen que la interpretación de los mensajes debe adecuarse a sus intenciones comunicativas, la falta de cortesía y tacto en la redacción de algunos correos electrónicos por parte de los alumnos debido a que no tienen recursos o estrategias de cortesía para mitigar sus intenciones comunicativas. Al final, para mejorar la competencia comunicativa de escritura de correos electrónicos, se realiza una propuesta didáctica sobre cómo enfocar la enseñanza del correo electrónico para el aula.

Ben Amor (2019) analiza las peticiones de correo electrónico de diferentes grados de imposición producidas espontáneamente por estudiantes de posgrado tunecinos de inglés LE a sus profesores. Las peticiones de correo electrónico natural se componen de 371 peticiones electrónicas que se encuentran en 182 correos electrónicos escritos por 81 estudiantes de posgrado tunecinos. El otro conjunto de datos comprendía 13 peticiones obtenidas a través de un cuestionario DCT. El objetivo de la comparación de las peticiones de DCT que ocurren naturalmente según el grado de franqueza es examinar la validez de los datos de DCT y averiguar si se puede considerar una aproximación a las peticiones producidas por participantes. Los dos conjuntos de datos tienen parámetros sociales fijos, la clasificación adoptada para codificar las peticiones de correo electrónico recopiladas se basa en Blum-Kulka et al., (1989), modificada por Biesenbach-Lucas (2007) y Félix-Brasdefer (2012a). Se utiliza una prueba de Chi cuadrado para investigar las diferencias. Los resultados de la DCT y las peticiones naturales muestran aproximadamente el mismo grado de franqueza. Los resultados revelan que tanto las peticiones que ocurren naturalmente como las peticiones de DCT son directas; esta confianza en la franqueza está relacionada con el gran uso de declaraciones de expectativas y estados de ánimo derivables en peticiones naturales en posición a preguntas directas y declaraciones de necesidad en peticiones DCT. Las diferencias no significativas que surgieron en el estudio muestran que los resultados de la DCT se aproximan a los obtenidos de forma natural.

Cantamutto y Vela Delfa (2019) analiza las estrategias pragmáticas de peticiones en correos electrónicos académicos de Argentina y España. En concreto, en la interacción entre profesores y alumnos de dos centros universitarios: Viedma (Argentina) y Segovia (España). Los objetivos de investigación son el análisis de las estrategias empleadas en el acto de habla de petición según diferentes interlocutores, comparando las estrategias pragmáticas utilizadas dirigidas a docentes y personal administrativo para identificar si existen tendencias que diferencien los usos de hablantes de dos variedades de español. El trabajo combina el análisis de una muestra de correos electrónicos reales con los resultados de la aplicación de 49 tests de hábitos

sociales (THS), utilizando el modelo de Kerbrat-Orecchioni (1996) y la clasificación propuesta por Leech (1986). Los resultados señalan que ambos grupos presentan un repertorio acotado de estrategias pragmáticas, los estudiantes argentinos acumulan la mayor cantidad de recursos en cada mensaje. En el registro formal se detecta la menor variación de expresiones frasales de cortesía que en el registro informal. Por último, se ha encontrado la expresión *(te/le) escribo para* es el mecanismo de atenuación más frecuente en ambos grupos.

Codina-Espurz y Salazar-Campillo (2019) examinan las estrategias de petición empleadas por los estudiantes nativos españoles para determinar si el idioma de sus correos electrónicos tiene alguna relación con el tipo de estrategia de petición utilizada, se analizan los recursos léxicos y sintácticos que los estudiantes eligieron para reducir la naturaleza imponente de sus peticiones. Los datos del presente estudio consisten en 90 correos electrónicos de estudiantes enviados de manera espontánea a sus profesores en un período de varios semestres. Solo se consideran los correos electrónicos escritos por hablantes nativos del español en tres idiomas diferentes: español, catalán e inglés. Se han propuesto varias taxonomías para analizar las estrategias de petición (Alcón-Soler et al., 2005; Blum-Kulka et al., 1989; Trosborg, 1995), sobre todo, se basa en el modelo de codificación CCSARP de Blum-Kulka. En los tres idiomas analizados, los estudiantes utilizaron estrategias directas en forma de preguntas contundentes o preguntas precedidas por preparadores, también con el uso de modificaciones internas para contrarrestar su directividad y lograr un cierto nivel de cortesía. Además, los modificadores sintácticos superaron en número a los léxicos en los tres idiomas, y se encontró una variedad más amplia de modificadores internos en inglés como L2.

Dombi (2019) analiza las peticiones de diferentes grados de imposición, son producidas por 46 estudiantes universitarios húngaros entre 20 y 27 años a sus profesores en 81 producciones escritas espontáneamente por correos electrónicos en inglés del nivel avanzado como lengua extranjera que sirven para construir los datos naturales del correo electrónico. El otro conjunto de datos comprende 78 peticiones

obtenidas de los redactores a través de una prueba de finalización del discurso escrito similar al correo electrónico (DCT). Para el análisis de la cortesía, basado en el modelo de la codificación de peticiones del CCSARP desarrollado por Blum-Kulka, House & Kasper (1989), se analizaron el nivel de imposición, el nivel de (in)dirección, las modificaciones internas y externas, los movimientos de apoyo y las perspectivas de petición. Los resultados revelan que las peticiones tienden a ser abrumadoramente indirectas, realizadas principalmente a través de una estrategia de preparación de consultas. En cuanto a las modificaciones internas, los estudiantes se basan más en los modificadores léxicos que en los modificadores sintácticos para mitigar las amenazas en sus peticiones. Los participantes también emplean las modificaciones externas a través de los movimientos de orientación del discurso y disculpas.

Prasetyo (2019) examina una comparación de peticiones por correo electrónico entre 9 estudiantes nativos de indonesia y 9 estudiantes australianos de indonesia como LE. En particular, se analizaron diferentes aspectos de la pragmática de las variaciones en la estructura y la cortesía en los correos electrónicos. El estudio analiza las peticiones del correo electrónico mediante la clasificación de Paramasivam y Subramaniam (2018) con un análisis cualitativo y de discurso. En cuanto al análisis de la estructura del correo electrónico, utiliza las categorías en nueve movimientos adaptados de Ho (2011) y el modelo de estrategias de (in)dirección de Hassal (2011) para el análisis relacionado con la cortesía: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas. Este estudio demuestra que los estudiantes de BIPA de nivel intermedio podían redactar correos electrónicos utilizando los movimientos tan buenos como los estudiantes nativos de Indonesia, pero estaban fuertemente influenciados por las estrategias utilizadas en su primer idioma, como el uso de saludos y la expresión de buenos deseos. Respecto al uso de las estrategias, los hablantes nativos de Indonesia producen una gran proporción de peticiones directas, mientras los estudiantes de indonesia L2 tienden a producir peticiones indirectas de manera convencional.

Velasco (2019) investiga el uso y la función pragmática de las estrategias relacionadas con la cortesía verbal, analiza los elementos pragmáticos de un corpus compuesto por 10 estudiantes norteamericanos de habla inglesa y 16 estudiantes nativos hispanohablantes en la interacción escrita académica de correos electrónicos. Para llevar a cabo el proyecto se identificaron las estrategias comunicativas empleadas en el encabezado, el cuerpo y el cierre; se analizaron las fórmulas utilizadas para dirigirse al docente, la fuerza ilocutiva de sus actos de habla, los elementos mitigadores y enfatizadores empleados en sus mensajes con los modelos propuestos por Biesenbach-Lucas (2007), Economidou-Kogetsidis (2011), Alcón Soler (2013), Bou-Franch (2013) y Robles Garrote (2014). Los resultados evidenciaron la inadecuación en el registro y en las formas de los estudiantes estadounidenses al enfrentarse en español ante un contexto de comunicación en el ámbito universitario.

Alonso (2018) analiza un corpus de correos electrónicos entre profesor y alumno para observar cuáles son las estrategias que utiliza cada estudiante para atenuar la petición: la fórmula, la cortesía verbal y estratégica, las distintas formas de saludo y despedida. Para ello, se han recogido muestras de ocho estudiantes españoles, diez italianos y seis franceses con el objetivo de comparar en qué se parecen y en qué se diferencian las producciones de cada grupo en español L1 y L2. La autora sigue la clasificación de Escandell (2005) y algunos criterios de Robles Garrote (2017) como instrumento para el análisis de las peticiones. Los aspectos que se han tenido en cuenta a la hora de analizar las estructuras de petición en las muestras han sido el tiempo verbal utilizado como estrategia, el tipo de petición y la perspectiva. Los resultados de este estudio sugieren que la relación profesor-alumno presenta mayor distancia en Italia y Francia. En el acto de habla propiamente, hay un uso predominante de *Pregunta consultante* de petición indirecta convencional entre los grupos no nativos, también hay un uso destacado y mayoritario de apoyos como preparatorios, justificaciones, etc. En lo relativo al nivel de español, lo que más varía son las explicaciones y los mitigadores, y no tanto el propio acto de habla.

Ergaya Ali (2018) explora el fenómeno de la cortesía en las peticiones de correo electrónico escritas como un medio de comunicación con sus profesores en cuatro universidades malasias. Los datos consistieron en 109 correos electrónicos por 20 estudiantes internacionales de Libia que estaban estudiando en Malasia. Para cumplir con los objetivos de este estudio, los correos electrónicos fueron analizados adoptando la teoría de Brown y Levinson (1987) como marco principal para identificar las estrategias de cortesía. Además, se utilizó el marco de Economidou-Kogetsidis (2011), conocido como el marco CCSARP para identificar el nivel de (in)dirección, se analizaron las modificaciones internas y externas de las peticiones en los correos electrónicos con un método cualitativo. Los resultados revelaron que los estudiantes aplicaron principalmente subestrategias de cortesía negativa más que las otras subestrategias de cortesía. También las estrategias directas aparecieron con más frecuencia que las estrategias indirectas convencionales. En cuanto a las modificaciones, los estudiantes recurrieron a modificaciones externas con mayor frecuencia para minimizar la fuerza de imposición de sus peticiones; la modificación interna más utilizada fue el marcador de cortesía “por favor”. En resumen, este estudio sostiene que los correos electrónicos carecían de modificaciones internas y presentaban un alto nivel de directividad, mostraban una insuficiencia fundamental en el uso de las estrategias de cortesía, lo que generaba potencialmente una mayor posibilidad de fracaso pragmático.

Alcón-Soler (2017) investiga el desarrollo pragmático durante el estudio en el extranjero, se analizan las estrategias de petición producidas por 60 estudiantes adolescentes españoles de 16 a 17 años en la comunicación académica por correos electrónicos reales en inglés. Un total de 360 peticiones producidas a sus profesores de alta imposición en la vida real. Además, se analizaron cualitativamente las trayectorias pragmáticas de dos estudiantes, un alto productor y un bajo productor de modificadores de petición, en cuatro contextos diferentes durante la experiencia de estudio en Inglaterra. Las peticiones se codificaron utilizando la clasificación sugerida por Blum-

Kulka, House y Kasper (1989), y modificada por Biesenbach-Lucas (2007) y Félix-Brasdefer (2012). Los resultados muestran los efectos positivos de la instrucción sobre el uso de estrategias de petición indirecta y modificadores de petición por parte de los alumnos, sobre todo, un cambio hacia el uso de estrategias indirectas convencionales y un aumento en el uso de modificadores internos de las peticiones. Sin embargo, no existe un patrón homogéneo de cambio durante las experiencias de estudio en el extranjero de los participantes. En cuanto a las perspectivas socioculturales de ambos participantes, se reflejaron en sus cambios pragmáticos.

Contreras y Zhao (2017) analizaron actos de habla directivos, en concreto, las peticiones en un corpus de 165 correos electrónicos de estudiantes universitarios a sus profesores en el contexto académico con el objetivo de examinar las similitudes y diferencias en el uso de estrategias de atenuación en tres lenguas: español, alemán y chino mandarín. Cada lengua con 55 mensajes auténticos escritos y producidos en relaciones asimétricas. Los resultados obtenidos muestran que tanto la frecuencia de las estrategias utilizadas como su uso están determinados por factores característicos de cada comunidad de habla, en el corpus chino aparece más estrategias de atenuación, seguido del español y, por último, del alemán. En los tres grupos, la estrategia de atenuación más usada fue la justificación y la segunda fue el uso de verbos performativos, que sirven para evitar o minorar la responsabilidad del hablante. Además, las autoras defienden que ambas estrategias están asociadas al género correo electrónico en el ambiente académico.

Deveci y Hamida (2017) en su trabajo investigaron la estructura, las estrategias de petición y las modificaciones utilizadas en correos electrónicos de los estudiantes, con el objetivo de evaluar si los estudiantes habían obtenido algún beneficio de la instrucción para mejorar el uso del acto de habla de petición en sus correos electrónicos. Para recopilar datos, se utilizó un DCT para comparar los datos de 105 estudiantes árabes y 21 hablantes nativos británicos que escribieron un correo electrónico a sus

profesores solicitando comentarios. Los investigadores utilizaron el marco de trabajo de Blum-Kulka y Olshtain (1984). Los resultados revelaron que los participantes árabes tienden a utilizar más estrategias convencionalmente directas. Los estudiantes árabes tendían a utilizar pocos intensificadores en sus peticiones en comparación con los hablantes nativos. El estudio sugiere que los estudiantes árabes se vieron influenciados por su primer idioma al solicitar, y que dependen en gran medida de los imperativos; también revelaron que la instrucción en la redacción de peticiones de correo electrónico en inglés aumentó la conciencia de los estudiantes sobre las estrategias de cortesía; por último, se discuten los resultados y se hacen recomendaciones.

La tesis doctoral defendida por Robles Garrote (2017) analizó las estrategias pragmáticas de aprendientes italófonos de español como L2 de petición en el ámbito académico; también se analizaron las producciones de los aprendientes italianos en lengua materna. En concreto, se centró en el análisis de un corpus de 256 correos electrónicos dividido en cinco grupos: 96 en italiano como L1, 64 en español como L1 y tres grupos de español como L2, divididos según el nivel de competencia lingüística (32 de nivel B1, 32 de nivel B2 y 32 de nivel C1). Su objetivo principal fue explicitar las estrategias pragmáticas utilizadas por aprendientes de español italianos y hablantes nativos de español peninsular con el objetivo de determinar si existen divergencias de estrategias utilizadas en la interacción escrita en L1 y L2, atendiendo a tres aspectos: la macroestructura, la cortesía verbal y el tipo de petición. El modelo de análisis fue una versión retocada de las clasificaciones de estrategias del proyecto piloto de su tesis (Robles Garrote, 2013a), basado en los modelos de Nicholls (2009:58-67) y Jimeno Patrón (2012:30-32).

En cuanto a los resultados de la macroestructura, la autora confirma que las divergencias más notables se presentan en la formalidad del registro lingüístico en el contexto académico. La mayoría de los españoles nativos muestran un tono de informalidad en las secciones de apertura y cierre, mientras los italianos usan un estilo

distante y formal. Para los aprendientes de español L2, se observa un alto índice de transferencia de las características macroestructurales de sus L1. Con respecto al uso de las estrategias de cortesía verbal, en ambos grupos predominan las estrategias indirectas convencionales y la cortesía mitigadora; la mitigación de los nativos italianos siempre se acompaña de un tono formal; en cambio, los españoles combinan las estrategias atenuadoras con fórmulas de tratamiento informal con estrategias valorizantes que reducen la distancia con el destinatario. En lo que se refiere a la perspectiva de las peticiones, en ambos grupos tienen una mayor presencia las orientadas al receptor y las impersonales.

Zhu (2017) analiza y compara cómo los estudiantes de posgrado chinos e ingleses manejan una relación armoniosa con los profesores universitarios mediante la gestión de la relación en sus correos electrónicos de petición académica. Participaron voluntariamente en el estudio un total de 101 estudiantes de posgrado (56 estudiantes chinos y 45 estudiantes británicos) que proporcionaron 125 correos electrónicos. Los estudiantes cumplieron con los requisitos específicos para el estudio y formaron dos comunidades discursivas. Los correos electrónicos se codificaron con cuatro componentes: aperturas, movimientos de apoyo, actos nucleares y cierres. La parte de *aperturas* a menudo implica dos movimientos, mientras que los movimientos de apoyo implican nueve movimientos y la parte de cierres se compone de cierre de cortesía y aprobación. El análisis de los datos se realiza siguiendo la taxonomía del manual de codificación de peticiones del CCSARP de Blum-Kulka, House y Kasper (1989), el marco de Economidou-Kogetsidis (2008) y la estructura genérica de Ho (2011b). Este estudio encuentra que tanto las comunidades discursivas chinas como las británicas están dispuestas a mantener un “sistema jerárquico de caras”. Por otro lado, los patrones culturales nacionales pueden influir, pero no determinar el comportamiento lingüístico de las personas.

Chen (2015) siguió un diseño de pre-test y post-test para examinar la efectividad de la enseñanza de peticiones por correo electrónico a los profesores. Participó un grupo de 28 estudiantes chinos de inglés de nivel intermedio, con un corpus de 224 correos electrónicos recopilados antes y después de la instrucción. Los principales instrumentos de este estudio para la recogida de los datos fueron una prueba previa y una prueba posterior a la tarea de realización de un discurso escrito con cuatro situaciones hipotéticas. Se utilizó el modelo de Biesenbach-Lucas (2006,2007) para el análisis de las estrategias de petición. Además, se analizaron cuantitativamente mediante la prueba t y cualitativamente mediante el análisis de movimientos. Los resultados mostraron que, en el análisis cuantitativo, los estudiantes lograron un progreso general después de la instrucción; sobre todo en los movimientos de encuadre (el tema, el saludo y el cierre) y en los movimientos de contenido (las estrategias); se debe a que los movimientos de encuadre tienen una orientación interpersonal y una naturaleza formulada.

5.2. Síntesis de los estudios revisados sobre el acto de habla de la petición

A continuación, en las siguientes Tablas 24, 25 y 26 se recogen los estudios de las peticiones que hemos analizado y citado en el apartado mencionado arriba sobre el estado de la cuestión. El objetivo es sistematizar los estudios más relevantes para la mejora de nuestra investigación, de ahí que hayamos incluido específicamente la descripción de los informantes, las herramientas empleadas para la toma de datos y los principales parámetros de análisis.

Nº	<i>Autor/a</i> <i>(Año)</i>	<i>Descripción</i>	<i>Escrita</i> <i>/Oral</i>
1	Marsily (2022)	Lenguas: español/francés Informantes: 120 estudiantes universitarios de filología o traducción. Herramientas: la recogida de los datos se basa en la metodología del juego de rol naturalizado de Tran (2006), los estudiantes fueron grabados con vídeo y grabadora de voz en	Escrita y oral

		la entrevista, y formularon un corpus oral de peticiones del español. Se analizan las peticiones según la taxonomía del CCSARP de Blum-Kulka (1989) con tres partes: las Interacciones Naturalizadas, un cuestionario para completar el discurso y un cuestionario de creencias de uso. Parámetro de análisis: se analizan las estrategias utilizadas por los participantes del experimento, la peticiones atenuadas y no atenuadas, la atenuación de lo dicho y del decir en español L2 y las fórmulas de tratamiento.	
2	Sakamoto (2020)	Lenguas: español/japonés Informantes: 455 estudiantes universitarios (españoles y japoneses). Herramientas: se recogen los datos mediante un cuestionario DCT con 10 situaciones distintas de petición cuyas respuestas se obtienen por escrito. Para el análisis de las peticiones, se realiza siguiendo el esquema de codificación del modelo de CCSARP propuesto por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) Parámetro de análisis: se analizan las estrategias del acto nuclear de petición, los modificadores internos y externos en español L1 y japonés L1.	Oral
3	Querol Bataller (2018)	Lenguas: chino Informantes: sin informantes Herramientas: el corpus de 157 peticiones ha sido recogido mediante una serie china; para el análisis se realiza con los supuestos teóricos y metodológicos propuestos por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), Albelda (2007), Cestero y Albelda (2012), Briz y Albelda (2013) y Briz (2017). Parámetro de análisis: se analizan las estrategias de petición utilizadas en el núcleo del acto de habla, la nómina y la topología de alertadores, recursos atenuadores y intensificadores.	Oral
4	Li (2016)	Lenguas: chino/español Informantes: sin informantes Herramientas: para el análisis sigue el modelo de codificación de la petición de Rue y Zhang (2008) y algunas adaptaciones de otros autores como Blum-Kulka, House y Kasper (1989) y Díaz Pérez (2003). Parámetro de análisis: el corpus de las peticiones ha sido recogido de 7 obras literarias en chino y 4 obras literarias en español. Se analizan diferencias y semejanzas de las características generales existentes en los actos principales de peticiones, en los movimientos y en los marcadores de apoyo en ambas lenguas.	Oral

5	Padilla Foster (2016)	Lenguas: chino mandarín / español peninsular Informantes: 106 participantes (53 chinos y 53 españoles). Herramientas: los datos se recogieron mediante un DCT para obtener resultados sobre las preferencias que utilizan los nativos de ambas lenguas cuando hagan las peticiones (método cuantitativo) y un test de activación de la consciencia pragmática para obtener datos sobre los valores que fundamentan las elecciones de los participantes en el modo de hacer las peticiones (método cualitativo). Para el análisis de los datos, se basa la clasificación en el modelo del CCSARP de Blum-Kulka et al. (1989). Parámetro de análisis: se analiza una comparación de las estrategias, las modificaciones internas y externas de las peticiones.	Oral

Tabla 24. Recapitulación de estudios contrastivos generales sobre la petición.

Nº	Autor/a (Año)	Descripción	Escrita /Oral
1	Nugroho & Rekha (2020)	Lenguas: indonesio/inglés L2 Informantes: 40 estudiantes universitarios. Herramientas: los datos de este estudio se recopilaron mediante el cuestionario DCT, 28 de ellos fueron invitados a participar en los juegos de roles adaptados de Syahri y Kadarisman (2007) y 6 participantes con la discusión de grupos focales (una entrevista). Los datos obtenidos se analizaron descriptivamente según el modelo de CCSARP de Blum-Kulka y Olshtain (1984) Parámetro de análisis: se analizan las estrategias de petición en un corpus producido por 40 estudiantes de indonesia de inglés como lengua extranjera.	Escrita y oral
2	Sanal y Ortactepe (2019)	Lenguas: turco L1/inglés LE Informantes: 25 estudiantes turcos y 10 hablantes nativos del inglés. Herramientas: los datos se recopilaron mediante tres instrumentos: un cuestionario de información básica, una tarea de finalización del discurso escrito (DCT) y una tarea oral de juegos de roles. Para el análisis de la petición se utilizó la clasificación adaptada por los investigadores de Boxer y Cohen (2004), Blum-Kulka y Olshtain (1984) y Aliakbari y Gheitasi (2014). Parámetro de análisis: se analizan las peticiones en las	Escrita y oral

		DCT escritas según los criterios del nivel de formalidad, la cortesía, la directividad y la adecuación.	
3	Bachelor (2018)	Lenguas: inglés americano / español L2 Informantes: 16 estudiantes estadounidenses. Herramientas: los datos se obtuvieron mediante una prueba escrita de finalización del discurso (DCT) y una DCT oral entre los grupos control y experimental con <i>pre test</i> y <i>post test</i>. Las lecciones pragmáticas sobre las peticiones se basaron por Langer (2013) y Martín Ruiz (2011). Parámetro de análisis: se analiza el desarrollo de las peticiones en dos grupos de estudiantes con el objetivo de determinar si el crecimiento pragmático en las estrategias de las peticiones podría atribuirse a las lecciones de gramática y vocabulario.	Escrita y oral
4	Economidou-Kogetsidis, Soteriadou, y Taxitari (2018)	Lenguas: inglés británico L1 e inglés L2 de griegos Informantes: 86 estudiantes universitarios británicos (45 hombres y 47 mujeres) y 20 graduados universitarios griegos (17 mujeres y 3 hombres). Herramientas: el estudio empleó una prueba preliminar, una fase de intervención docente y una prueba posterior (cuestionario de evaluación situacional); se administró una tarea de finalización del discurso escrito (DCT) siguiendo el formato de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) para la recopilación de los datos de los participantes antes y después de la intervención pedagógica. La clasificación adoptada para codificar las peticiones se basó en los esquemas de Woodfield y Economidou-Kogetsidis (2010). Parámetro de análisis: se analizan los términos de modificación interna (mitigadores léxicos / de frases) y modificación externa (movimientos de apoyo) de las peticiones.	Escrita
5	Hernández & Boero (2018)	Lenguas: inglés americano/español Informantes: 15 informantes del grado del inglés L1 y del español L2; otros 15 informantes nativos del español (En total son 30 estudiantes universitarios). Herramientas: los datos se obtuvieron mediante un DCT escrito que fue adaptado de Shively y Cohen (2008), en el que se debían completar cinco viñetas que representan diferentes variaciones sociales y situacionales basadas en tres variables: el estatus social, la distancia social y el grado de imposición; y las peticiones se evaluaron con una finalización del discurso.	Escrita

		Parámetro de análisis: se analizan las estrategias de petición, las modificaciones externas y las perspectivas en las peticiones en español L2.	

Tabla 25. Recapitulación de aproximaciones empíricas sobre las peticiones en la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2

Nº	Autor/a (Año)	Descripción	Escrita /Oral
1	Pinilla (2020)	Lenguas: español L1 Informantes: 53 estudiantes universitarios de español L1. Herramientas: el análisis lingüístico siguiendo el modelo propuesto por Cassany (2003) para la escritura electrónica en los planos pragmático, discursivo, léxico gramatical y en lo relativo al procesamiento cognitivo. Parámetro de análisis: análisis de un corpus de 130 correos electrónicos e identificado las carencias comunicativas en tres aspectos: el nivel formal, el nivel sociopragmático y el nivel discursivo.	Escrita
2	Ben Amor (2019)	Lenguas: inglés LE Informantes: 81 estudiantes tunecinos de posgrado de inglés (67 mujeres y 14 hombres) Herramientas: la clasificación adoptada para codificar las peticiones de correo electrónico recopiladas se basa en Blum-Kulka et al., (1989) y modificada por Biesenbach-Lucas (2007) y Felix-Brasdefer (2012a); se utiliza una prueba de Chi cuadrado para investigar las diferencias. Parámetro de análisis: se analizan las diferencias y las similitudes de estrategias formuladas de dos fuentes diferentes (peticiones electrónicas y peticiones DCT de origen natural).	Escrita
3	Cantamutto & Vela Delfa (2019)	Lenguas: español peninsular/ español argentino Informantes: 98 participantes universitarios (49 españoles y 49 argentinos). Herramientas: combina el análisis de correos electrónicos reales con los resultados de la aplicación de tests de hábitos sociales (THS), utilizando el modelo de Kerbrat-Orecchioni (1996) y la clasificación propuesta por Leech (1986). Parámetro de análisis: se analizan las estrategias pragmáticas de peticiones, las perspectivas socioculturales, las expresiones utilizadas y los atenuadores.	Escrita

4	Codina-Espurz & Salazar-Campillo (2019)	Lenguas: español L1, catalán L1 e inglés L2 Informantes: estudiantes universitarios españoles. Herramientas: se han propuesto varias taxonomías para analizar las estrategias de petición (Alcón-Soler et al., 2005; Blum-Kulka et al., 1989; Trosborg, 1995), sobre todo, se analizan en base al modelo de codificación CCSARP de Blum-Kulka. Parámetro de análisis: se analizan un corpus de 90 correos electrónicos de estudiantes en tres idiomas (español: 30, catalán: 30 e inglés: 30) con el fin de examinar si las estrategias de petición varían y cómo varían las modificaciones internas y externas con respecto al idioma en el que se redacta el correo electrónico.	Escrita
5	Dombi (2019)	Lenguas: húngaro L1/ inglés L2 Informantes: 46 estudiantes universitarios húngaros. (30 mujeres y 16 hombres) Herramientas: los datos se recogieron mediante una prueba de finalización de discurso escrito similar al correo electrónico (DCT). Para el análisis de las peticiones se basan en el modelo de la codificación de peticiones del CCSARP desarrollado por Blum-Kulka, House & Kasper 1989. Parámetro de análisis: se analizaron el nivel de imposición, el nivel de (in)dirección, las modificaciones internas y externas, los movimientos de apoyo y las perspectivas de petición en inglés L2.	Escrita
6	Prasetyo (2019)	Lenguas: indonesio, inglés australiano L1 y indonesio L2 Informantes: 18 estudiantes universitarios (9 estudiantes nativos y 9 estudiantes australianos) Herramientas: se analiza las peticiones mediante la clasificación de Paramasivam y Subramaniam (2018) con un análisis cualitativo y de discurso. Para el análisis de la estructura del correo electrónico, utiliza las categorías en nueve movimientos adaptados de Ho (2011) y el modelo de estrategias de (in)dirección de Hassal (2011) para el análisis de la cortesía: directas, convencionalmente indirectas y no convencionalmente indirectas. Parámetro de análisis: se analizan y comparan las estrategias de cortesía verbal en peticiones, los movimientos de apoyo, las (in)direcciones en peticiones.	Escrita

7	Velasco (2019)	Lenguas: inglés L1/ español L1 y L2 Informantes: 27 estudiantes universitarios (16 nativos y 11 no nativos). Herramientas: para la recogida de datos, se utiliza la Tarea 1 de la prueba de interacción y expresión escrita del Proyecto de Examen Multinivel de Certificación del Español Académico. Para el análisis del mensaje, se basa en los modelos propuestos por Biesenbach-Lucas (2007), Economidou-Kogetsidis (2011), Alcón Soler (2013), Bou-Franch (2013) y Robles Garrote (2014). Parámetro de análisis: análisis de un corpus de correos electrónicos de los estudiantes a sus profesores en dos aspectos: el paratexto (el encabezado, el cuerpo y el cierre) y los movimientos estilísticos y funcionales (el nivel de dirección, los modificadores internos y los modificadores externos).	Escrita
8	Alonso (2018)	Lenguas: español L1, italiano-español L2, francés-español L2 Informantes: 25 estudiantes universitarios (8 españoles, 10 italianos y 6 franceses). Herramientas: para el análisis, las peticiones fueron categorizadas en base a la clasificación de Escandell (2005) y algunos criterios de Robles Garrote (2017) como instrumento y un test en línea de español de Instituto Cervantes. Parámetro de análisis: se analizan las estructuras de petición en las interacciones escritas de hablantes nativos y no nativos (las estrategias, los tipos de petición y las perspectivas como la fórmula de cortesía <i>tú/usted</i>).	Escrita
9	Ergaya Ali (2018)	Lenguas: árabe L1/inglés L2 Informantes: 20 estudiantes internacionales libios (9 hombres y 11 mujeres). Herramientas: se utilizaron tres tipos de instrumentos de recogida de datos: un cuestionario sobre sus antecedentes, un formulario de consentimiento y una tarea experimental de escritura por correo electrónico; se basó en dos marcos: el marco de la estrategia de cortesía (Brown y Levinson 1987) y el marco CCSARP (Blum-Kulka et al., 1989; Economidou-Kogetsidis, 2011). Parámetro de análisis: se analizaron un corpus de 109 correos electrónicos en inglés tanto de las peticiones de imposición más altas como las más bajas; las estrategias de petición en el acto principal, las modificaciones sintácticas, léxicas y de frases.	Escrita

10	Alcón-Soler (2017)	Lenguas: español/inglés L2 Informantes: 60 estudiantes adolescentes españoles del inglés L2 Herramientas: los datos de peticiones se codificaron utilizando la clasificación sugerida por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), y modificada por Biesenbach-Lucas (2007) y Félix-Brasdefer (2012). Parámetro de análisis: se analizan las estrategias de petición, los modificadores externos e internos y las perspectivas en un corpus de 360 peticiones escritas producidas a sus profesores de alta imposición en la vida real.	Escrita
11	Contreras y Zhao (2017)	Lenguas: chino, español y alemán Informantes: 165 estudiantes universitarios (55 chinos, 55 españoles y 55 alemanes) Parámetro de análisis: se analizan similitudes y diferencias en el uso de estrategias de atenuación en tres lenguas: chino, español y alemán.	Escrita
12	Deveci y Hamida (2017)	Lenguas: inglés británico L1/ inglés L2 Informantes: 105 estudiantes árabes y 21 hablantes nativos británicos. Herramientas: para recopilar datos, se recogieron los datos mediante un DCT y se utilizaron el marco de trabajo de Blum-Kulka y Olshtain (1984) para el análisis. Parámetro de análisis: se analizan la estructura, las estrategias de petición y las modificaciones utilizadas en los correos electrónicos de los estudiantes con el objetivo de evaluar si los estudiantes han obtenido algún beneficio de la instrucción para mejorar su uso de actos de habla de petición en correos electrónicos.	Escrita
13	Robles (2017)	Lenguas: italiano L1 español peninsular/español L2 Informantes: 160 estudiantes universitarios (96 italianos y 64 españoles) Herramientas: el modelo de análisis es una versión retocada de las clasificaciones de estrategias del proyecto piloto de su tesis (Robles Garrote, 2013a), basado en los modelos de Nicholls (2009:58-67) y Jimeno Patrón (2012:30-32). Parámetro de análisis: se analizan las estrategias de cortesía y los tipos de petición según la directividad y perspectiva, de un corpus de 256 correos electrónicos de petición (96 en italiano L1, 64 en español L1 y 96 en español L2).	Escrita

14	Zhu (2017)	Lenguas: chino/ inglés británico Informantes: 101 estudiantes de posgrado (56 estudiantes chinos y 45 estudiantes británicos) Herramientas: el análisis de los datos se realiza siguiendo la taxonomía del manual de codificación de peticiones del CCSARP de Blum-Kulka, House y Kasper (1989), el marco de Economidou-Kogetsidis (2008) y la estructura genérica de Ho (2011b). Parámetro de análisis: análisis de cuatro componentes fundamentales (aperturas, movimientos de apoyo, actos de cabeza y cierres) en un corpus de 125 correos electrónicos académicos de los estudiantes a sus profesores.	Escrita
15	Chen (2015)	Lenguas: inglés L2 Informantes: 28 estudiantes universitarios chinos (4 hombres y 24 mujeres) Herramientas: los principales instrumentos de este estudio para los datos fueron una prueba previa y una prueba posterior a la tarea de realización de un discurso escrito con cuatro situaciones hipotéticas. Parámetro de análisis: se utilizó el modelo de Biesenbach-Lucas (2006,2007) para el análisis de las estrategias de petición.	Escrita

Tabla 26. Recapitulación de estudios de la petición en correos electrónicos académicos

5.3. Resumen

En el presente capítulo, hemos revisado los estudios más relevantes relacionados con el acto de habla de la petición y el género discursivo del correo electrónico en el ámbito académico, cuyo objetivo es ofrecer una visión general de nuestro tema. La mayor parte de las peticiones que se han estudiado son entre España y otros países desde la perspectiva intercultural e interlingüística.

En los estudios generales de la petición se contrasta algún idioma con el español o con el chino, y eso nos permite comparar los parámetros que han utilizado en sus análisis, observar las similitudes y diferencias del uso de las estrategias en cada grupo. En los estudios de la petición en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de LE/L2 o en

el ámbito académico por el correo electrónico, sobre la base de las diferentes estrategias utilizadas, también hemos podido observar la actuación de transferencia pragmática de los estudiantes no nativos y se corresponde de cierta manera con su L1.

En el segundo apartado, hemos hecho una recopilación de los estudios principales que habíamos revisado sobre las peticiones, en la que cada estudio contiene la siguiente información: el/la autor/a, el año, la descripción (lenguas, informantes, herramientas y parámetro de análisis). Los resultados pertinentes de estas investigaciones nos servirán para interpretar nuestros propios datos.

Capítulo 6

Metodología de la investigación

6.1. Preguntas de investigación

6.2. Diseño

6.2.1. Informantes

6.2.2. Contexto académico

6.2.2.1. Grupo de aprendientes chinos de ELE y hablantes nativos de chino

6.2.2.2. Grupo de hablantes nativos de español peninsular

6.3. Instrumento de recolección de datos y parámetros para su análisis

6.3.1. Instrumento de recolección de datos: cuestionarios escritos

6.3.1.1. Cuestionario inicial de información básica

6.3.2.2. Cuestionario de producción escrita (DCT)

6.3.2.3. Escalas de valoración

6.3.2. Parámetros para el análisis del correo electrónico escrito

6.3.2.1. Parámetro 1. La macroestructura del correo electrónico de la petición

6.3.2.2. Parámetro 2. El tipo de estrategias de petición

6.3.2.3. Parámetro 3. Las modificaciones internas y externas

6.3.2.4. Parámetro 4. Las fórmulas de tratamiento pronominal y las perspectivas

6.3.3. Variables

6.3.4. Anotación de corpus escritos: las etiquetas

6.4. Procedimiento de la investigación

6.5. Resumen

Capítulo 6. Metodología de la investigación

6.1. Preguntas de investigación

En la presente tesis doctoral se expone una investigación descriptiva y contrastiva de correos electrónicos de petición escritos por tres grupos distintos en el ámbito universitario. Con el fin de lograr los objetivos planteados, a continuación, las preguntas que se proponen en esta investigación experimental son las siguientes:

P1. ¿Cuáles son las diferencias de movimientos macroestructurales que se observan en los correos electrónicos de EL1 y CL1? En cuanto a los de correos electrónicos analizados en EL2, ¿se acercan los empleos macroestructurales a los de CL1?

P2. ¿Cuáles son las estrategias de cortesía más empleadas en los correos electrónicos de petición por estudiantes de EL1 y CL1? En los correos electrónicos analizados de EL2, ¿influye la lengua materna en la selección de estrategias? ¿Cómo se distribuyen estas estrategias en los tres niveles?

P3. ¿Qué tipo de modificadores internos son más frecuentes en las muestras simuladas en EL1 y CL1? ¿Presentan algunas características comunes con las muestras de EL2?

P4. ¿Qué tipo de modificadores externos son más frecuentes en las muestras simuladas en EL1 y CL1? ¿Presentan algunas características comunes con las muestras de EL2?

P5. ¿Cómo se presenta el uso de las fórmulas de tratamiento y las perspectivas en los correos electrónicos analizados en EL1 y CL1? ¿Las de los correos de EL2 coinciden con las de los correos de CL1?

P6. ¿Existe diferencia en el grado de formalidad de los estudiantes nativos españoles y chinos cuando realizan peticiones en las situaciones con distinto grado de imposición? En cuanto al de los estudiantes de EL2, ¿coincide con la elección de su L1?

6.2. Diseño

En esta aproximación empírica se persigue observar y explorar los resultados de diferentes grupos mediante una combinación de taxonomías basadas en los modelos de Blum-Kulka et al. (1989), Biesenbach-Lucas (2007), Economidou-Kogetsidis (2011), Félix-Brasdefer (2012) y Robles Garrote (2017) con el objetivo último de mejorar la interacción escrita del correo electrónico de peticiones de estudiantes chinos de español L2/LE en contexto universitario. Para llevar a cabo el estudio, en primer lugar, se diseñó el cuestionario inicial que pretende recoger la información básica de los alumnos sobre sus experiencias del aprendizaje del español. En segundo lugar, se llevó a cabo la tarea escrita de cuatro situaciones simuladas de petición por correo electrónico, en la que los estudiantes escribieron al menos dos correos electrónicos a sus profesores. Por último, se realizaron las escalas de evaluación como parte del seguimiento para investigar las variables que consideró cada participante cuando redactó las situaciones simuladas de petición a través del correo electrónico.

A continuación, en los siguientes subapartados se detallarán cómo funcionó el experimento en cada una de sus fases.

6.2.1. Informantes

El número de informantes que intervino en esta investigación experimental fue de 120 estudiantes universitarios de lengua materna china y española en total, que se dividieron en dos grupos: un grupo de 60 aprendientes chinos de ELE y hablantes nativos de chino y otro grupo de 60 hablantes nativos de español peninsular. Las edades de los participantes oscilan entre los 18 y los 29 años. Todos ellos eran estudiantes preuniversitarios³⁴ o universitarios³⁵ durante los años académicos 2019-2020 y 2020-

³⁴ Los estudiantes preuniversitarios son estudiantes que realizan cursos intensivos de español de 8 meses o más en CCEE antes de acceder a los estudios de grado superior en la universidad.

³⁵ Los estudiantes universitarios son los que están estudiando en la universidad, en distintos ciclos formativos: Grado, Máster y Doctorado.

2021. Los estudiantes españoles realizaban estudios de grado y máster con especialización en el ámbito lingüístico o filológico en la Universidad Complutense de Madrid y, por otra parte, los estudiantes preuniversitarios y universitarios chinos pertenecían a los cursos intensivos de español para mayores de 18 años (600 horas) del Centro Complutense para la Enseñanza del Español (CCEE) y estudiantes de grado y máster de la facultad de filología de la Universidad Complutense de Madrid, respectivamente. En la siguiente Tabla 27 se detalla la información de los participantes.

Participantes	Hombres	Mujeres	Media de Edad	CCEE	F. F	Total
GCL1/ELE³⁶	16	44	22.4	39	21	60
GEL1³⁷	10	50	23.6	---	60	60
Total	26	94	23	39	81	120

Tabla 27. Información de antecedentes de los participantes

Respecto al número de participantes chinos en el cuestionario realizado, son originarios principalmente de las provincias de Jiangsu (17), Zhejiang (12), Sichuan (12) y Chongqing (7), pero también hay algunos provenientes de Henan (4), Shandong (3), Shanghai (3) y Pekín (2). En la Figura 12 que aparece a continuación se presenta el número de estudiantes por provincia.

³⁶ Los participantes de GCL1/ELE son estudiantes nativos de chino como primera lengua o de español como lengua extranjera.

³⁷ Los participantes de GEL1 son estudiantes de español como primera lengua.



Figura 12. Participantes del cuestionario por provincia

Vista la variedad de la procedencia, nuestro cuestionario se diseñó de forma homogénea en chino mandarín para todos los estudiantes nativos, teniendo en cuenta que la idiosincrasia sintáctica de sus dialectos puede causar variaciones a la hora de redactar el contenido de los correos electrónicos de petición.

6.2.2. Contexto académico

6.2.2.1. Grupo de aprendientes chinos de ELE y hablantes nativos de chino

El grupo de aprendientes chinos de ELE y hablantes nativos de chino está compuesto por 60 estudiantes preuniversitarios de los cursos intensivos de español para mayores 18 años (CCEE), estudiantes universitarios de grado de Español: Lengua y Literatura (UCM) y máster en Español como Segunda Lengua (UCM). La mayoría de los estudiantes preuniversitarios que intervinieron en este estudio de investigación

habían realizado el examen Gaokao³⁸ en China, el cual equivale a las Pruebas de Acceso a la Universidad Española (PAU)³⁹. Para familiarizarse con el idioma antes de llegar a España habían realizado un curso intensivo de español de 500 horas, correspondiente al nivel A2 en China. El curso de español en CCEE dura siete meses y consiste en 25 horas semanales (600 horas en total) con cuatro destrezas integradas: gramática, léxico, comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral. En consecuencia, el nivel de competencia lingüística de su español en la presente aproximación experimental se sitúa principalmente entre B1 y B2.

En relación con estos estudiantes preuniversitarios, Guijarro Sanz (2017:120), en su tesis doctoral, señala que quienes llegan al CCEE suelen combinar una o varias de las siguientes características:

- Son alumnos de edades comprendidas entre los 18 y los 20 años con calificaciones medianas o bajas en el Gaokao.
- Son alumnos que pertenecen a un estrato económico medio-alto.
- Son alumnos que desean dedicarse a las finanzas y desean establecer relaciones comerciales con Hispanoamérica.
- Son alumnos que desean conocer varios idiomas para incrementar sus posibilidades de encontrar un buen trabajo al regresar a China.

Además, según Guijarro Sanz, estos estudiantes son pasivos en clase, tienen poco contacto con la lengua española fuera de clase. En cuanto al género de participantes en

³⁸ Gaokao (高考) es el examen nacional de ingreso a la universidad en China que se lleva a cabo de los días 7, 8 y 9 de junio de cada año. Este examen estandarizado es un requisito previo para el ingreso en todas las instituciones de educación superior a nivel de pregrado. La nota máxima de la prueba es de 750 puntos.

³⁹ Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) se realizan a los estudiantes que desean acceder a estudios universitarios o a ciclos formativos en universidades públicas y privadas de España, constan de dos partes: Fase General y Fase Específica. La nota de admisión máxima es de 14 puntos. Para más información puede consultar: [https://es.wikipedia.org/wiki/Selectividad_\(examen\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Selectividad_(examen))

los niveles B1 y B2, predominan los estudiantes femeninos.

Por otro lado, los estudiantes universitarios chinos que participaron en las muestras de L1 y L2 del nivel de competencia de español superior (C1 o C1+) son de grado de Español: Lengua y Literatura (UCM) y máster en Español como Segunda Lengua (UCM). La mayoría de los de grado también han tenido experiencia de aprendizaje de español de forma intensiva en España, y algunos de máster habían hecho la carrera de Filología Hispánica en las universidades de estudios extranjeros de China o habían tenido experiencias de hacer intercambio en un país hispanohablante. La edad de estos participantes está entre los 22 y los 29 años.

En comparación con los de niveles B1 y B2, tienen más contacto con la lengua española en la integración educativa y social. Hemos registrado 15 estudiantes que habían conseguido certificados acreditados por Instituto Cervantes, tales como exámenes oficiales SIELE o DELE. Por último, el desequilibrio de género es muy marcado en este nivel, ya que solamente hemos encontrado dos estudiantes masculinos.

6.2.2.2. Grupo de hablantes nativos de español

El grupo de participantes nativos españoles lo integran 60 estudiantes del Grado en Español: Lengua y Literatura y Máster en Español como Segunda Lengua de la Universidad Complutense de Madrid durante los años académicos 2019-2020 y 2020-2021, cuyas edades se encuentran entre los 20 y los 31 años. La proporción de género en los encuestados es desequilibrada, las mujeres son la mayoría. Los hablantes españoles son procedentes principalmente de la Comunidad de Madrid (31.7%), la Castilla - La Mancha (21.7%) y la Castilla y León (18.3%), como se muestra la siguiente Figura 13.

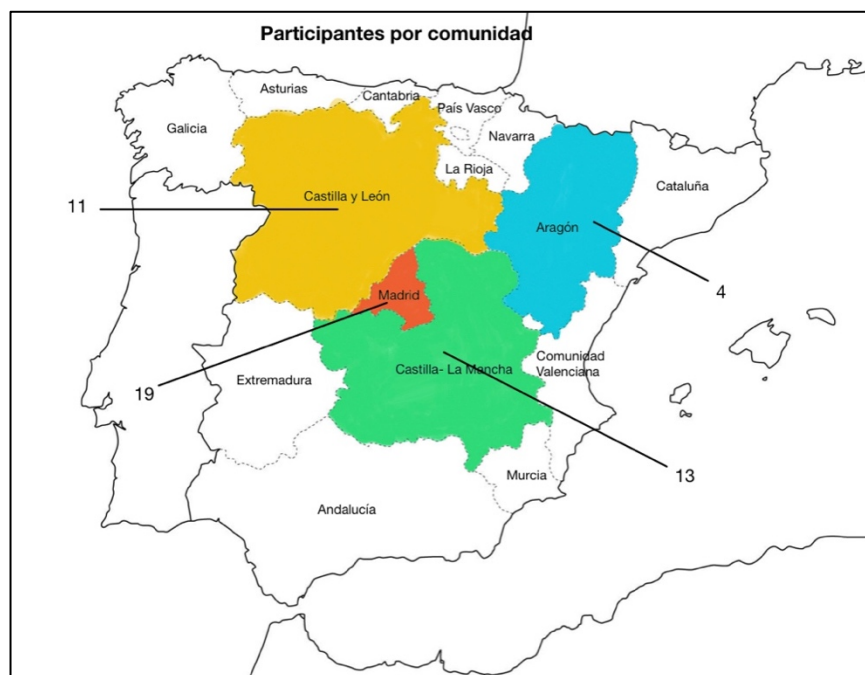


Figura 13. Participantes del cuestionario por comunidad

6.3. Instrumento de recolección de datos y parámetros para su análisis

6.3.1. Instrumento de recolección de datos: Cuestionarios escritos

Para lograr los objetivos de nuestra experimentación empírica, la selección del instrumento de recogida de datos adecuado es primordial. Félix-Brasdefer (2018: 295) señala que los cuestionarios escritos aportan información de lo que saben los participantes en situaciones formales e informales (conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático). Es un método efectivo para descubrir las estrategias que se usan para realizar una variedad de actos de habla. A lo largo del estudio, a fin de obtener datos comparables manifestados por hablantes de español L1 y chino L1/LE en la redacción del correo electrónico con la mayor naturalidad posible, el método de recogida de datos incluye tres partes: las tareas de situaciones simuladas y formales de producción escrita en el ámbito académico combina con el cuestionario inicial de información básica y las escalas de evaluación.

6.3.1.1. Cuestionario inicial de información básica

La primera parte es el cuestionario inicial de información básica que se aplicó antes de empezar las tareas de producción escrita. Consiste en una serie de preguntas tipo test, abiertas y semiabiertas, para las siguientes finalidades: obtener información básica; medir distintos aspectos de los estudiantes participantes en el estudio; conocer su objetivo y experiencia del aprendizaje de español, su expresión escrita del español relacionada con el género digital del correo electrónico, etc. Por lo general, este tipo de instrumento aporta una fuente de información valiosa que sirve para completar la interpretación de los resultados conseguidos en el ámbito académico (Bravo, 2004).

Antes de aplicarlos en el experimento oficialmente, junto con las siguientes partes, habíamos hecho los primeros experimentos en un grupo reducido de 20 estudiantes para comprobar su validez, y luego se realizaron algunas mejoras para que los participantes fueran más conscientes del estilo del lenguaje utilizado.

6.3.1.2. Tareas de producción escrita

La segunda parte es el núcleo de nuestra investigación y se trata de un cuestionario que recoge cuatro producciones escritas de peticiones simuladas en el ámbito académico universitario. Todas las situaciones son del mismo tipo de relación con el interlocutor (profesor-estudiante) con dos diferentes grados de imposición, es decir, uno es alto y el otro es bajo. Para Félix-Brasdefer (2018: 296), este instrumento puede recoger datos comparables de hablantes de diferentes lenguas (pragmática contrastiva) o entre aprendices de segundas lenguas (pragmática de la interlengua) en la producción de actos de habla, en nuestro caso, las peticiones.

En lo que respecta al formato, hemos creado dos módulos de situaciones diferentes que incluyen una descripción seguida de un turno imaginario con dos grados de imposición en la petición. A los participantes chinos de L1/ELE se les pide que lean

cada situación, y realicen por escrito (en papel o en formato electrónico) al menos una situación de cada módulo en español y en chino. La situación puede ser la misma en ambas lenguas. Por otro lado, para los hablantes nativos españoles, cada participante realiza al menos una situación de cada módulo y realiza dos correos electrónicos en total, como vemos en la Tabla 28.

Módulo I

Situación A:

Suponga que no terminó su proyecto final de gramática del español a tiempo. La fecha de entrega se estipuló en el programa de la asignatura desde la primera clase del cuatrimestre. Su profesor Juan García (Li Weiguo), tendrá unos 45 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle que le dé una extensión en la fecha límite de entrega.

Situación B:

Suponga que la semana pasada había concertado una tutoría para el próximo miércoles a las 12:00 en su despacho, pero al final no va a poder asistir en el horario de tutoría debido a que le ha surgido un imprevisto. Su profesor se llama Javier Díaz (Liu Changjian)⁴⁰, tendrá unos 45 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle un cambio del horario de tutoría.

Módulo II

Situación C:

Suponga que necesita consultar un libro de gramática de referencia muy importante para el examen final, y en la biblioteca ya no hay ningún ejemplar disponible. Su profesor se llama Antonio Garrido (Zhou Jiang), tendrá unos 45 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle el libro y que se lo traiga al día siguiente.

Situación D:

Suponga que estaba enfermo, y no pudo asistir a su clase. Esta lección es muy importante, por lo que debe de estar muy pendiente del contenido. Su profesor, Fernando Bustos (Zhang Liang), tendrá unos 45 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle las notas y las diapositivas de la lección que le falta.

⁴⁰ En cada situación, se pone el nombre del destinatario chino con el fin de ajustar el contexto al universitario chino.

Tabla 28. Tarea escrita de situaciones simuladas en el ámbito académico

6.3.1.3. Escalas de valoración

En la tercera parte de seguimiento, las escalas de valoración se emplean para obtener las variables metapragmáticas que consideró cada uno cuando seleccionó una situación en la segunda parte. Para conseguirlo, se le pide al informante que asigne un valor según su percepción subjetiva mediante una escala gradual. Este instrumento tiene el potencial de analizar la habilidad pragmalingüística de la forma apropiada de realizar una petición (Félix-Brasdefer, 2018:298). Las preguntas de valoración que se plantean para esta parte son las siguientes:

1. En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?
2. Al redactar su petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?
3. ¿Cree que el estatus académico del profesor/ la profesora afectará la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?
4. Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?
5. ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/ la profesor/a afecta a la forma de redactar?
6. Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al /la profesor/a?
7. ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?
8. Cuando usted redacta un correo electrónico en español, ¿hace una traducción literal del correo electrónico que había planteado en chino?

El modo de realización de este cuestionario incluye dos formatos alternativos: el

formato en papel y el formato digital. Debido a la actual situación en relación con la infección por coronavirus (Covid-19) y a la censura del uso de Google y todas sus aplicaciones en China continental, para que los informantes puedan participar en la encuesta en China, estos pueden descargar e imprimir el cuestionario, rellenándolo y luego enviándolo a la siguiente dirección: kailuophd2020@gmail.com o también pueden realizarlo por medio del programa 问卷星 [Wènjuànxīng]. Esta es una aplicación similar a *Google Forms* que permite obtener la información. Por otro lado, los que están en España pueden realizar la encuesta a través de *Google Forms*. Se les recomienda que antes de cumplimentar el cuestionario electrónicamente lo lean en PDF. El enlace del cuestionario es: <https://forms.gle/BDR1NDoAys9mcor86>. En el Anexo I se adjuntará el diseño del cuestionario completo de la presente investigación empírica para diferentes hablantes.

6.3.2. Parámetros para el análisis del correo electrónico escrito

Esta sección la dedicaremos a diferentes parámetros para un adecuado análisis del correo electrónico de petición. Los parámetros del presente análisis consisten en cuatro aspectos fundamentales: la macroestructura del correo electrónico de petición, el tipo de estrategias de petición, las modificaciones internas y externas y, por último, las fórmulas de tratamiento y las perspectivas.

Con este propósito, utilizamos en primer lugar el modelo más reciente, creado por Robles Garrote (2017:150) para el análisis de la macroestructura, basado a su vez en los esquemas de Sanz Álava (2005:319); el movimiento de disculpa y rechazo de Briz (2008:191); el de información adicional de Al-Ali y Sahawneh (2008:47) y el de autoidentificación de Chen (2001:9). A continuación, se muestra el contenido del parámetro 1 en el siguiente subapartado 6.3.2.1.

6.3.2.1. Parámetro 1. La macroestructura del correo electrónico de petición

Para Alcaraz Varó (2000:135) en el discurso escrito, la macroestructura es un esquema organizativo y una de las primeras convenciones del término “género”; está compuesta por dos tipos de estructuras: la estructura primaria y la estructura secundaria. La primaria consta de secciones y la secundaria de las partes constitutivas de cada sección, que se llaman movimientos. A su vez, los movimientos pueden estar compuestos de varios submovimientos.

En el caso de la investigación de Sanz Álava (2005:319), toma el análisis de los textos escritos del correo electrónico profesional con la macroestructura de distintas partes del mensaje. En concreto, la siguiente Figura 14 se muestra cómo se ha valido del modelo de correo electrónico para su análisis.

De: nombre y dos apellidos del emisor
Para: insanz@upvnet.upv.es
Fecha: martes, 18 de diciembre 2003 17:30
Asunto: asesoramiento nueva empresa
Saludo: Estimado señor X, colega:
Introducción: - presentación del emisor
Núcleo: - motivo del correo: petición de asesoramiento o X -razones de la valía del receptor (y su empresa)
Conclusión: -necesidad de establecer contacto. <i>Esperando tu respuesta</i>
Despedida: en consonancia con el saludo. Atentamente
Firma: sin abreviar

Figura 14. Modelo de análisis de la macroestructura del correo electrónico

En nuestro parámetro del análisis de la macroestructura del correo electrónico de petición, en la interacción escrita, nos centramos en cuatro secciones distintas del mensaje como guía según el modelo presentado Robles Garrote (2017:140-141) en su investigación: pre-apertura, apertura, cuerpo del mensaje y cierre; al mismo tiempo, añadimos otros criterios de submovimientos nuevos que proceden de hablantes nativos chinos en el corpus recopilado. A continuación, planificamos el parámetro como se

aprecia en la siguiente Tabla 29 donde incluye la macroestructura primaria y la macroestructura secundaria.

Macroestructura del correo electrónico de la petición		
MP	MS	
Secciones	Movimientos	Submovimientos (tipos)
Pre-apertura	Asunto	Asunto adecuado al contexto/pertinente
		Resumen del contenido
		Ausencia de asunto
Apertura	Saludo	Saludo informal
		Saludo informal + nombre de pila
		Saludo semiformal o de formalidad media
		Saludo formal + nombre de pila
		Saludo formal + título
		Saludo formal + título + apellido
		Saludo formal + pequeño + apellido + título
		Ausencia de saludo
	Autoidentificación	Nombre de pila (incompleto)
		Nombre + Apellido (completo)
		Información sobre el emisor
		Ausencia de autoidentificación (cero)
Cuerpo del mensaje	Motivo del correo	Exponer intención de pedir
		Explicar el contexto de la petición
	Petición	Justificar la razón de la petición
		Petición atenuada
		Petición sin atenuar
		Reconocer la petición como un favor
		Apelar a la ausencia de culpa
	Información adicional	Especificar información adicional
		Señalar beneficios de conceder la petición
		Señalar comprensión ante una negativa
	Disculpa	Expresar disculpa
		Reconocer culpa del contexto de petición
	Enunciado de cierre	Despedida
		Agradecimiento

Cierre		Ausencia de despedida
	Firma	Nombre de pila
		Nombre + apellido
		Letra inicial de nombre o apellido
		Ausencia de firma
Extensión	Número de palabras:	

Tabla 29. Lista de macroestructura del correo electrónico de la petición⁴¹

6.3.2.2. Parámetro 2. El tipo de estrategias de petición

En nuestra investigación, el análisis del tipo de estrategias del parámetro 2 en correo electrónico de petición se basa en la propuesta original CCSARP desarrollada por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), la cual fue modificada y adaptada por Biesenbach-Lucas (2007) y Félix-Brasdefer (2012) para atender las peticiones de correo electrónico. En relación con el nivel de (in)directividad, se dividen en tres categorías: las estrategias directas, las estrategias convencionalmente indirectas y las estrategias no convencionalmente indirectas. En la siguiente Tabla 30 se ilustran los aspectos que vamos a analizar en este parámetro con ejemplos de los datos explicativos.

Nivel de (in)directividad	Estrategias de petición	Ejemplos
Nivel 1. Directos	Imperativo	Por favor, extiende la fecha de entrega.
	Performativo	Te estoy pidiendo información sobre ...
	Declaración de deseo	Quiero confirmar el día de la entrega
	Declaración de necesidad	Necesito hablar contigo
	Preguntas directas	¿Dónde puedo encontrar el libro?
	Declaración evasiva	Me gustaría tener una reunión contigo
	Declaración de expectativa	Espero que me dé el fin de semana para terminar el trabajo
Nivel 2.	Formulaciones de sugerencias	¿Qué te parece si entregaré el trabajo la semana que viene?

⁴¹ La versión completa de esta tabla está disponible en el Apéndice III (1).

Indirecto convencional	Consulta preparatoria (habilidad, voluntad y permiso)	¿Puedo tomar prestado su libro al final de esta semana?
Nivel 3. Indirecto no convencional	Indirecta débil / fuerte	Parece que ha habido un problema con la página web y no estoy seguro de tu última fecha límite estipulada

Tabla 30. Las estrategias utilizadas para el análisis de la (in)directividad de las peticiones de correo electrónico⁴²

6.3.2.3. Parámetro 3. Las modificaciones internas y externas

El tercer parámetro se centra en el análisis de las modificaciones que mitigaban el grado de la imposición de las peticiones en la interacción escrita por correo electrónico. Concretamente, se abordan dos dimensiones en el acto de habla de petición: las modificaciones internas (léxicas y sintácticas) y las modificaciones externas (los movimientos de apoyo). Para este análisis, tomamos la clasificación de las modificaciones internas de Alcón Soler (2013) que había presentado en el apartado 4.2.4 y añadimos tres formas particulares de modificadores sintácticos que solo existe en chino según Rue y Zhang (2008:41). Con respecto a la de las modificaciones externas, en la base del marco de Alcón Soler (2013), agregamos algunas categorías adecuadas de Economidou-Kogetsidis (2011)⁴³ para analizar las peticiones escritas por correo electrónico. Se presentan a continuación las siguientes categorías con el modelo adaptado al nuestro análisis:

- **Parámetro 3.1. Taxonomía de las modificaciones léxicas y sintácticas:**

(A) Las modificaciones léxicas:

- Marcadores de cortesía: el uso de «por favor», «sería tan amable...»

⁴² La versión completa de esta tabla está disponible en el Apéndice III (2).

⁴³ La investigación de Economidou-Kogetsidis (2011) se centra específicamente en el análisis de correo electrónico de las peticiones por los estudiantes de inglés L2 en un entorno de educación superior.

- Recursos de consulta: «crees que», «te importaría...»
- Elementos mitigadores: «posiblemente», «quizás», «un momento», «un poco...»
- Intensificadores: «de verdad», «seguro que...»
- Subjetivizadores: «me preguntaba...», «Quiero saber...»

(B) Las modificaciones sintácticas:

- Estructuras en condicional (solo en español)
- Tiempo pasado (solo en español)
- Aspecto (solo en español)
- Negación de los elementos preparatorios
- Modificación sintáctica múltiple
- Condicionales: 如果...的话/ si...
- Reduplicación de verbos: 看看/ a ver (solo en chino)
- Interrogativos: 吗?, 呢?/ marcadores interrogativos (solo en chino)

• **Parámetro 3.2. Las modificaciones externas (los movimientos de apoyo):**

- Saludo
- Autoidentificación
- Preparadores
- Justificadores / razones
- Desobstaculizadores
- Promesas
- Mitigadores de la imposición
- Disculpas o peticiones de perdón
- Información adicional
- Agradecimiento
- Despedida

6.3.2.4. Parámetro 4. Las fórmulas de tratamiento y las perspectivas

Además de los parámetros que hemos mencionado en los puntos anteriores, el presente análisis también examina las fórmulas de tratamiento al destinatario y las perspectivas de la petición adoptada por los estudiantes universitarios en cada módulo. En concreto, se analizan los siguientes aspectos (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989):

- **Parámetro 4.1. Las fórmulas de tratamiento pronominales:**

- Tú
- Usted

- **Parámetro 4.2. Las fórmulas de tratamiento nominales:**

- Nombre de pila + tuteo
- Profesor + apellido + tuteo / Apellido + 老师 (Profesor) + tuteo
- Profesor + apellido + nombre + tuteo / Apellido + nombre + 老师 (Profesor) + tuteo
- Profesor + tuteo
- Nombre de pila + ustedeo
- Profesor + apellido + ustedeo / Apellido + 老师 (Profesor) + ustedeo
- Profesor + apellido + nombre + ustedeo / Apellido + nombre + 老师 (Profesor) + ustedeo
- Profesor + ustedeo
- Otro

- **Parámetro 4.3. Las perspectivas (se enumeran de menos a más deferente):**

- La perspectiva del oyente (Tú)
- La perspectiva del oyente y del hablante (Nosotros)
- La perspectiva del hablante (Yo)
- La perspectiva impersonal

6.3.3. Variables

A grandes rasgos, las variables que se analizan en esta investigación consisten en dos partes: las variables dependientes y las variables independientes.

Por un lado, nos centramos en las variables dependientes, principalmente en cuatro variantes:

- La macroestructura del correo electrónico de la petición
- El tipo de estrategias de petición
- Las modificaciones internas y externas
- Las fórmulas de tratamiento pronominal y las perspectivas

Por otro lado, como la Tabla 31, las variables independientes se reflejan principalmente en dos aspectos: la lengua empleada en la redacción de los correos electrónicos y el nivel de la competencia lingüística del español de los estudiantes universitarios.

Variables independientes	Variantes
Lengua empleada en la redacción de los correos electrónicos	Chino L1
	Español L1
	Español L2/LE
Nivel de la competencia lingüística del español ⁴⁴	B1 (Umbral)
	B2 (Avanzado)
	C1 o C1 + (Dominio operativo eficaz)

Tabla 31. Variantes de las variables independientes del estudio empírico

⁴⁴ Los niveles presentados en las variables independientes son los tres de los seis niveles principales clasificados en el Marco Común Europeo de Referencia para Las lenguas (MCER). Para más información específica, puede consultar el siguiente enlace:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm

6.3.4. Anotación de corpus escritos: las etiquetas

Para Leech (2005:17-29), la anotación del corpus es la práctica de agregar información lingüística interpretativa a un corpus. Agregar una anotación a un corpus es dar “valor agregado” y puede ser utilizado para la investigación por la persona o el equipo que realizó la anotación. En nuestro caso, para facilitar la localización de las muestras y su análisis en el siguiente capítulo, utilizamos la anotación o el etiquetado pragmático para reflejar la información pragmática de las peticiones en el contexto universitario.

Para nuestra investigación, en concreto, cada etiquetado del corpus obtenido a través de un código alfanumérico contiene los siguientes elementos: el número se sitúa en primera posición, luego se identifica la muestra de la lengua utilizada por los estudiantes. Así, por ejemplo, C representa a un estudiante chino y E representa a un estudiante español. Si el correo electrónico fue redactado en chino L1, le añadimos el signo @CL1, y el signo @EL2/LE para correo electrónico en español L2/LE. Por último, el @EL1 es correo electrónico en español L1.

A continuación, vemos algunos ejemplos del uso de códigos en el etiquetado del corpus:

- 01C@CL1: número 01 estudiante chino, correo electrónico en chino L1
- 01C@EL2/LE: número 01 estudiante chino, correo electrónico en español L2/LE
- 01E@EL1: número 01 estudiante español, correo electrónico en español L1

6.4. Procedimientos de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, por un lado, se pretende investigar y comparar las peticiones en las interacciones escritas entre estudiantes universitarios chinos y estudiantes españoles a través del correo electrónico. Por otro lado, conocer la relación que tienen la conciencia de los estudiantes chinos en diferentes niveles sobre

las estrategias de petición en su interlengua al usar español.

En esta sección, el siguiente diagrama resume los procedimientos de la recogida y análisis de datos obtenidos de nuestro estudio empírico. Como se ve en la figura siguiente 15, la investigación que diseñamos puede recapitularse en las siguientes etapas:

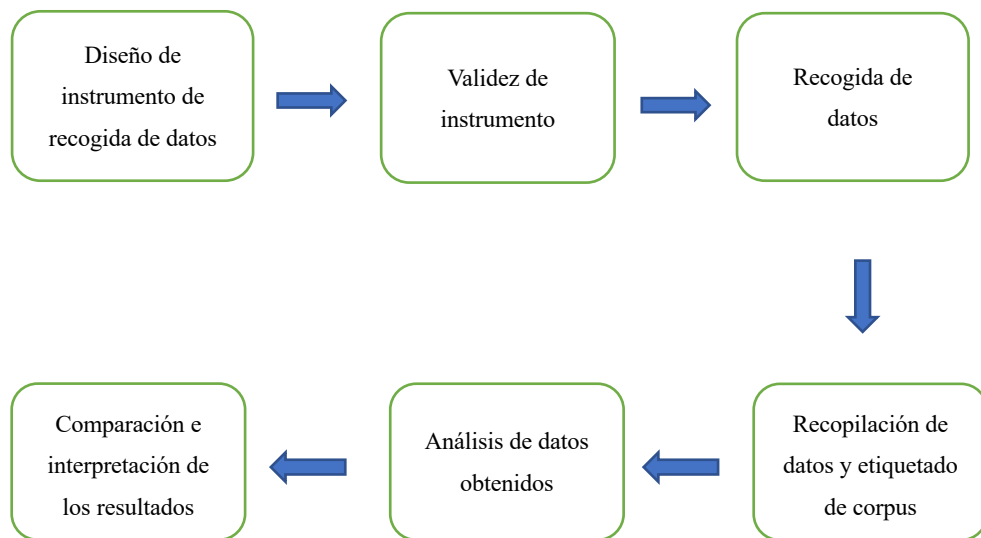


Figura 15. Procedimientos de la recogida y análisis del corpus

En la primera etapa se planteó el diseño del instrumento de recogida de datos. Al mismo tiempo, el método que adoptamos para recopilar este corpus son las tareas de producción escrita, enfocado al análisis pragmático en contraste de petición en la interacción escrita académica. Los datos obtenidos fueron recogidos mediante un cuestionario donde se incluyeron los datos personales de los participantes con distintos conocimientos de español, las tareas de producción escrita y, por último, las escalas de valoración.

En la segunda etapa se verificó la validez de las cuatro situaciones propuestas en el instrumento de la tarea de producción escrita para comprobar el funcionamiento y aumentar su fiabilidad en el ámbito universitario. Antes de aplicarlo en la práctica definitiva se llevó a cabo el primer experimento con un grupo reducido de estudiantes

universitarios en diferentes edades. Para facilitar la comprensión correctamente y evitar posibles confusiones, se perfeccionó el contenido de la parte III relacionada con las escalas de valoración, así como las instrucciones a partir de sus comentarios.

En la tercera etapa se realizó el proceso de la recogida de datos con dos grupos diferentes. El primero es el de aprendientes chinos de español LE y hablantes nativos de chino, y el segundo grupo es de estudiantes hablantes nativos de español. Los datos de ambos grupos correspondían, respectivamente, a alumnos del Centro Complutense para la Enseñanza de Español (CCEE) y a estudiantes universitarios de Grado y Máster en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Asimismo, el cuestionario también se ofreció en dos versiones según la variedad de los grupos (Véase Anexo XX). Teniendo en cuenta la dificultad de la recogida de datos de modo presencial en la Facultad de Filología debido a la situación actual en relación con la infección por coronavirus (Covid-19) en todo el mundo, ampliamos la opción de realizar el cuestionario en formato digital (Google Forms y 问卷星[Wènjuàn xīng]) en línea como el formato principal para establecer nuestro corpus.

En la cuarta etapa se procedió a la recopilación de los datos y al etiquetado del corpus. Una vez obtenidas todas las respuestas de los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, se eliminaron aquellas que no eran válidas o estaban incompletas, con el fin de asegurar la fiabilidad de los resultados antes de pasar al siguiente proceso. Posteriormente se pusieron las etiquetas a todas las respuestas válidas para constituir nuestro corpus central del estudio empírico. Resulta necesario mencionar que los códigos alfanuméricos durante el etiquetado de las producciones escritas para nuestro análisis son: XXC@CL1, XXC@EL2/LE y XXE@EL1.

En la quinta etapa del experimento se analizaron los datos recopilados y etiquetados en la etapa anterior, así como un corpus escrito de peticiones en interacciones académicas simuladas. En nuestro estudio, sobre todo, el análisis se basa

en distintos parámetros que hemos establecido como el “marco específico” cuyo objetivo es el análisis de cada situación de correo electrónico escrito en español y chino L1 y en español L2. Los parámetros consisten en la macroestructura del correo electrónico, el tipo de estrategias pragmáticas, las modificaciones internas y externas, las fórmulas de tratamiento y las perspectivas. Todos los datos se presentan en un documento de Excel dividido en diferentes grupos según las variables independientes, concretamente, en español L1, chino L1, español L2 (B1), español L2 (B2) y español L2 (C1 o C1+). Después de terminar la organización y el recuento de lo ocurrido en todos los escritos de cada grupo, analizamos sus porcentajes y calculamos su frecuencia de uso de los parámetros de análisis que hemos establecido.

Finalmente, en la sexta etapa se trató de la comparación y la interpretación de los resultados. Por una parte, comparamos las modificaciones externas e internas, las estrategias pragmáticas y las perspectivas empleadas en los correos electrónicos en español L2 de los estudiantes chinos con las utilizadas en sus producciones en chino L1. El mismo proceso se siguió con las producciones en español L1 de cada situación. Por otra parte, presentamos la interpretación de los resultados de las variables respondiendo a las preguntas que hemos planteado en el presente estudio con el fin de proponer las sugerencias didácticas de los estudios pragmáticos de peticiones de correo electrónicos en el ámbito académico y profundizar su aplicación a la enseñanza de ELE.

6.5. Resumen

Este capítulo ha abordado las cuestiones metodológicas y hemos establecido el marco de codificación y análisis de datos del presente estudio. Los informantes se dividieron en dos grupos de estudiantes universitarios. Para el de estudiantes chinos de ELE, se incluyeron tres subgrupos en diferentes niveles de competencia, cuyas competencias se diferenciaron de acuerdo con los niveles establecidos de MCER. El cuestionario se desarrolló con prueba piloto repetida en un grupo reducido y luego con

modificaciones, asimismo, se realizó entre los informantes con el propósito respectivo: la tarea de antecedentes, la tarea de producción escrita y la tarea de evaluación metapragmática. En cuanto a los diferentes niveles de competencia de los estudiantes, este cuestionario tenía en cuenta con respecto la diferencia de edad, experiencia de aprendizaje de idiomas para unos mejores resultados.

Después de que se recopilaron los datos, las respuestas válidas del primer experimento fueron analizadas de manera preliminar con el fin de establecer un esquema de codificación de las peticiones para el presente estudio. En el marco de codificación de datos del segundo experimento se incluyeron varios parámetros, por ejemplo, las estrategias, la modificación interna y externa, las fórmulas de tratamiento pronominal/nominal y diferentes perspectivas. En el siguiente capítulo 7 presentamos el análisis de los resultados en detalle.

Capítulo 7

Análisis de los resultados

7.1. Distribución de los correos electrónicos por situaciones y grupos

7.2. Parámetro 1: Macroestructura

7.2.1. Macroestructura en español y chino L1

- 7.2.1.1. Pre-apertura
- 7.2.1.2. Apertura
- 7.2.1.3. Cuerpo del mensaje
- 7.2.1.4. Cierre

7.2.2. Macroestructura en español L2

- 7.2.2.1. Pre-apertura
- 7.2.2.2. Apertura
- 7.2.2.3. Cuerpo del mensaje
- 7.2.2.4. Cierre

7.3. Parámetro 2: Estrategias de petición

- 7.3.1. Estrategias de petición en español y chino L1
- 7.3.2. Estrategias de petición en español L2

7.4. Parámetro 3: Modificaciones internas y externas

- 7.4.1. Modificaciones internas y externas en español y chino L1
- 7.4.2. Modificaciones internas y externas en español L2

7.5. Parámetro 4: Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición

- 7.5.1. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español y chino L1
- 7.5.2. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español L2

7.6. Resultados de escalas de valoración

Capítulo 7. Análisis de los resultados

Como indica la introducción, este estudio explora los usos y los fenómenos de cortesía en las peticiones de correo electrónico escritas por estudiantes españoles y estudiantes chinos a sus profesores en el ámbito universitario. El análisis de las taxonomías que presenta el capítulo 7 sigue los cuatro parámetros que hemos adaptado de los modelos relevantes en el apartado 6.3.2.

A continuación, en este capítulo se presenta y se discute el análisis pragmático más profundo de los resultados obtenidos en nuestro estudio empírico de acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en el capítulo anterior. A lo largo de todo el capítulo se analizan y se comparan los parámetros que componen un correo electrónico de petición entre dos grupos distintos, y que son los siguientes: la macroestructura del correo electrónico, el tipo de estrategias de petición, las modificaciones internas y externas, las fórmulas de tratamiento pronominales y nominales y las perspectivas de la petición.

De acuerdo con este orden, en el primer apartado del capítulo se analiza la macroestructura, que es, como hemos mencionado anteriormente, la forma básica para el género del correo electrónico. Después de esta parte, la siguiente se ocupa de analizar las estrategias de petición escogidas por cada uno de los estudiantes universitarios de EL1, CL1 y EL2. Posteriormente, se examinan las modificaciones desde las internas - tanto sintácticas como léxicas -, hasta las externas al acto nuclear. Por último, se termina con la preferencia del uso de las fórmulas de tratamiento pronominales (tú/usted/omisión) y nominales y las perspectivas de la petición en cada módulo.

Por último, antes de empezar a presentar los resultados del uso en cada parámetro, con el fin de respetar la autenticidad y la precisión de los datos, se mantienen las muestras originales durante el análisis, incluso algunas de ellas presentan errores ortográficos y gramaticales.

7.1. Distribución de los correos electrónicos por situaciones y grupos

Antes de analizar los parámetros que componen las muestras en nuestro estudio empírico, en este apartado introducimos la distribución de las situaciones elegidas por los estudiantes de los grupos de EL1, CL1 y EL2.

Según las muestras contadas en el corpus, en la primera parte, hemos recopilado 240 correos electrónicos en total de estudiantes universitarios de EL1 y CL1. Dentro de ellos, 120 correos electrónicos por cada grupo. A continuación, en la Tabla 32 resume el número total de las producciones escritas por los dos grupos y el número correspondiente a cada una de las cuatro situaciones que pertenecen a dos módulos (I y II).

Tipo de módulo, situación y grupo			Número de correos electrónicos recopilados	Imposición	
				Alta	Baja
I	A Pedir una extensión en fecha de entrega	EL1	23	55	
		CL1	32		
	B Pedir un cambio de tutoría	EL1	37	65	
		CL1	28		
II	C Pedir el libro	EL1	32		59
		CL1	27		
	D Pedir las notas o las diapositivas de la clase	EL1	28		61
		CL1	33		
Total (N=240)			240		

Tabla 32. Distribución de las situaciones elegidas por los informantes de EL1 y CL1

Como se puede observar en la tabla, en general, ambos grupos se presentan relativamente equilibrados en el número de la elección de cada situación. En concreto, en el módulo I hay más estudiantes que seleccionan la situación B que la situación A; esto puede deberse al hecho de que los estudiantes han tenido experiencias similares y

están familiarizado con el escenario B. Mientras que, en el módulo II, no se presenta mucha diferencia en la selección de la situación C y la situación D.

Con respecto al número correspondiente a las situaciones elegidas por estudiantes de EL2, en esta parte, hemos recogido 120 correos electrónicos divididos en tres niveles; cada nivel contiene 40 correos electrónicos. A grandes rasgos, la gran mayoría de los estudiantes de EL2 elige la misma situación que los miembros del grupo de CL1 para redactar esta parte. En la siguiente Tabla 33 se muestra detalladamente la distribución de las situaciones seleccionadas por los informantes de EL2.

Nivel, tipo de módulo y situación ⁴⁵			Número de correos electrónicos recopilados	Imposición		
				Alta	Baja	
EL2 B1	I	A	9	20		
		B	11			
	II	C	8			20
		D	12			
EL2 B2	I	A	7	20		
		B	13			
	II	C	10			20
		D	10			
EL2 C1	I	A	8	20		
		B	12			
	II	C	9			20
		D	11			
Total (N=120)			120			

Tabla 33. Distribución de las situaciones elegidas por los informantes de EL2

⁴⁵ Situación A: Pedir una extensión en fecha de entrega

Situación B: Pedir un cambio de tutoría

Situación C: Pedir el libro

Situación D: Pedir las notas o las dispositivas de la clase

7.2. Parámetro 1: Macroestructura

7.2.1. Macroestructura en español y chino L1

En este apartado, aportamos los datos de análisis del aspecto de la macroestructura de los correos electrónicos de petición en español y chino L1. En general, casi todos los estudiantes de ambos grupos, en sus producciones escritas, han cumplido las secciones que componen un correo electrónico, aparte de la sección *Pre-apertura* en algunos ejemplos de chino L1. A continuación, en la Tabla 34 siguiente se presenta un resumen comparativo de los porcentajes de la macroestructura de las producciones del correo electrónico en español L1 y en chino L1, donde se reflejan las frecuencias del uso en cada grupo y contexto académico.

Macroestructura del correo electrónico de petición						
MP (Secciones)	MS (Movimientos)	Módulo	E@EL1(N=60)		C@CL1(N=60)	
			Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Pre-apertura	Asunto	I	49	81.7%	32	53.3%
		II	47	78.3%	33	55%
Apertura	Saludo	I	60	100%	58	96.7%
		II	60	100%	58	96.7%
	Autoidentificación	I	22	36.7%	31	51.7%
		II	21	35%	32	53.3%
Cuerpo del mensaje	Motivo del correo	I	60	100%	60	100%
		II	60	100%	60	100%
	Petición	I	60	100%	60	100%
		II	60	100%	60	100%
	Información adicional	I	7	11.7%	6	10%
		II	5	8.3%	5	8.3%
	Disculpa	I	22	36.7%	35	58.3%
		II	20	33.3%	26	43.3%
Cierre	Enunciado de cierre	I	60	100%	57	95%
		II	60	100%	55	91.7%
	Firma	I	55	91.7%	58	95%
		II	56	93.3%	59	96.7%

Tabla 34. Comparación general de porcentajes de la macroestructura del correo electrónico de EL1 y CL1

En primer lugar, en la sección de *Pre-apertura*, existe una gran diferencia en los porcentajes de presencia del movimiento *Asunto* en los correos electrónicos de dos grupos: un 81.7% y 78.3% en español L1; un 53.3% y 55% en chino L1. En la siguiente sección de *Apertura*, todos los estudiantes de EL1 han puesto el movimiento *Saludo* como una parte fundamental en sus inicios de mensaje; en el caso de los de CL1, solo hemos encontrado dos muestras en que no han incluido el saludo. Respecto al movimiento *Autoidentificación*, destaca la presencia de un porcentaje menor de su uso en las muestras de EL1 (36.7% en módulo 1 y 35% en módulo 2) que en las de CL1 (51.7% en módulo 1 y 53.3% en módulo 2).

En segundo lugar, en la sección central de *Cuerpo de mensaje*, se observa que los primeros dos movimientos de *Motivo de correo* y *Petición* son fundamentales e insustituibles para realizar una petición por el correo electrónico en nuestra investigación. De hecho, estos dos movimientos aparecen 100% en todas las muestras de los dos grupos. En cuanto al movimiento *Información adicional*, se destaca que las frecuencias de su uso son muy inferiores, tanto en las muestras de EL1 como en las de CL1. En el último movimiento de *Disculpa*, se presenta una variedad en los porcentajes de su uso en ambos grupos, con un 36.7% en módulo 1 y 33.3% en módulo 2 de EL1 frente a un 58.3% en módulo 1 y 43.3% en módulo 2 de CL1.

Por último, en la sección de *Cierre*, en términos generales, la gran mayoría de los estudiantes en L1 presenta los movimientos de *Enunciado de cierre* y *Firma* juntos al final de sus producciones escritas. Al mismo tiempo, hemos encontrado pocas muestras que incluyen solamente uno de los dos movimientos y muy pocas muestras no presentan ni uno de los dos.

A continuación, presentamos con más detalle en qué consisten los movimientos empleados y sus porcentajes de uso por cada grupo de estudiantes en su L1 para formar un correo electrónico de petición en el ámbito académico.

7.2.1.1. Pre-apertura

La sección de Pre-apertura es el primer elemento macroestructural que analizamos en los mensajes de correo electrónico; en la Figura 16, que presentamos a continuación, comparamos los porcentajes correspondientes al *Asunto* de Pre-apertura en dos módulos de español L1 y chino L1.

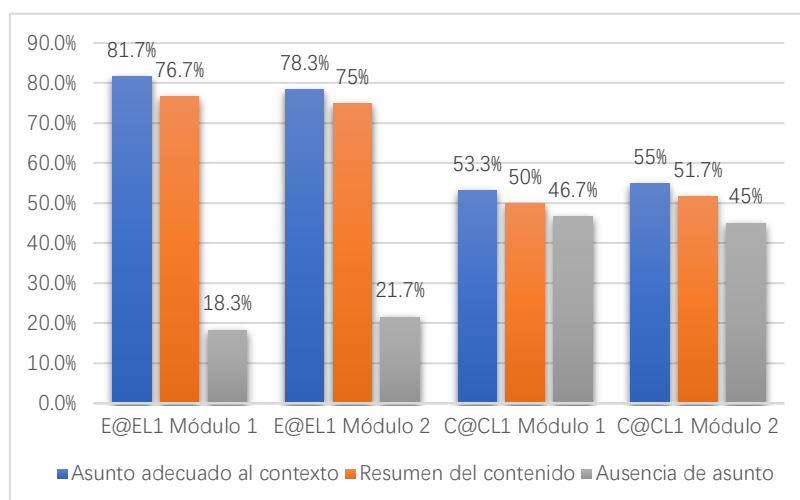


Figura 16. Porcentajes de Pre-apertura en español L1 y en chino L1: *Asunto* (Módulo 1 y 2)

Cabe destacar que, como se aprecia en la Figura 16, en casi la mitad de los estudiantes chinos L1 en dos módulos falta el *Asunto* en sus correos electrónicos, con un 46.7% en módulo 1 y 45% en módulo 2. En comparación con el grupo de los estudiantes españoles L1, la ausencia de asunto ha disminuido mucho en los módulos 1 y 2, con un 18.3% y un 21.7% respectivamente.

En cuanto a la *Adecuación al contexto*, la hemos evaluado principalmente mediante los siguientes criterios analíticos: la extensión, la corrección gramatical, el contenido y las normas ortográficas. Los resultados muestran que las producciones escritas de español L1 presentan un gran porcentaje de adecuación en ambos módulos, con un 81.7% en módulo 1 y 78.3% en módulo 2. Además, según nuestro corpus registrado, los dos grupos de estudiantes eligieron el *Resumen del contenido* como asunto cuando redactaron sus correos electrónicos de petición, como se observa en los

asuntos que ejemplificamos a continuación:

08E@EL1: Solicitud cambio de hora tutoría

52E@EL1: Falta de asistencia y contenido explicado

27C@CL1: 一个延迟交作业的请求

En español: Una petición para aplazar la fecha de entrega de trabajo

63C@CL1: 请求课堂笔记

En español: Pedir apuntes de clase

7.2.1.2. Apertura

A continuación, presentamos una comparación de los porcentajes de uso de dos movimientos secundarios (*Saludo y Autoidentificación*) en la sección de *Apertura* de correos electrónicos de español L1 y chino L1.

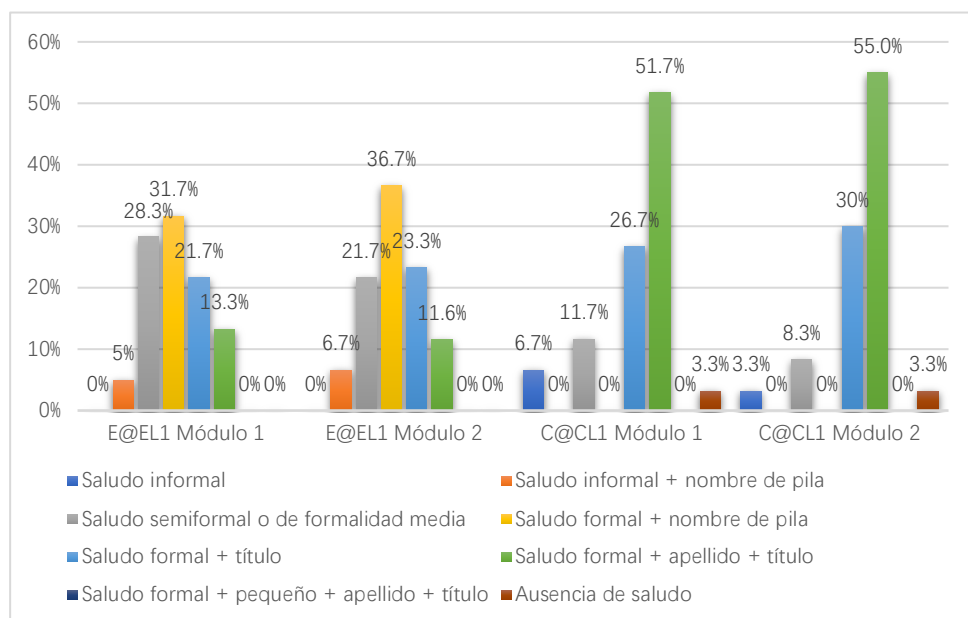


Figura 17. Porcentajes de Apertura en español L1 y en chino L1: *Saludo*.
(Módulo 1 y 2)

Por una parte, en la Figura 17 se puede apreciar que existe una diferencia muy

clara en el uso en que se utilizan las formas de saludo entre el grupo de EL1 y el de CL1. En primer lugar, en las producciones escritas de EL1, se encuentran tres formas predominantes para dirigirse al profesor en el comienzo. Dentro de ellas, un 31.7% en módulo 1 y un 36.7% en módulo 2 eligen el *Saludo formal con nombre de pila*, seguida por el uso de *Saludo semiformal*, con un 28.3% en módulo 1 y 21.7% en módulo 2. Por último, cabe destacar que el uso de *Saludo formal con título* también es muy frecuente en el comienzo del cuerpo del mensaje, con un 21.7% en el módulo 1 y 23.3% en el módulo 2. Por lo tanto, los resultados muestran que el uso de las formas de saludo es muy variado, como muestran en los siguientes ejemplos extraídos de nuestro corpus de EL1:

22E@EL1: Estimado Javier:

[Saludo formal + nombre de pila]

31E@EL1: Buenas tardes:

[Saludo semiformal o de formalidad media]

12E@EL1: Estimado profesor:

[Saludo formal + título]

86E@EL1: Buenas noches don Antonio:

[Saludo semiformal o de formalidad media]

107E@EL1: Estimado profesor Bustos:

[Saludo formal + apellido + título]

Con respecto al uso de las formas de saludo en el grupo de CL1, se puede observar que los estudiantes tienden a utilizar el saludo formal para dirigirse al profesor mediante *el título o el apellido y el título*. La forma de *Saludo formal con el apellido y el título* destaca su mayor presencia en las producciones escritas de CL1, un 51.7% en módulo 1 y un 55% en módulo 2, y seguida por el *Saludo formal con título*, un 26.7% en módulo 1 y 30% en módulo 2. En comparación con los resultados del grupo de EL1, los del CL1 se presentan con más formalidad en el comienzo del correo electrónico, como se

muestran los siguientes ejemplos:

08C@CL1: 尊敬的老师:

En español: Estimado profesor:

[Saludo formal + título]

41C@CL1: 尊敬的刘老师:

En español: Estimado profesor Liu:

[Saludo formal + apellido + título]

78C@CL1: 亲爱的张教授:

En español: Querido profesor Zhang:

[Saludo formal + apellido + título]

105C@CL1: 亲爱的老师:

En español: Querido profesor:

[Saludo formal + título]

Por otra parte, en la Figura 18 se presentan los porcentajes del uso de *Autoidentificación* en apertura de ambos grupos de L1:

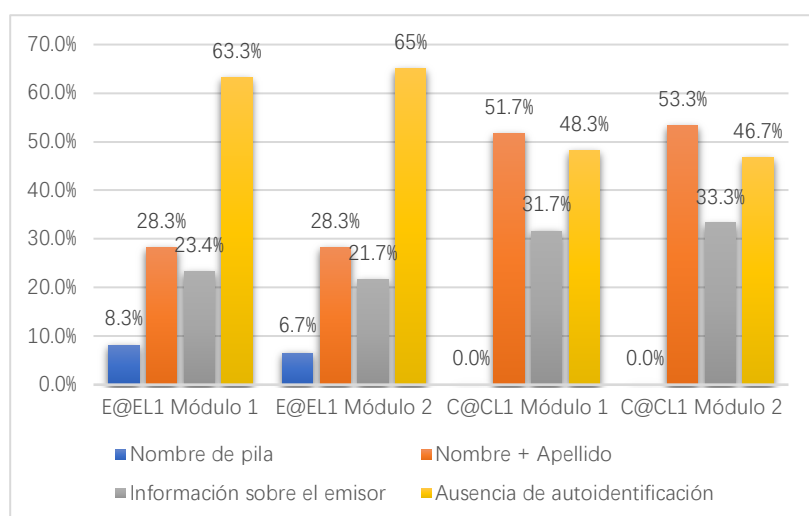


Figura 18. Porcentajes de Apertura en español L1 y chino L1: *Autoidentificación* (Módulo 1 y 2)

Se puede observar que, en el grupo de los estudiantes chinos L1, la ausencia de autoidentificación representa en torno al 50% de los correos electrónicos en ambos módulos, mientras que en el de los estudiantes españoles L1 este porcentaje ha aumentado más, con un 63.3% en el módulo 1 y un 65% en el módulo 2, es decir, no existe autoidentificación en un 63.3% y un 65% respectivamente.

En ambos grupos, el submovimiento de autoidentificación con mayor presencia es el de con *Nombre y apellido* con un 28.3% en ambos módulos de EL1 y un 51.7% en el módulo 1 de CL1 y 53.3% respectivamente en el módulo 2. Cabe destacar que la autoidentificación en el caso de los estudiantes chinos, el uso de nombre completo (Nombre + apellido) es en el 100% de los casos. Al mismo tiempo, se ha registrado que más del 20% de los estudiantes EL1 ponen más información del emisor y más de 30% de los estudiantes lo hacen en CL1, incluso, algunos de ellos lo combinan con *Nombre y apellido* con el fin de aportar más información. La información que han aportado en los dos grupos son semejantes, consiste en la identificación de clase, asignatura y curso.

Presentamos a continuación algunos ejemplos extraídos del corpus que ilustran este movimiento:

22E@EL1: Soy su alumna Ana Sánchez B** de la asignatura X.

[Nombre + Apellido + Información sobre el emisor]

76E@EL1: Mi nombre es Julia y soy una de sus alumnas.

[Nombre + Información sobre el emisor]

32C@CL1: 我是卢**。

En español: Soy Lu **.

[Apellido + Nombre]

92C@CL1: 我是您大四年级西班牙语三班的学生, 李**。

En español: Soy Li**, estudiante de su clase de español de cuarto curso.

[Información sobre el emisor + Apellido + Nombre]

7.2.1.3. Cuerpo del mensaje

En la Figura 19 se presentan los porcentajes del uso de *Motivo del correo* en español L1 y chino L1.

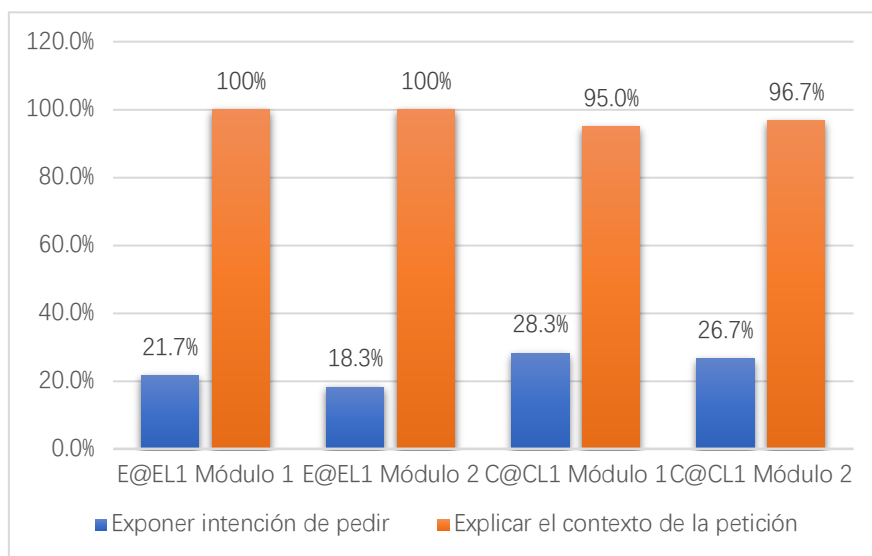


Figura 19. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: *Motivo del correo* (Módulo 1 y 2)

Los resultados muestran que el uso de submovimiento más común a lo largo de todas las muestras del grupo de EL1 y CL1 es *Explicar el contexto de la petición*⁴⁶. En ambos grupos los porcentajes oscilan entre un 95% y el 100%. Sin embargo, el uso de *Exponer la intención de pedir* representa un bajo porcentaje en ambos grupos, con un 21.7% en módulo 1 y 18.3% en módulo 2 de EL1 frente a un 28.3% en módulo 1 y 26.7% en módulo 2 de CL1. A continuación se muestran algunos ejemplos relacionados

⁴⁶ En este movimiento de *Motivo del correo*, analizamos su clasificación del submovimiento de *Explicar el contexto de la petición* de forma general, como una identificación. Para su análisis más específico, en el siguiente movimiento de *Petición* lo detallamos en el submovimiento de *Justificar la razón de petición*, allí consideramos como una justificación o explicación.

con estos submovimientos:

18E@EL1: [...], te escribo para solicitarte una extensión en la fecha de presentación del proyecto final.

[Exponer intención de pedir]

92E@EL1: Me está resultando imposible localizar en la biblioteca de la facultad el libro de gramática de referencia para mi apoyo en el estudio del examen final.

[Explicar el contexto de petición]

17C@CL1: 最近因为要实习, 占据了很多时间。与此同时在完成作业期间遇到了很多困难, 可能不能按时交作业了。

En español: Últimamente me han tomado mucho tiempo las prácticas, al mismo tiempo, encontré muchas dificultades durante la realización del trabajo; es posible que no lo pueda entregar a tiempo.

[Explicar el contexto de petición]

61C@CL1: 我写这封邮件的目的是想跟你借一本你在课堂中使用的语法书。

En español: Mi propósito al escribirte este correo electrónico es pedir un libro de gramática que usaste en clase.

[Exponer intención de pedir]

A continuación, presentamos la Figura 20, en la que se muestra los porcentajes de uso del movimiento de *Petición* en el cuerpo del mensaje de EL1 y CL1.

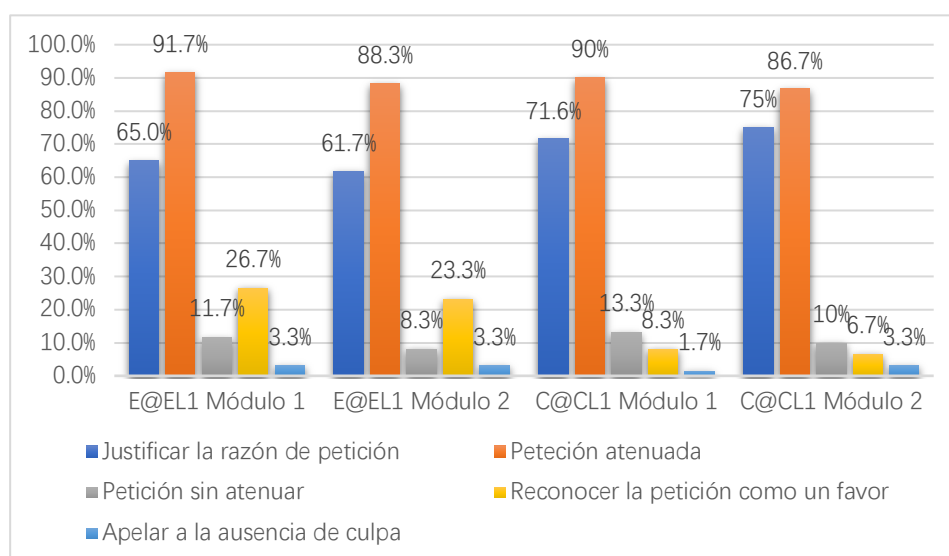


Figura 20. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: *Petición* (Módulo 1 y 2)

En primer lugar, se observa que la gran mayoría de los estudiantes atenúan las peticiones en sus producciones escritas. Los españoles L1, con un 91.7% en módulo 1 y un 88.3% en módulo 2; los chinos L1, con un 90% en módulo 1 y un 86.7% en módulo 2. Es decir, el uso de atenuación no marca mucha diferencia entre ambos grupos.

El siguiente submovimiento que emplearon con mucha frecuencia es *Justificar la razón de la petición*. En el grupo de CL1, se ha superado más de 70% en los dos módulos. De manera similar, en el grupo de EL1, los españoles también justifican la razón de petición en sus mensajes con mayor porcentaje (65%) en módulo 1 y 61.7% en módulo 2. Por último, cabe destacar que en el resto de submovimientos, salvo el porcentaje del uso de *Reconocer la petición como un favor* en el grupo de EL1 (26.7% en módulo 1 y 23.3% en módulo 2), los demás son usos con menor frecuencia en cada grupo.

27E@EL1: Te escribo porque, lamentablemente, me va a ser imposible asistir a la tutoría que teníamos concertada para el próximo miércoles a las 12:00 en tu despacho debido a que me ha surgido un imprevisto. ¿Podríamos cambiar la hora de la tutoría?

[Justificar la razón de petición + Petición atenuada]

76E@EL1: Ayer estuve enferma y por eso no pude acudir a la clase magistral en la que estudiamos a los autores constructivistas. ¡Cuánto lo lamento! Sé que son contenidos de gran relevancia, pero no me encontraba en condiciones de acudir a tu clase, insisto. ¿Podrías enviarme, por favor, el Power Point para poder seguir estudiando por mi cuenta, así como informarme de mi nota?

[Justificar la razón de petición + Petición atenuada + Reconocer la petición como un favor]

22C@CL1: 由于下周我临时接到通知需要参加一个语言测试，很抱歉不能在我们约好的时间内参加您的辅导，但是您的辅导对我学习非常重要，请问刘老师之后是否有空闲时间，能从百忙之中抽时间为我辅导吗？

En español: Debido a que me acaban de notificar que debo hacer un examen de idioma la semana que viene, lamento no poder asistir a su tutoría en el horario que acordamos, pero su tutoría es muy importante para mi estudio. Querría preguntar al profesor Liu si tiene tiempo libre en el futuro y puede darme una tutoría en su agenda apretada.

[Justificar la razón de petición + Petición atenuada]

67C@CL1: 我需要借阅一本语法书，请问您可以把您的书借给我吗？或者我拿去复印也行。

En español: Necesito pedir un libro de gramática. ¿Podrías prestarme su libro? O también me vale hacer una fotocopia.

[Petición atenuada]

En lo que respecta al movimiento de *Información adicional*, de modo general, los porcentajes de su uso son muy bajos en cada grupo.

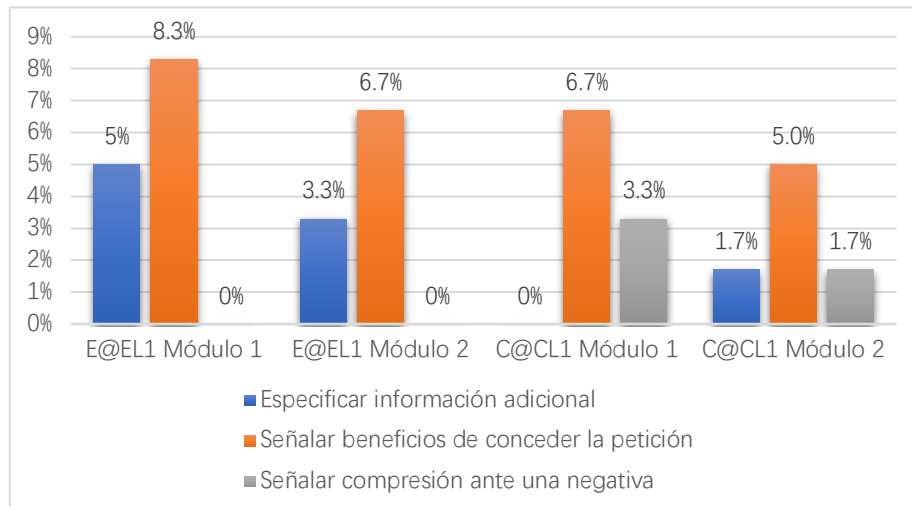


Figura 21. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1:
Información adicional (Módulo 1 y 2)

Tal y como se muestra la Figura 21, el submovimiento más empleado para los estudiantes de ambos grupos es *Señalar beneficios de conceder la petición*, entre un 5% y un 8% de todos los correos electrónicos. Sin embargo, el uso del resto de submovimientos tales como *Especificar información adicional* y *Señalar comprensión ante una negativa* se reflejan en muy pocos casos. A continuación, se muestran los ejemplos donde aparecen estos submovimientos comentados:

26E@EL1: Le pido una extensión de un par de días como máximo para completar mi proyecto final con mejor calidad.

[Señalar los beneficios de conceder la petición]

79E@EL1: Adjunto el certificado médico.

[Especificar información adicional]

14C@CL1: 如果不行也没有关系，希望没有打扰到您。

En español: No pasa nada si no está de acuerdo, espero que no le haya molestado.

[Señalar comprensión ante una negativa]

102C@CL1: 这是医生给我开的证明，下面给您附在邮件最后。

En español: Este es el certificado que me emitió el médico y se lo adjunto al final de este correo electrónico.

[Especificar información adicional]

Por último, en la Figura 22 se presentan los porcentajes del uso de *Disculpa* en español L1 y en chino L1.

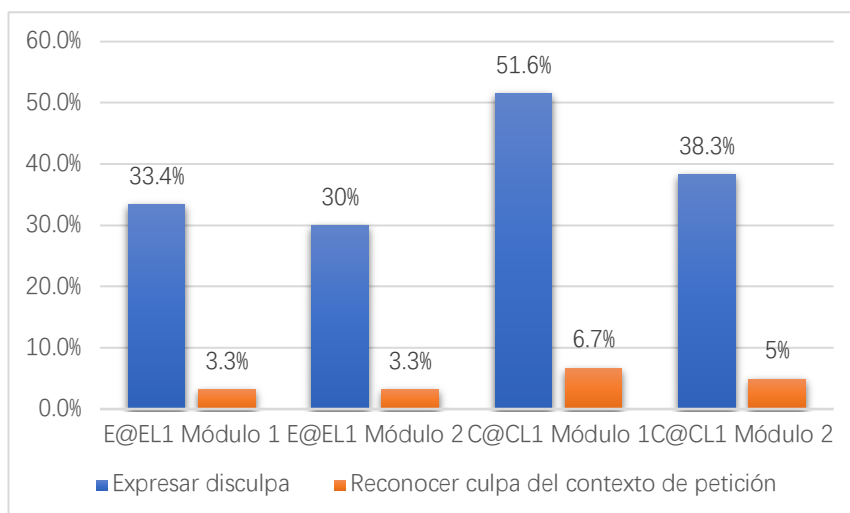


Figura 22. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L1 y en chino L1: *Disculpa* (Módulo 1 y 2)

En primer lugar, se puede apreciar que el submovimiento de *Expresar disculpa* es la forma más habitual y destaca su mayor presencia en todas las muestras de disculpa, tanto en el grupo de EL1 como en el de CL1. En segundo lugar, en las muestras de EL1 no se presenta mucha diferencia de su uso entre el módulo 1(33.4%) y el módulo 2 (30%); en cambio, para las de CL1, el módulo 1 presenta en un porcentaje mayor que el módulo 2, con un 51.6% frente al 38.3%. Además, en algunas muestras se ha detectado dos veces el pedir disculpa al profesor. Por último, el uso de *Reconocer la culpa en el contexto de petición* representa en un bajo porcentaje en ambos grupos.

En cuanto a las fórmulas de disculpa utilizadas presentan características en común. En las muestras de EL1, el uso de “perdona/e” y “disculpe/a” son más utilizadas, seguido del sustantivo “disculpas”. En las muestras de CL1 destacan el uso de “抱歉” (perdonar o disculpar) y “不好意思” (perdón). A continuación, se muestran algunos

ejemplos del corpus:

19E@EL1: Por favor, disculpe la molestia y que no le haya podido avisar con mayor antelación.

[Expresar disculpa]

85E@EL1: Siento las molestias y ruego sus disculpas.

[Expresar disculpa]

04C@CL1: 很抱歉我不能参加下周三在您办公室的辅导了[...]再次对给您造成的麻烦表示歉意!

En español: Lamento mucho no poder asistir a la tutoría en su despacho el próximo miércoles [...] ¡Me disculpo de nuevo por las molestias que le causaron!

[Expresar disculpa + Anunciar disculpa]

95C@CL1: 对我的不能按时参加您的课程表示由衷的抱歉。

En español: Me disculpo sinceramente por no poder participar en su curso a tiempo.

[Expresar disculpa]

7.2.1.4. Cierre

En relación con la sección de Cierre, contemplamos dos movimientos: el enunciado de cierre y la firma. En primer lugar, en la siguiente Figura 23 presentamos los porcentajes del uso de *Enunciado de cierre* en español L1 y en chino L1.

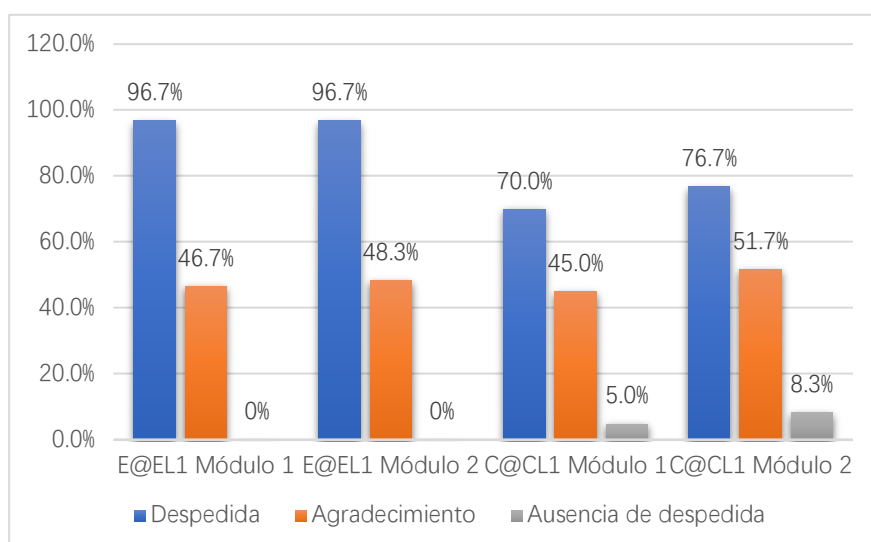


Figura 23. Porcentajes de Cierre en español L1 y en chino L1: *Enunciado de cierre* (Módulo 1 y 2)

En rasgos generales, se observa que la gran mayoría de los estudiantes de EL1 y CL1 presenta algún submovimiento de *Despedida* o *Agradecimiento* en su correo electrónico, con un 100% en los de EL1 y un 95% en los de CL1.

Específicamente, en el grupo de EL1 se muestra un alto porcentaje del uso de despedida al final de sus mensajes, mientras que en el de CL1 este uso disminuye ligeramente, con un 70% en el módulo 1 y 76.7% en el módulo 2. Las fórmulas de despedida predominantes en las muestras de EL1 son “*Un saludo*” y “*Saludos cordiales*”, así como también en las muestras de CL1, se despiden frecuentemente con “祝好”, “此致, 敬礼”. Estas fórmulas, traducidas literalmente, son similares a las españolas: saludos, respetables saludos o atentamente.

En cuanto al uso de agradecimientos, ambos grupos representan porcentajes similares en sus muestras, en torno al 50% en cada módulo. Tanto en las muestras de EL1 como en las de CL1, las expresiones en forma de gratitud suelen acompañar intensificadores adverbiales; “*muchas gracias*” y “非常感谢” son las dos fórmulas más empleadas en las situaciones. Además, hemos encontrado las fórmulas verbales como “agradecer/ estar agradecido” en español y “感谢” o “感激” en chino en sus

muestras, son menos utilizadas en comparación con las de gratitud.

Como era de esperar, hemos detectado también que muchos estudiantes combinan las dos fórmulas en el final de sus muestras; mostramos a continuación los siguientes ejemplos por cada uso:

24E@EL1: Un saludo y gracias antemano.

[Despedida + Agradecimiento]

07E@EL1: Un saludo

[Despedida]

82E@EL1: Agradecería enormemente me concedieses esta solicitud. Atentamente,

[Agradecimiento + Despedida]

109E@EL1: Saludos cordiales,

[Despedida]

01C@CL1: 此致，敬礼。

En español: Atentamente

[Despedida]

20C@CL1: 祝您身体健康，事事顺心。此致，敬礼。

En español: Espero que tenga buena salud y todo salga bien. Atentamente.

[Despedida]

77C@CL1: 祝好！

En español: Espero que todo salga bien.

[Despedida]

87C@CL1: 谢谢您及期待您的回复。身体健康！

En español: Muchas gracias a usted y quedo a la espera de su respuesta. Un saludo
cordial

[Agradecimiento + Despedida]

En lo que respecta al uso del último movimiento, la firma en la macroestructura de EL1 y CL1, como se presenta en la Figura 24, los resultados muestran que en ambos grupos presentan en alto porcentaje de uso de firmas para terminar sus correos electrónicos.

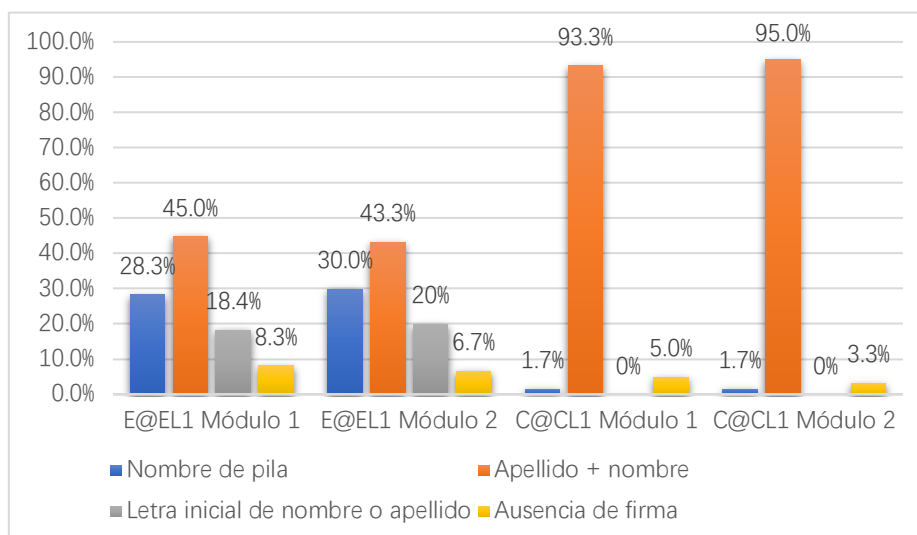


Figura 24. Porcentajes de Cierre en español L1 y en chino L1: *Firma* (Módulo 1 y 2)

Cabe destacar que los submovimientos que han utilizado los dos grupos son diferentes: en las muestras de CL1 predominan las firmas con apellido + nombre, con un 93.3% en módulo 1 y un 95% en módulo 2. En cambio, en las muestras de EL1, aunque predomina también el uso de las firmas con apellido + nombre, es significativamente más bajo en comparación con el de CL1. Hemos encontrado casi un 30% y un 20% de los estudiantes españoles firman con nombre de pila y con letra inicial de nombre o apellido en dos módulos.

7.2.2. Macroestructura en español L2

En este apartado nos ocupamos de presentar los datos obtenidos en referencia a la macroestructura del correo electrónico de petición en español L2. Al igual que en las muestras en español y chino L1 del apartado 7.1.1, la gran mayoría de los correos electrónicos en español L2 también ha cumplido las siguientes secciones: apertura,

cuerpo del mensaje y cierre. Como vemos en la Tabla 35, se muestra el resultado de la comparación general de los porcentajes de la macroestructura de correos electrónicos de estudiantes chinos en diferentes niveles del español.

Macroestructura del correo electrónico de petición								
MP (Secciones)	MS (Movimientos)	Módulo	B1 (N=20)		B2 (N=20)		C1 (N=20)	
			Total	Porcentaje	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Pre-apertura	Asunto	I	8	40%	11	55%	16	80%
		II	7	35%	12	60%	16	80%
Apertura	Saludo	I	20	100%	20	100%	20	100%
		II	20	100%	20	100%	20	100%
	Auto identificación	I	7	35%	9	45%	12	60%
		II	7	35%	10	50%	12	60%
Cuerpo del mensaje	Motivo del correo	I	20	100%	20	100%	20	100%
		II	20	100%	20	100%	20	100%
	Petición	I	20	100%	20	100%	20	100%
		II	20	100%	20	100%	20	100%
	Información adicional	I	0	0%	2	10%	2	10%
		II	1	5%	1	5%	2	10%
	Disculpa	I	9	45%	10	50%	12	60%
		II	8	40%	8	40%	9	45%
Cierre	Enunciado de cierre	I	18	90%	19	95%	20	100%
		II	18	90%	20	100%	20	100%
	Firma	I	12	60%	15	75%	17	85%
		II	12	60%	15	75%	17	85%

Tabla 35. Comparación general de porcentajes de la macroestructura del correo electrónico del C@EL2

En la sección de *Pre-apertura*, la presencia de movimiento *Asunto* en los correos electrónicos de niveles B1 y B2 es mucho menor que en los del nivel C1, alcanzando un 80% en ambos módulos. Sin embargo, el porcentaje medio de uso de *Asunto* en los resultados de los tres niveles es semejante en comparación con el de su L1. En cuanto a la sección de *Apertura*, el movimiento *Saludo* mantiene su presencia en un 100% de todas las muestras, concordando también con sus resultados en L1. La presencia de movimiento *Autoidentificación* no presenta mucha diferencia en los niveles B1 y B2, alrededor de un 40%; mientras que en el nivel C1, aumenta ligeramente su uso hasta un 60% en las muestras de ambos módulos.

En la sección de *Cuerpo del mensaje*, como los resultados en L1, debido a que el movimiento de *Motivo del correo* y el de *Petición* son dos movimientos obligatorios para formular un correo electrónico de petición, estos aparecen también en el 100% de las muestras de EL2. En lo que respecta al uso de movimiento *Información adicional*, solamente hemos encontrado ocho muestras que aportan más información con el fin de aumentar la probabilidad de concesión de la petición en el mensaje. En el último movimiento de *Disculpa*, hay más presencia de su uso en módulo 1 que en módulo 2. Además, en comparación con las muestras de niveles B1 y B2, incrementa su uso en las muestras del nivel C1 hasta un 60% en módulo 1.

Por último, en la sección de *Cierre*, la gran mayoría de los estudiantes incluye enunciados al final de sus mensajes; y aumenta el uso de movimiento *Firma* según el avance de la competencia lingüística de español.

A continuación, en los siguientes apartados analizamos de forma detallada los porcentajes de cada movimiento en los tres niveles de EL2.

7.2.2.1. Pre-apertura

En lo que respecta a la sección de Pre-apertura en español L2, la Figura 25 nos muestra detalladamente los porcentajes de los datos recopilados en el movimiento secundario de *Asunto* en los niveles B1, B2 y C1.

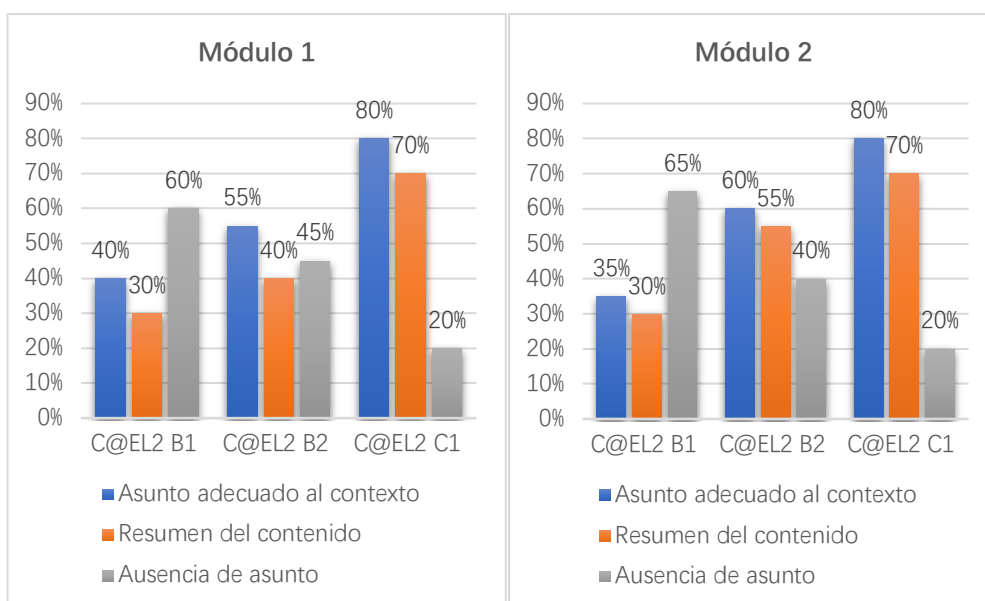


Figura 25. Porcentajes de Pre-apertura en español L2: *Asunto* (Módulo 1 y 2)

En las muestras redactadas por los estudiantes chinos en español L2, el uso del movimiento secundario de *Asunto* no ha sido unánime en los tres niveles, tanto en el módulo 1 como en el módulo 2. Como se puede observar en la figura 25, la ausencia de asunto en los correos electrónicos del nivel B1 presenta mayor porcentaje en ambos módulos (60% en módulo 1 y 65% en módulo 2). En cuanto al nivel B2, el porcentaje de su ausencia ha reducido un poco, más de la mitad de los estudiantes lo han puesto en sus mensajes (55% en módulo 1 y 60% en módulo 2). Por último, en el nivel C1, 80% de los estudiantes en ambos módulos presentan enunciados en la casilla de asunto.

Respecto a la adecuación al contexto académico, se nota que mantiene un bajo grado de adecuación en los grupos de B1 y B2. Entre ellos, hemos encontrado asuntos inválidos e incompletos, cuyos problemas se centran en el contenido, la corrección gramatical y las normas ortográficas. En cambio, en el grupo del nivel C1 presenta un grado de adecuación relativamente alto en sus correos electrónicos, los inadecuados son pocos y suelen tratar de la extensión, es decir, llevan una línea de asunto demasiada larga. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

08C@EL2 B1: Asunto: * el tiempo del tutoría

[Asunto inválido – el contenido/la corrección gramatical]

06C@EL2 B2: Asunto: *La ficha de mi trabajo

[Asunto inválido – el contenido]

18C@EL2 C1: Asunto: una petición muy urgente para ampliar la fecha de entregar el trabajo.

[Asunto inadecuado – la extensión]

Igualmente, dentro de los enunciados que ponen en la casilla de asunto en los tres niveles, se observa que el resumen del contenido es la mejor modalidad con mayor frecuencia del uso en las muestras. A continuación, se presentan algunos ejemplos relevantes:

14C@EL2 B1: Asunto: Una extensión en la fecha límite de entrega

21C@EL2 B1: Asunto: Sobre la nota de clase

07C@EL2 B2: Asunto: Ampliar la fecha de entrega de la tarea

36C@EL2 B2: Asunto: Pedir material importante de clase

02C@EL2 C1: Asunto: Solicitud de ampliación del plazo de entrega

32C@EL2 C1: Asunto: Solicitud de préstamo de un libro

7.2.2.2. Apertura

En esta sección se presenta la *Apertura* de los correos electrónicos en español L2. Al igual que en los de L1, esta parte consiste en dos movimientos secundarios: el saludo y la autoidentificación. A continuación, vamos a detallar las distribuciones de las muestras de *Saludo* en español L2, como aprecian los resultados en las siguientes Figuras 26 y 27.

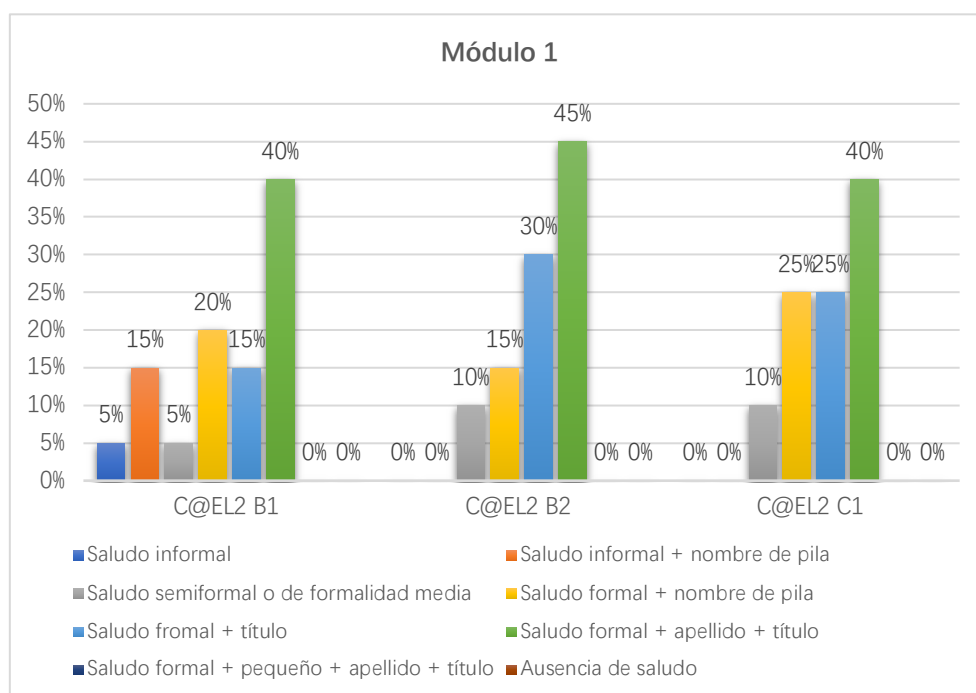


Figura 26. Porcentajes de Apertura en español L2: *Saludo* (Módulo 1)

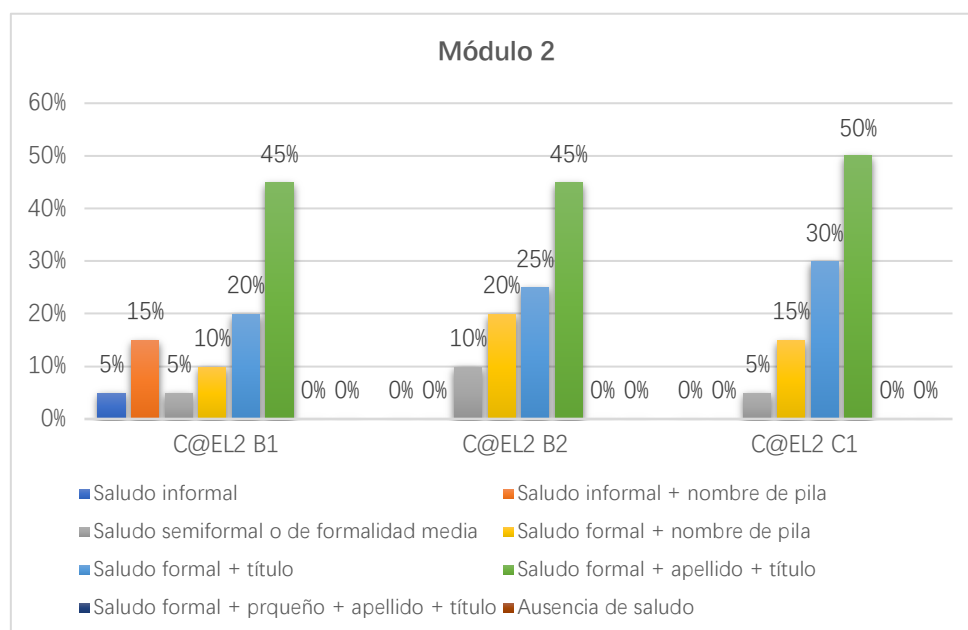


Figura 27. Porcentajes de Apertura en español L2: *Saludo* (Módulo 2)

En el primer movimiento de *Saludo*, todos los estudiantes chinos han puesto el saludo en sus producciones escritas, consideran que es un movimiento obligatorio como cortesía para empezar a redactar sus correos electrónicos en el ámbito académico.

En comparación con los resultados de EL1, al igual que en los de CL1, hemos observado que el saludo formal predomina en ambos módulos en español L2, suelen combinar con el apellido y el título profesional. En ese caso, conviene subrayar que antes de desarrollar el contenido de la petición, los estudiantes tienden a emplear las estructuras más formales utilizando las mismas fórmulas en L2 que en su L1.

En los tipos analizados, hemos encontrado que el “*Saludo formal + apellido + título*” y el “*Saludo formal + título*” son los dos tipos de saludo más usados. En cuanto al módulo 1, representando el primer tipo con un 40% en B1, 45% en B2 y 40% en C1; seguido del tipo “*Saludo formal + título*” con un 15% en B1, 30% en B2 y 25% en C1. Igualmente, la proporción de estos dos tipos en módulo 2 también es muy parecida, especialmente el tipo de saludo más formal se ha registrado entre 40% y 50% en ambos módulos de nivel C1. Como se presentan los siguientes ejemplos:

07C@EL2 B1: Querido profesor

[Saludo formal + título]

11C@EL2 B2: Estimado profesor

[Saludo formal + título]

02C@EL2 C1: Estimado profesor García

[Saludo formal + título + apellido]

Por otra parte, cabe destacar que los porcentajes de *Saludo informal* o *semiformal* en el nivel B1 son relativamente altos en comparación con otros dos niveles. De cierta manera, se comparten algunas fórmulas en común a las de EL1. Tal y como se presenta en los ejemplos ilustrativos:

12C@EL2 B1: Hola, buenos días.

[Saludo informal]

04C@EL2 B1: Hola, Juan:

[Saludo informal + nombre de pila]

09C@EL2 B1: Buenos días, Fernando:

[Saludo semiformal + nombre de pila]

Con respecto al segundo movimiento que clasificamos en la tabla anterior sobre la apertura, en la siguiente Figura 28 se muestran los porcentajes del uso de *Autoidentificación* en los correos electrónicos en español L2.

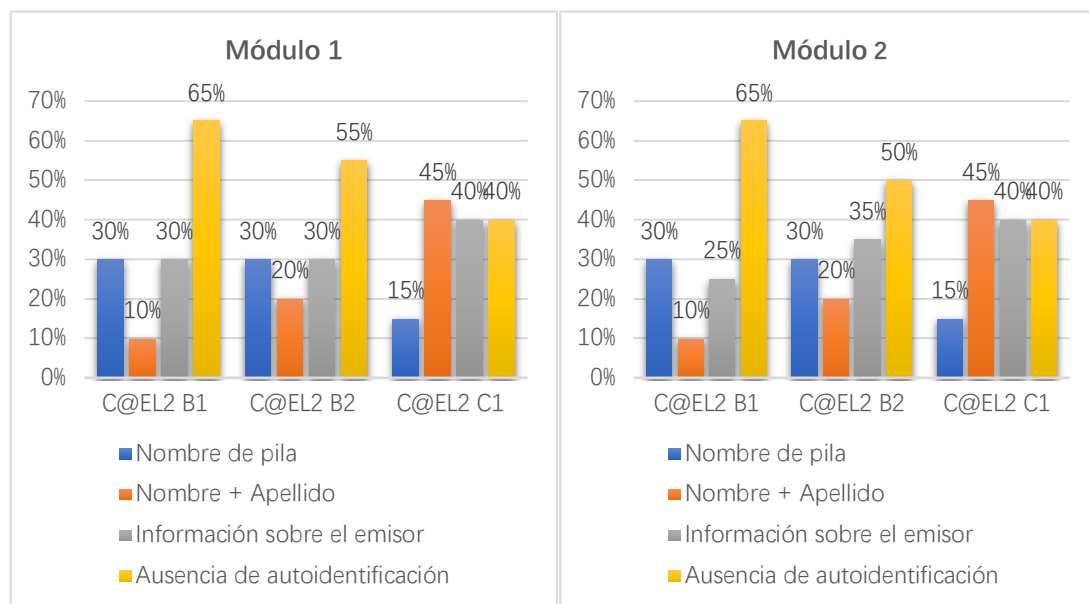


Figura 28. Porcentajes de Apertura en español L2: *Autoidentificación* (Módulo 1 y 2)

Tal y como se puede observar, los dos gráficos señalan que los porcentajes del uso de autoidentificación en los tres niveles se mantienen estables no varían mucho por las situaciones. En el nivel C1 se detecta un poco menos su ausencia (40%) que en los niveles B1 y B2 (65% en ambos módulos de B1, 55% y 50% en B2).

Dentro del uso de autoidentificación, los aprendices prefieren usar sus nombres de pila en español o sus nombres completos en chino (pinyin), tal como la estructura “Nombre + Apellido”. El uso de *Nombre de pila* en español en los niveles B1 y B2 se mantiene igual, con un 30%, y se va reduciendo hasta un 15% en el nivel C1. Sin embargo, este uso en los hablantes nativos de español tampoco es muy frecuente.

Al mismo tiempo, se observa claramente el uso con mayor presencia de “*Nombre + Apellido*” en chino (pinyin) en el nivel C1, con un 45%. Este uso coincide altamente con su L1, que es prácticamente utilizado en todos los casos en CL1. En comparación con el resultado en EL1, el uso también es muy común. Además, podemos comprobar que el uso de la combinación con *Información sobre el emisor* es la mayor estrategia que han utilizado los estudiantes en este movimiento. A continuación se exponen algunos ejemplos:

11C@EL2 B1: Soy su estudiante Pedro.

[Nombre de pila en español]

07C@EL2 B2: Mi nombre es Wang Jiayi, ...

[Apellido + Nombre en chino (pinyin)]

32C@EL2 B2: Soy su alumno de la asignatura de Gramática.

[Información sobre el emisor]

03C@EL2 C1: Soy Wan Li, su estudiante del programa doctorado en ...

[Nombre + Apellido en chino (pinyin) + Información sobre el emisor]

7.2.2.3. Cuerpo del mensaje

En esta sección analizamos sucesivamente cuatro movimientos de Cuerpo del mensaje en los correos escritos en español L2: motivo del correo electrónico, petición, información adicional y disculpa.

En primer lugar, según el análisis de los resultados respecto al motivo del correo, todos los estudiantes chinos (100%) introducen el motivo en sus correos electrónicos a los profesores. Como se presenta en la Figura 29, el submovimiento más común, que ocupa la gran mayoría en los tres niveles, es *explicar el contexto de la petición*. Este uso presenta la misma tendencia en EL1 y CL1. Además, los porcentajes de cada submovimiento se mantienen estables, no varían mucho entre el módulo 1 y el 2.

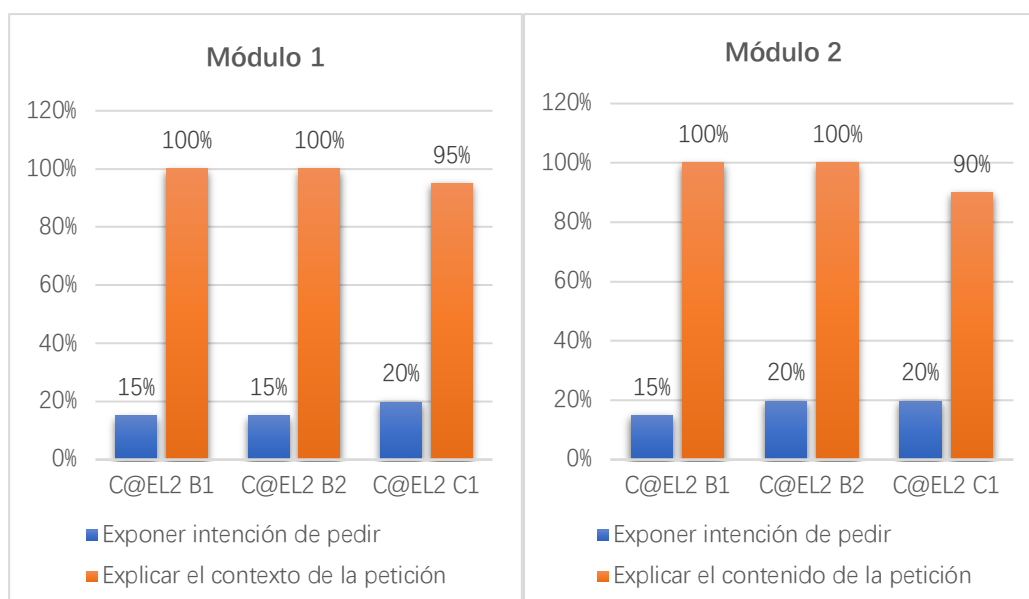


Figura 29. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: *Motivo del correo electrónico* (Módulo 1 y 2)

A continuación se ilustra el uso de estos dos submovimientos en español L2 con los siguientes ejemplos:

02C@EL2 B1: Es que tengo algunos problemas sobre los deberes, quería estudiar más, ¿Puedo entregar la tarea más tarde?

[Explicar el contexto de la petición]

09C@EL2 B1: Debido a algunas cosas inesperadas, no puedo ir a tutoría el miércoles.

[Explicar el contexto de la petición]

11C@EL2 B2: Lamento que no pudiera ir a su oficina el próximo miércoles, porque tuve un pequeño accidente, y espero poder verte en otro momento.

[Explicar el contexto de la petición]

07C@EL2 B2: Le escribo a usted para cambiar el tiempo de tutoría.

[Exponer intención de pedir]

13C@EL2 C1: Me gustaría aprovechar este mensaje para pedirte una prórroga de la entrega de mi trabajo final.

[Exponer intención de pedir]

En lo que respecta al siguiente movimiento de *Petición*, como refleja en la Figura 30.

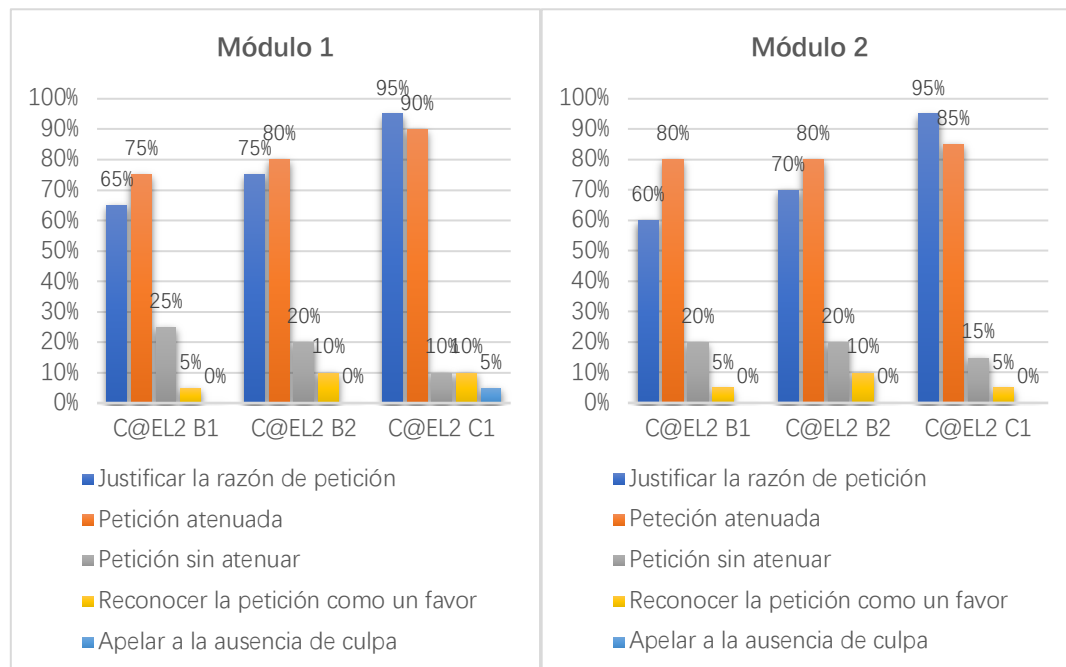


Figura 30. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: *Petición* (Módulo 1 y 2)

En los tres grupos se puede observar que los porcentajes más altos del empleo de los submovimientos en español L2 son *Petición atenuada* y *Justificar la razón de petición*, tanto en el módulo 1 (75% y 65% en B1; 80% y 75% en B2, 90% y 95% en C1) como en el módulo 2 (80% y 60% en B1, 80% y 70% en B2, 85% y 95% en C1), al igual que en EL1 y CL1. Conviene decir que la petición que se realiza por medio de una justificación de las razones es la forma más habitual para todos los estudiantes.

Al mismo tiempo, cabe destacar que, en los correos analizados, hemos encontrado que el uso de la combinación de dos o más submovimientos también es muy común, sobre todo en los niveles B2 y C1. En cuanto al análisis de este aspecto, véase con más detalle en el apartado 7.3.2.

En los siguientes ejemplos muestran algunas peticiones representativas que hemos

encontrado en el corpus:

26C@EL2 B1: Le pido que me envíes las notas y las diapositivas de la lección que me falta.

[Petición sin atenuar]

31C@EL2 B2: Debido a que estoy enfermo, no puedo asistir a la clase de mañana, ¿Me podría enviar el PPT de la lección?

[Justificar la razón de la petición + Petición atenuada]

01C@EL2 C1: La semana pasada pedí una tutoría con usted. Le escribo porque me ha surgido algo imprevisto y esto hace que no pueda asistir a la tutoría a tiempo. Por lo tanto, ¿quería pedirle disculpas y le importaría acertar otra fecha para la tutoría?

[Justificar la razón de la petición + Petición atenuada]

A continuación, el uso de *Información adicional* no es tan recurrente, ya que solamente hemos encontrado 8 muestras; sucede lo mismo con el resultado de EL1 y CL1. Como se muestra en la Figura 31, hemos observado que en el nivel B1 del módulo 1 ninguno de los estudiantes elige este movimiento en sus producciones escritas. En los niveles B2 y C1, hay muy pocos que utilizan uno de los tres que hemos clasificado en sus correos electrónicos de español L2, por ejemplo:

32C@EL2 B1: Si es posible, puedo estudiar más y sacar la mejor nota en el examen.

[Señalar beneficios de conceder la petición]

11C@EL2 B2: Entiendo perfectamente que no fuera posible.

[Señalar comprensión ante una negativa]

09C@EL2 C1: Si me concede la prórroga, tengo más tiempo para revisar mi trabajo.

[Señalar beneficios de conceder la petición]

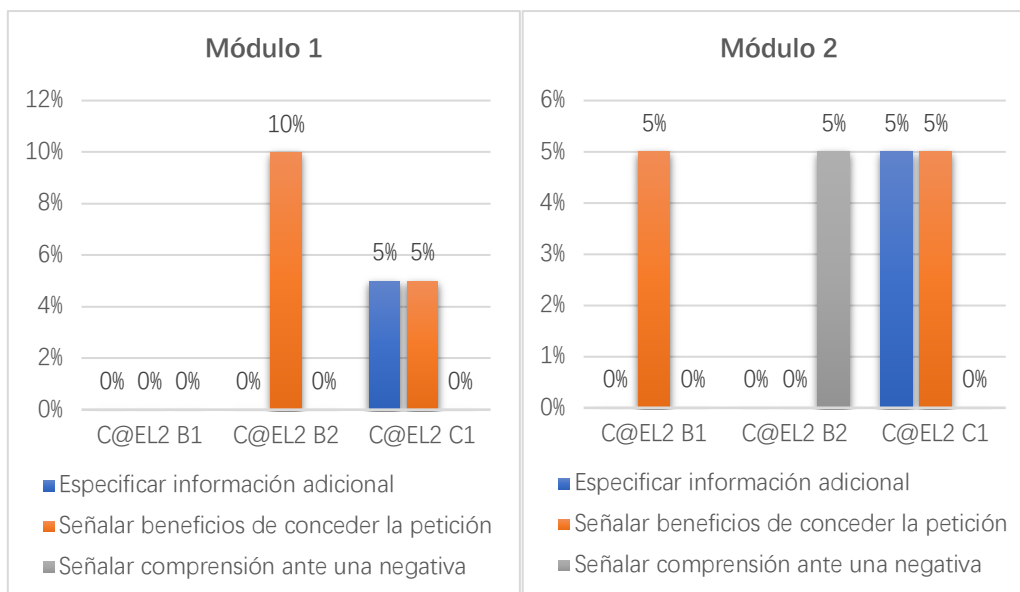


Figura 31. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: *Información adicional* (Módulo 1 y 2)

Por último, en la Figura 32 se muestran los porcentajes de uso del movimiento *Disculpa* en español L2.

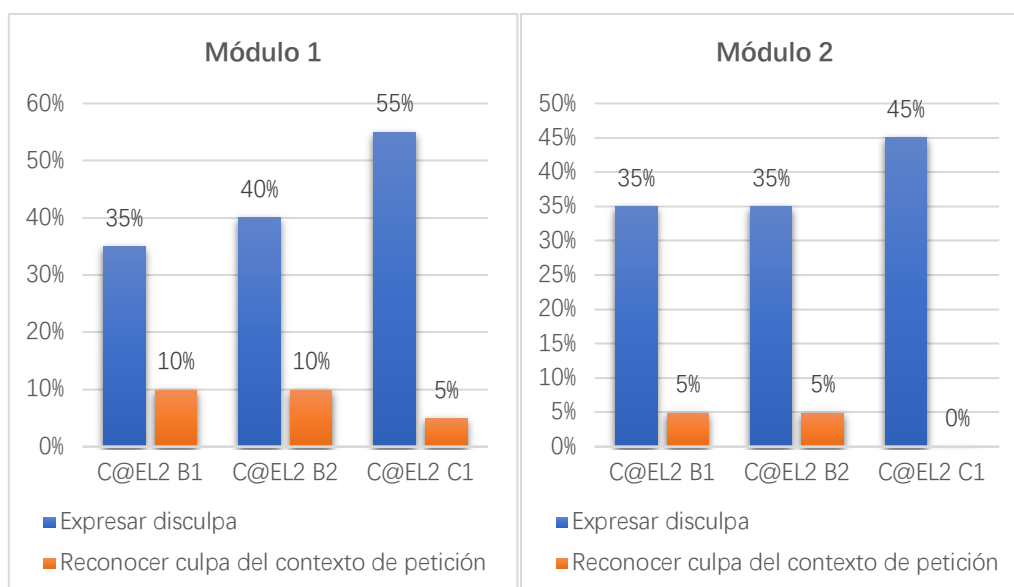


Figura 32. Porcentajes de Cuerpo del mensaje en español L2: *Disculpa* (Módulo 1 y 2)

Como se observa a partir de los resultados, casi la mitad de los estudiantes chinos utilizan el movimiento de *Disculpa* en sus correos de petición en español L2. En los

dos submovimientos, predomina el uso de *Expresar disculpa* en los tres niveles de ambos grupos (35% en B1, 40% en módulo 1 y 35% en módulo 2 de B2 y 55% en módulo 1 y 45% en módulo 2 de C1), aunque se presenta en un porcentaje ligeramente mayor según va avanzando la competencia lingüística en módulo 1. Al mismo tiempo, otro uso de *Reconocer culpa del contexto de petición* aparece en un bajo porcentaje en todos los niveles, especialmente en el nivel C1. Como ilustran los siguientes ejemplos:

03C@EL2 B1: Lo siento mucho por eso.

[Expresar disculpa]

07 C@EL2 B1: Perdona mucho por molestarle tanto.

[Expresar disculpa]

29C@EL2 B2: Lo siento mucho que yo no he podido asistir a sus clases.

[Expresar disculpa]

22C@EL2 B2: Sé perfectamente que esto fue mi error.

[Reconocer culpa del contexto de petición]

32C@EL2 C1: Disculpe mucho por las molestias.

[Expresar disculpa]

13C@EL2 C1: Soy consciente de que es un error por mi parte, debería entregárselo a tiempo.

[Reconocer culpa del contexto de petición]

En comparación con los usos de español L1 y chino L1, no hemos encontrado diferencias relevantes en español L2. Los resultados son similares a su L1, tanto en la preferencia como en los porcentajes del empleo de cada submovimiento. En cuanto a las fórmulas utilizadas de disculpa, el uso de “perdona/e” y “lo siento” siguen apareciendo con mayor frecuencia en español L2.

7.2.2.4. Cierre

La sección de Cierre se divide en dos movimientos: el enunciado de cierre y la firma. En primer lugar, vamos a analizar los resultados en los que muestran las distribuciones de *Enunciado de cierre* en los correos electrónicos de español L2 (Véase la Figura 33).

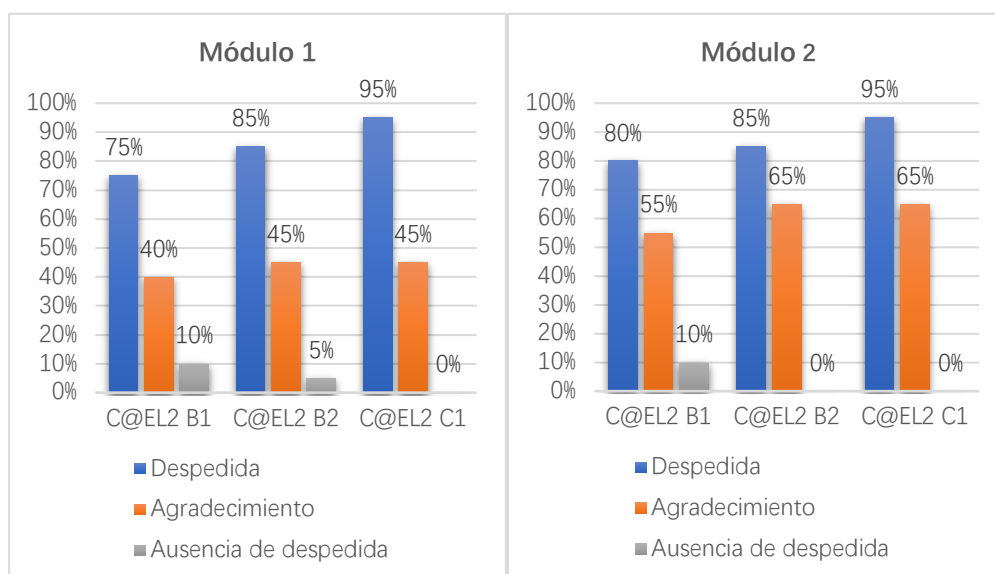


Figura 33. Porcentajes de Cierre en español L2: *Enunciado de cierre* (Módulo 1 y 2)

Como se puede observar en módulo 1 y 2, la gran mayoría de los estudiantes han puesto enunciados de cierre para finalizar la petición en sus correos de diferentes contextos situacionales. Los porcentajes de su ausencia en cada nivel presentan una misma tendencia, son relativamente bajos, con un porcentaje inferior de 10%. Estos resultados coinciden con los en su L1.

En general, predomina la despedida con carácter formal en la mayoría de los casos de EL2. Concretamente, la elección de las fórmulas de “*Un saludo*” y “*Saludos cordiales*” son más frecuentes en los niveles B2 y C1. Sin embargo, hemos observado que en algunas muestras del nivel B1 presentan la despedida con carácter menos formal, como un abrazo o un beso en los correos finales.

Por último, encontramos el uso de *Agradecimiento* con un ligero aumento en módulo 2 (55% en B1, 65% en B2 y 65% en C1) al comparar con módulo 1 (40% en B1, 45% en B2 y C1). Estos porcentajes son similares a los de EL1 y CL1, donde presentan en torno al 50% en cada módulo. Las fórmulas utilizadas en español L2 también son parecidas a su L1, con forma predominante de gratitud como muchas gracias.

Al mismo tiempo, hemos encontrado el uso de la combinación de *Despedida* y *Agradecimiento* a la vez, especialmente en algunas producciones escritas del nivel avanzado. A continuación, presentamos algunos ejemplos extraídos de los tres grupos:

07C@EL2 B1: Un abrazo/beso

[Despedida / despedida cariñosa]

06C@EL2 B1: Te agradezco mucho

[Agradecimiento]

13C@EL2 B2: Muchas gracias por tu atención. Saludos cordiales

[Agradecimiento + despedida]

27C@EL2 B2: Le agradezco su entendimiento y generosidad. Atentamente

[Agradecimiento + despedida]

17C@EL2 C1: Le agradezco mucho por la ayuda, quedo a la espera de sus noticias. Un saludo

[Agradecimiento + despedida]

32C@EL2 C1: Muchas gracias por su atención y perdone mucho por molestarle tanto. Un saludo cordial.

[Agradecimiento + disculpa + despedida]

En lo que respecta al movimiento de *Firma*, la siguiente Figura 34 nos muestra

las distribuciones de *Firma* como Cierre en los correos electrónicos de español L2.

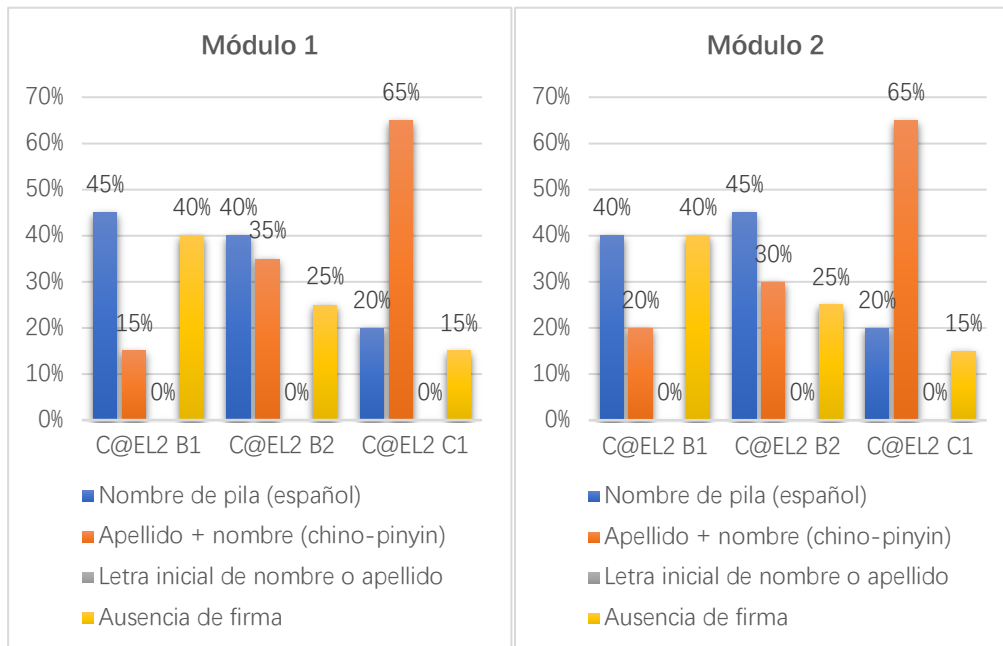


Figura 34. Porcentajes de Cierre en español L2: *Firma* (Módulo 1 y 2)

Tal y como refleja la figura, los tres niveles en general mantienen tendencias similares al escoger el tipo de firma para las distintas peticiones en dos módulos. En primer lugar, podemos observar que la ausencia de la firma es notable en el nivel B1 (40% en cada módulo) y va disminuyendo el índice de su ausencia en el nivel B2 (25% en cada módulo). En cuanto al nivel C1, cabe destacar que esta ausencia presenta un bajo porcentaje, solo un 15% en cada módulo.

En segundo lugar, dentro de las firmas empleadas en las muestras analizadas, el uso de *Nombre de pila* en español es frecuente en los niveles B1 y B2 (45% en B1 y B2 en módulo 1 y 40% en B1 y 45% en B2 en módulo 2). En este caso, comparte ciertos puntos del uso al de EL1, los estudiantes prefieren utilizar su nombre español para el cierre del mensaje. Tales como Felipe, Juana, Elisa etc.

No obstante, la forma completa de *Apellido + nombre en pinyin* también es muy común; sobre todo destaca su mayor presencia en el nivel C1 (65% en ambos módulos).

Podemos confirmar que este uso coincide altamente con su L1 donde prácticamente casi todos los estudiantes lo han utilizado en sus correos como cierre.

En términos generales, podemos explicar que la preferencia de elegir estas dos formas en cada uno es porque están realizando un curso de inmersión de español o están estudiando en las universidades españolas públicas, y también depende de cómo se identifican a sí mismos en el contexto académico.

7.3. Parámetro 2: Estrategias de la petición

7.3.1. Estrategias de la petición en español y chino L1

En lo que a las estrategias empleadas se refiere, como se muestra a continuación en la Tabla 36, ambos grupos emplean estrategias de petición tanto directas como indirectas en sus mensajes del correo electrónico en español y chino L1.

Nivel de (in)directividad		EL1 (N=60/mod.)				CL1 (N=60/mod.)			
		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 1		Módulo 2	
Directos		25 (41.7%)		22 (36.7%)		14 (23.3%)		17 (28.4%)	
Indirectos	convencionales	35 (58.3%)	35 (58.3%)	38 (63.3%)	38 (63.3%)	43 (71.7%)	46 (76.7%)	41 (68.3%)	43 (71.6%)
	no convencionales	0 (0%)		0 (0%)		3 (5%)		2(3.3%)	

Tabla 36. Frecuencias y porcentajes de Nivel de (in)directividad en EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)

Las distribuciones del nivel de (in)directividad varían entre los dos grupos y presentan diferencias y similitudes respecto a esta variable. En líneas generales, en estos 240 mensajes de correo electrónico de petición el uso de las estrategias indirectas predomina en los correos electrónicos de EL1 y CL1 con un porcentaje de empleo superior al 60% en los de EL1 y al 70% en los de CL1. Sin embargo, dentro de las peticiones indirectas cabe destacar que la gran mayoría de los estudiantes en ambos grupos tiende a utilizar las estrategias indirectas convencionales para transmitir la

intención; son más corteses. Por otra parte, el empleo de la petición mediante las estrategias indirectas no convencionales no es tan común; apenas obtiene resultados destacables. No hemos encontrado ningún ejemplo en las muestras de EL1; en el caso de las de CL1, solo ocupa menos del 5% en cada módulo.

En cuanto al uso de las estrategias directas, su presencia en los correos electrónicos de CL1 es ligeramente inferior que en los de EL1, con un 23.3% en módulo 1 y un 28.4% en módulo 2 frente a un 41.7% en módulo 1 y un 36.7% en módulo 2 de EL1.

En la siguiente Tabla 37, analizamos detalladamente la frecuencia de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL1 y CL1 en módulo 1; al mismo tiempo, a través de la comparación de los porcentajes en el uso de ciertas estrategias, presentamos sus propias características y algunas diferencias de cortesía en cada contexto situacional:

Estrategias de petición	F. y % de EL1	Total	F. y % de CL1	Total
<i>Nivel 1.</i>				
Imperativo	0		0	
Performativo	3 (5%)		0	
Declaración de deseo	0		8 (13.3%)	
Declaración de necesidad	4 (6.7%)	25 (41.7%)	3 (5%)	14 (23.3%)
Preguntas directas	8 (13.3%)		0	
Declaración evasiva	10 (16.7%)		2 (3.3%)	
Declaración de expectativa	0		1 (1.7%)	
<i>Nivel 2.</i>				
Formulaciones de sugerencias	2 (3.3%)	35 (58.3%)	3 (5%)	43 (71.7%)
Consulta preparatoria	33 (55%)		40 (66.7%)	
<i>Nivel 3.</i>				
Indirecta débil / fuerte	0		3 (5%)	3 (5%)
Total	60 (100%)		60 (100%)	

Tabla 37. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL1 y CL1 (Módulo 1)

En la tabla del módulo 1, el nivel 1 trata del empleo de estrategias de petición directas entre los mensajes de correo electrónico en EL1 y CL1. Se observa que los dos

grupos de estudiantes utilizan diferentes estrategias de petición. Los resultados muestran que la distribución de cada tipo de petición es desigual. Las *preguntas directas* y la *declaración evasiva* han sido los dos tipos más utilizados con un mayor porcentaje (15% y 13.3%) en las muestras de EL1. En términos generales, las distribuciones de petición directa en 23 correos electrónicos de español son: Declaración evasiva > Preguntas directas > Declaración de necesidad > Performativo. Sin embargo, el resto de los tipos de petición no tiene presencia en sus mensajes, tales como el *Imperativo*, la *Declaración de deseo* y la *Declaración de expectativa*. A continuación, vamos a contemplar los siguientes ejemplos seleccionados donde muestran las estrategias mencionadas anteriormente:

07E@EL1: [...] Me ha surgido un imprevisto y me va a ser imposible asistir. Me gustaría cambiar la hora de la tutoría a otro día.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

19E@EL1: [...] ¿Podemos concertar otra cita para el miércoles siguiente para la misma hora?

[Nivel 1. Estrategia directa - Preguntas directas]

24E@EL1: [...] necesito poder concertar otra tutoría en otro horario.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de necesidad]

29E@EL1: [...] Le ruego que, si fuera posible, me concediera otra tutoría en el horario de mañana.

[Nivel 1. Estrategia directa - Performativo]

En el caso de los mensajes de correo electrónico de CL1, el porcentaje del empleo de la *Declaración de deseo* es el más alto entre las siete estrategias de petición directas, con un 13.3%; seguido por el empleo de la *Declaración de necesidad*, con un 5%. Existe también un reducido número de muestras que utilizan la *Declaración evasiva* y la *Declaración de expectativa* para transmitir sus peticiones. En este sentido, las distribuciones de petición directa en 14 correos electrónicos chinos en orden de frecuencia son: Declaración de deseo > Declaración de necesidad > Declaración

evasiva > Declaración de expectativa. Como se muestran a continuación algunos ejemplos típicos:

01C@CL1: 老师, 由于近段时间事情较多, 未能完成期末作业。非常抱歉, 希望您能够宽限一两日。

En español: Profesor, siento mucho no poder completar el proyecto final debido a que tengo mucho trabajo recientemente. Espero/deseo que pueda darme uno o dos días más.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

59C@CL1: [...]我想和你商量下我需要更改下周三 12 点钟预约好的办公室辅导。希望能够得到你的批准。

En español: Quiero negociar/hablar contigo ya que necesito cambiar la tutoría programada para el próximo miércoles a las 12. Espero obtener tu aprobación del cambio.

[Nivel 1. Estrategia directa – Declaración de necesidad + Declaración de deseo]

56C@CL1:[...] 我有一个小小的请求, 非常感谢您如果可以换一下下周三预约好的时间。

En español: Tengo una pequeña petición: le agradecería mucho si pudiera cambiar la hora de la tutoría para el próximo miércoles con usted.

[Nivel 1. Estrategia directa – Declaración evasiva]

41C@CL1:[...] 我会继续认真地完成我的作业, 期望您可以多给我一些时间。我一定会尽早完成并交给您。

En español: Voy a seguir haciendo mi trabajo diligentemente y espero que me pueda dar más tiempo. Le juro que lo terminaré lo antes posible y se lo entregaré.

[Nivel 1. Estrategia directa – Declaración de expectativa]

En lo que respecta a la comparación del empleo de los tipos de estrategias convencionales indirectas, se repite con mayor frecuencia el de *Consulta preparatoria* en ambos grupos, con un 55% de las muestras de EL1 frente a un 66.7% de las de CL1. En cuanto a las *Formulaciones de sugerencias* son poco empleadas, con un 3.3% y un

5% respectivamente. De todas maneras, se presentan los siguientes ejemplos, de los cuales algunos de ellos son minoritarios:

03E@EL1: [...] Le escribo para preguntarle si cabría la posibilidad de entregarlo con un día de retraso.

08E@EL1: [...] ¿Te importaría si cambiamos la fecha de la tutoría?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Consulta preparatoria]

25E@EL1: [...] ¿Qué te parecería si cambiamos el día y la hora de la tutoría? y, de ser así, cuándo te iría bien.

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Formulaciones de sugerencias]

14C@CL1: [...] 我写这封邮件是想向您询问是否可以申请延长交语法作业的时间。

En español: Le escribo este correo electrónico para preguntar si se puede solicitar una extensión de tiempo para la entrega del trabajo de gramática.

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Consulta preparatoria]

20C@CL1: [...] 我想和您商量一件事情, 您觉得我们把下周三的预约辅导调到下周五下课后怎么样? 这样不耽误您的时间。

En español: Querría hablar una cosa con usted, ¿qué le parece si cambiamos la hora de tutoría del próximo miércoles al próximo viernes después de la clase? Así no le hará perder el tiempo.

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Formulaciones de sugerencias]

Por último, la petición mediante la estrategia del nivel 3 el tipo de *Indirecta débil/fuerte* apenas obtiene resultados destacables. Sobre todo, no se ha presentado ningún ejemplo en las muestras de EL1 y solamente ocupa poco menos del 5% en las de CL1. Además, los estudiantes chinos generalmente usan sugerencias fuertes en lugar de sugerencias débiles. Esto se debe al hecho de que quieren hacer una petición indirectamente.

13C@CL1: [...] 我因为一些原因没有按期完成作业，但我已经完成了大部分的内容，还需要一些时间，最多两天就能完成且一定上交。

En español: [...] no puedo terminar el trabajo a tiempo por alguna razón, pero ya he terminado la mayor parte del contenido, necesito un poco más de tiempo para terminarlo, como máximo dos días y se lo entregaré después.

[Nivel 3. Estrategia no convencional indirecta – Débil/Fuerte]

En cuanto a la frecuencia de las estrategias de petición en módulo 2, igual que el módulo 1, pasamos al análisis de las principales diferencias que residen en la elección de algunas estrategias de cortesía entre los dos grupos de estudiantes nativos.

Estrategias de petición	F. y % de EL1	Total	F. y % de CL1	Total
<i>Nivel 1.</i>				
Imperativo	0		0	
Performativo	0		0	
Declaración de deseo	2 (3.3%)		10 (16.7%)	
Declaración de necesidad	4 (6.7%)	22 (36.7%)	4 (6.7%)	17 (28.4%)
Preguntas directas	6 (10%)		0	
Declaración evasiva	10 (16.7%)		2 (3.3%)	
Declaración de expectativa	0		1 (1.7%)	
<i>Nivel 2.</i>				
Formulaciones de sugerencias	5 (8.3%)	38 (63.3%)	3 (5%)	41 (68.3%)
Consulta preparatoria	33 (55%)		38 (63.3%)	
<i>Nivel 3.</i>				
Indirecta débil / fuerte	0		2 (3.3%)	2 (3.3%)
Total	60 (100%)		60 (100%)	

Tabla 38. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL1 y CL1 (Módulo 2)

Como se puede apreciar en la Tabla 38, los resultados muestran que las estrategias directas de *Declaración evasiva* y *Preguntas directas* son más empleadas en las muestras de EL1, ocupan el 16.7% y el 10%; seguida por la de *Declaración de necesidad*, con el 6.7%. Por otra parte, la petición mediante la estrategia de *Declaración de deseo* es poco habitual, solamente con un 3.3%; en el caso del resto de las estrategias directas no se ha registrado su empleo en nuestro corpus, esto significa que son

demasiadas directas y pueden causar amenazas a sus profesores. En resumen, la distribución de las estrategias del nivel 1 en 22 muestras españolas son: Declaración evasiva > Preguntas directas > Declaración de necesidad > Declaración de deseo. A continuación se presentan algunos ejemplos de estas estrategias concretas:

85E@EL1: [...] Me gustaría que me enviases las diapositivas para ponerme al día con la lección.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

79E@EL1: [...] ¿Sería posible prestarme su ejemplar mañana en clase?

[Nivel 1. Estrategia directa - Preguntas directas]

109E@EL1: [...] necesito consultar el libro *** para su asignatura. Sin embargo, no he sido capaz de contactar con mis compañeros y no puedo conseguirlo de otra forma.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de necesidad]

67E@EL1: [...] Quiero que me envíe, por favor, el Power Point para poder seguir estudiando por mi cuenta.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

En comparación con las estrategias directas en las muestras españolas, los estudiantes chinos prefieren utilizar más la estrategia de *Declaración de deseo* (16.7%) que otras estrategias para realizar la petición. En los 17 correos electrónicos chinos, las distribuciones de las estrategias son: Declaración de deseo > Declaración de necesidad > Declaración evasiva > Declaración de expectativa. Mostramos sus usos en los siguientes ejemplos:

68C@CL1: [...] 所以想请求老师, 希望老师能在每一次的课后把所学内容的课堂重点用邮件发给我。

En español: Así, quiero pedir al profesor, espero/deseo que el profesor pueda enviarme los contenidos por correo electrónico después de terminar la clase.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

87C@CL1: [...] 快到期末考试了, 学校主要的图书馆没有更多的样书提供。我需

要向您借阅一本语法书。

En español: Se acerca el examen final y no hay más ejemplares disponibles en la biblioteca central. Necesito pedirle un libro de gramática.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de necesidad]

76C@CL1: [...] 我想希望您可以将今天的课堂笔记和 PPT 发给我。

En español: Me gustaría que me enviara las notas de la clase de hoy y las diapositivas.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

105C@CL1: [...] 期待老师将课件发给我以便我自己重新学习。

En español: Estoy deseando que el profesor me envíe el material didáctico para que pueda volver a aprenderlo por mi cuenta.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de expectativa]

Similarmente, cuando los estudiantes hacen una petición mediante el nivel 2 a sus profesores, la estrategia de *Consulta preparatoria* sigue siendo la más común a lo largo de todas las muestras de EL1 (55%) y CL1 (63.3%). Este uso implica que es una manera recurrente de mostrar su respeto y cortesía. En cuanto a la de *Formulaciones de sugerencias* solo ocupa el 8.3% y el 5% respectivamente, como se presenta en los siguientes ejemplos:

82E@EL1: [...] ¿Sería posible que me enviara las diapositivas del contenido que vieron ese día?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Consulta preparatoria]

116E@EL1: [...] ¿Qué te parece si me envías un esquema general de la clase anterior para poder mantener la continuidad de la asignatura?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Formulaciones de sugerencias]

114C@CL1: [...] 我想问问您方便把我上周缺席的课件内容借我一下吗？我想利用自己在家的时间复习。

En español: Me preguntaba si usted tendría inconveniente en prestarme el contenido del material didáctico que me faltó la semana pasada, quiero aprovechar el tiempo en

casa para repasarlo.

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Consulta preparatoria]

92C@CL1: [...] 明天下课后我跟你去办公室取，拿去复印如何？

En español: ¿Qué tal si iré con usted a la oficina a recogerlo mañana después de la clase y haré una fotocopia?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta – Formulaciones de sugerencias]

Por último, la estrategia indirecta del nivel 3 puede ser más difícil de entender la intención del estudiante por parte del destinatario. Por lo tanto, en nuestro caso el porcentaje de su presencia en las muestras es muy bajo. Solamente hemos encontrado dos ejemplos (3.3%) que utilizan peticiones por medio de la estrategia indirecta fuerte en las muestras de CL1.

77C@CL1: [...] 我知道这堂课的内容对于我们来说非常重要，一定不能缺席。

En español: Sé que el contenido de esta clase es muy importante para nosotros y no debe faltar.

[Nivel 3. Estrategia no convencional indirecta – Débil/Fuerte]

7.3.2. Estrategias de la petición en español L2

En este apartado analizamos, principalmente, la proporción de las estrategias de petición empleadas en los correos electrónicos de EL2. Los tres grupos que han sido divididos se corresponden al nivel B1, B2 y C1. Al igual que en el apartado 7.3.1, los estudiantes de EL2 emplean las estrategias de petición directas e indirectas convencionales en sus mensajes del módulo 1 y 2. En términos generales, podríamos concluir fácilmente que los diferentes grupos utilizan las diferentes frecuencias en la misma situación. Según va avanzando el nivel, las variaciones que se presentan entre los tres grupos en relación al tipo de estrategia seleccionada son grandes, además, se aprecian algunas diferencias destacables respecto a esta variable; tal como se refleja en la siguiente Tabla 39.

Nivel de (in)directividad		B1 (N=20/mod.)				B2 (N=20/mod.)			
		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 1		Módulo 2	
Directos		10 (50%)		10 (50%)		7 (35%)		8 (40%)	
Indirectos	convencionales	9 (45%)	10 (50%)	10 (50%)	10 (50%)	12 (60%)	13 (65%)	12 (60%)	12 (60%)
	no convencionales	1 (5%)		0 (0%)		1 (5%)		0 (0%)	
		C1 (N=20/mod.)							
		Módulo 1		Módulo 2					
		4 (20%)		5 (25%)					
		16 (80%)	16 (80%)	15 (75%)	15 (75%)				
		0 (0%)		0 (0%)					

En comparación con las muestras de EL1 y CL1, las estrategias más frecuentes en las muestras de español L2 son las indirectas convencionales (Nivel 2) aunque la presencia de las directas (Nivel 1) es elevada en el nivel B1. Más específico, el uso de la estrategia de *Consulta preparatoria* ha sido predominante en sus peticiones. Esto coincide bastante con los resultados generales de los dos grupos L1. Tampoco hemos encontrado diferencias en el uso de las indirectas no convencionales, las presencias son escasas en todos los grupos.

A continuación se presentan los resultados del análisis en detalle mediante la Tabla 40, en la que se puede observar la distribución de las estrategias escogidas por los tres niveles en módulo 1.

Estrategias de petición	Frecuencia y porcentaje de EL2		
	B1	B2	C1
Nivel 1.			
Imperativo	1 (5%)	0	0
Performativo	0	0	0
Declaración de deseo	5 (25%)	3 (15%)	0
Declaración de necesidad	4 (20%)	2 (10%)	0
Preguntas directas	0	0	0
Declaración evasiva	0	2 (10%)	2 (10%)
Declaración de expectativa	0	0	2 (10%)
Nivel 2.			
Formulaciones de sugerencias	1 (5%)	1 (5%)	0
Consulta preparatoria	8 (40%)	11 (55%)	16 (80%)
Nivel 3.			
Indirecta débil / fuerte	1 (5%)	1 (5%)	0
Total	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)

Tabla 40. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1)

Con respecto a la distribución, en primer lugar, en cuanto a las estrategias de petición directas del módulo 1, se observa que los grupos de los niveles B1 y B2 resaltan especialmente dos estrategias en las muestras registradas. La primera es la de

Declaración de deseo, en la que se han registrado un 25% en el grupo de B1 y un 15% en el de B2; seguida por la estrategia de *Declaración de necesidad*, con un 20% y un 10% respectivamente. En cuanto al B1, también se ha detectado el uso de *Imperativo*, con un 5%. Al mismo tiempo, cabe destacar que el uso de la estrategia de *Declaración evasiva* empieza a tener su presencia a partir del nivel B2 (10%). En el grupo de C1, lo que llama más la atención es que los estudiantes se inclinan principalmente hacia las estrategias de *Declaración evasiva* y de *Declaración de expectativa*, con un 10% en cada una como se aprecia a continuación en los siguientes ejemplos:

03C@EL2 B1: [...] por favor, extienda plazo de envío y lo enviaré rápidamente.

[Nivel 1. Estrategia directa - Imperativo]

18C@EL2 B1: [...] Quiero cambiar la tutoría que habíamos concertado antes para el próximo miércoles a las 12:00 en su despacho.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

14C@EL2 B1: [...] No he terminado mi trabajo de español todavía, así que no puedo entregárselo puntual, necesito un par de días más.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de necesidad]

13C@EL2 B2: [...] Quiero aprovechar este mensaje para pedirle un cambio del horario de la tutoría.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

02C@EL2 B2: [...] Me gustaría hablar contigo sobre la hora de la tutoría.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

11C@EL2 C1: [...] Espero que pueda encontrar otra hora para la tutoría.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de expectativa]

02C@EL2 C1: [...] Me gustaría que me concediera su permiso para entregar el trabajo más tarde.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

A continuación, prestaremos atención al uso de las estrategias indirectas

convencionales que se registran en las muestras de EL2 y se corresponde al *Nivel 2* en nuestra tabla. En este nivel, resulta que los estudiantes recurren mayoritariamente a la estrategia de *Consulta preparatoria* para realizar las peticiones, tanto en los grupos de los niveles B1 (40%) y B2 (55%) como en el grupo del C1 (80%). También se puede observar la repetición de dicha estrategia es dos veces más en las muestras del C1 que B1. Por otra parte, la estrategia indirecta mediante las *Formulaciones de sugerencias* es poco habitual, solamente alcanza un 5% en los grupos B1 y B2. Sin embargo, en el caso de C1, no se ha registrado ningún ejemplo. A continuación, presentamos algunos ejemplos extraídos del corpus:

04C@EL2 B1: [...] ¿Puedo entregar el trabajo final más tarde?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

01C@EL2 B2: [...] Por lo ello, quería preguntar a usted si ¿podríamos cambiar el tiempo para realizar la tutoría en otro día?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

03C@EL2 C1: [...] Le escribo para preguntarle si ¿sería posible que nos viéramos en otra fecha?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

11C@EL2 B2: ¿Qué tal si nos vemos mañana en su despacho después de la clase?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Formulaciones de sugerencias]

Por último, en lo que respecta al uso de las estrategias indirectas no convencionales, apenas tienen presencia destacable en la estrategia de *Indirecta débil/fuerte*. Por lo tanto, no hemos encontrado variaciones importantes entre los tres grupos.

04C@EL2 B1: [...] Mi buen profesor, te juro que voy a terminar el trabajo con alta calidad.

19C@EL2 B2: [...] Por lo tanto, le agradezco otra vez que me deje entregar su trabajo un poco más tarde.

[Nivel 3. Estrategia no convencional indirecta – Débil/Fuerte]

En cuanto al análisis de las estrategias de petición escogidas por los tres grupos en módulo 2, presentamos los resultados a través de la siguiente Tabla 41 donde se muestra la distribución de sus usos que abarcan tanto las estrategias directas como las indirectas.

Estrategias de petición	Frecuencia y porcentaje de EL2		
	B1	B2	C1
Nivel 1.			
Imperativo	0	0	0
Performativo	0	0	0
Declaración de deseo	7 (35%)	4 (20%)	0
Declaración de necesidad	3 (15%)	3 (15%)	0
Preguntas directas	0	0	0
Declaración evasiva	0	1 (5%)	3 (15%)
Declaración de expectativa	0	0	2 (10%)
Nivel 2.			
Formulaciones de sugerencias	1 (5%)	0	2 (10%)
Consulta preparatoria	9 (45%)	12 (60%)	13 (65%)
Nivel 3.			
Indirecta débil / fuerte	0	0	0
Total	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)

Tabla 41. Distribución de frecuencia y porcentaje de las estrategias de petición utilizadas por estudiantes de EL2 (Módulo 2)

Como se muestra en la tabla, los porcentajes en el uso de las estrategias directas son similares en los del módulo 1. Se puede apreciar que predominan la *Declaración de deseo* y la *Declaración de necesidad* en los niveles intermedios. En concreto, el porcentaje de la primera estrategia en el B1 es ligeramente superior que en el B2, con un 35% frente a un 20%; y el uso de la segunda estrategia ocupa 15% en cada nivel. En cuanto al nivel C1, los estudiantes se inclinan a las estrategias de *Declaración evasiva* y *Declaración de expectativa* en sus peticiones, con un 15% y 10%. A continuación, presentamos los siguientes ejemplos que hacen uso de estas estrategias:

23C@EL2 B1: [...] Le he escrito porque espero que me preste un libro de gramática.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

24C@EL2 B1: [...] Estoy preparando para el examen final y necesito un libro de gramática muy importante.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de necesidad]

36C@EL2 B2: [...] Quiero pedir un libro de gramática de referencia muy importante para el examen final.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de deseo]

26C@EL2 B2: [...] Es que me gustaría que me mandase los apuntes de las clases anteriores y de los de hoy.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

35C@EL2 C1: [...] Espero que me mandase los apuntes y dispositivas de la semana pasada, que me podrían servir mucho para entender el tema que estamos estudiando.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración de expectativa]

37C@EL2 C1: [...] Me gustaría pedirle el libro de gramática que usted nos mostró en clase dado que en la biblioteca todos los ejemplares están prestados.

[Nivel 1. Estrategia directa - Declaración evasiva]

En las estrategias de *Nivel 2*, los estudiantes chinos prefieren utilizar la estrategia de *Consulta preparatoria* mucho más que cualquier otra estrategia indirecta, con un 45% en B1, un 60% en B2 y un 65% en C1. En cambio, solamente hemos encontrado el 5% y el 10% de las muestras de los niveles B1 y C1. En estas, se realizan las peticiones mediante el uso de las *Formulaciones de sugerencias*. En resumen, cuando se trata del uso de las estrategias convencionales indirectas en los tres grupos, la distribución es: Consulta preparatoria > Formulaciones de sugerencias.

32C@EL2 B1: [...] ¿Me podrías enviar las notas de clase y el PPT por correo electrónico para que pueda estudiarlos?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

32C@EL2 B2: [...] ¿podrías dejarme el libro para fotocopiar algunas páginas?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

22C@EL2 C1: [...] Querría saber si sería posible que me prestara el suyo, si no hay inconveniente, ¿podría traérmelo mañana en la clase?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Consulta preparatoria]

39C@EL2 C1: [...] ¿Qué le parece dejarme el libro de la gramática mañana?

[Nivel 2. Estrategia convencional indirecta - Formulaciones de sugerencias]

Por último, en cuanto al empleo de *Nivel 3* en los tres niveles (B1, B2 y C1), no se ha encontrado que ninguno de los estudiantes utilice la estrategia de *Indirecta débil/fuerte* en su muestra de petición.

7.4. Parámetro 3: Modificaciones internas y externas

7.4.1. Modificaciones internas y externas en español y chino L1

En esta sección analizamos el uso de las modificaciones internas y externas en los dos grupos de L1. En el presente análisis, como en los parámetros anteriores, identificamos primero la tendencia general de los datos que reflejan las preferencias de modificadores empleados por los estudiantes en cada módulo.

En este caso, a través de 240 mensajes de correo electrónico analizados en chino y español L1, hemos registrado un total de 1383 modificaciones, concretamente 341 modificaciones internas (185 léxicas y 156 sintácticas) y 1042 modificaciones externas. Sin embargo, al analizar las muestras, cabe tener en cuenta el contenido de la realización de una petición cuenta con al menos una o varias modificaciones, tanto las internas como las externas. En la siguiente Tabla 42 mostramos las proporciones de uso de los modificadores registrados en el corpus de EL1 y CL1:

Modificaciones		EL1 (N=120)				CL1 (N=120)				EL1y CL1
		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 1		Módulo 2		1 y 2
Internas	Léxicas	43 (12.6%)	84 (24.6%)	38 (11.1%)	78 (22.9%)	53 (15.5%)	90 (26.4%)	50 (14.7%)	89 (26.1%)	341 (100%)
	Sintácticas	41 (12%)		40 (11.7%)		37 (10.9%)		39 (11.4%)		
Externas		256 (24.6%)		247 (23.7%)		273 (26.2%)		266 (25.5%)		1042 (100%)
Total		347 (25.1%)		333 (24.1%)		353 (25.5%)		350 (25.3%)		1383 (100%)

Tabla 42. Porcentajes de los datos generales de modificaciones en EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)

Tras una comparación de los resultados en general, la tendencia de uso de los modificadores registrados se mantiene estable en ambos grupos de L1. En relación con este aspecto, tanto en las modificaciones internas como en las externas, se expone una diferencia mínima de porcentaje entre uno y otro. Concretamente, en los dos módulos, se observa que los estudiantes en el corpus de CL1 presentan más modificaciones que en el de EL1.

La siguiente Tabla 43 expone el promedio de uso de las modificaciones internas en los correos electrónicos de ambos grupos. Hemos registrado 341 modificadores en total, con un promedio de 1.42 por cada producción escrita. Dentro de las muestras, el promedio de aparición de los modificadores internos en el grupo de CL1 es ligeramente alto que en el de EL1. Es otras palabras, de los dos grupos de estudiantes, los chinos son los que más utilizan las modificaciones internas que los españoles.

Grupo	Módulo	Número	Por correo electrónico
EL1	1	84	1.4
	2	78	1.3
CL1	1	90	1.5
	2	89	1.48
Número total de MI	1 y 2	341	1.42

Tabla 43. Promedio de las modificaciones internas empleadas en el correo electrónico de EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)

A continuación, se presentan en la siguiente Tabla 44 los porcentajes de aparición

de los elementos léxicos, los cuales han sido empleados por los dos grupos de L1, con el fin de mitigar el acto nuclear de la petición en sus correos electrónicos producidos.

Modificaciones léxicas (MI)	F. y % de EL1		Total	F. y % de CL1		Total
	Módulo 1	Módulo 2		Módulo 1	Módulo 2	
Marcadores de cortesía	10	7	17 (14.2%)	5	5	10 (8.3%)
Recursos de consulta	11	12	23 (19.2%)	14	12	26 (21.7%)
Elementos mitigadores	10	9	19 (15.8%)	23	21	44 (36.7%)
Intensificadores	3	2	5 (4.2%)	2	1	3 (2.5%)
Subjetivizadores	9	8	17 (14.2%)	9	11	20 (16.7%)
Total: 184/341 (54%)			81 (23.8%)			103(30.2%)

Tabla 44. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones léxicas empleadas por estudiantes de EL1 y CL1

En primer lugar, en el uso de ciertos modificadores léxicos se aprecian diferencias y similitudes en las muestras de los nativos españoles y los chinos. Sobre todo, destaca la diferencia más relevante en el uso de los *Elementos mitigadores*, en los que se muestran mediante distintos recursos léxicos de mitigación, con un 15.8% en las muestras de EL1 frente a un 36.7% en las de CL1. Los siguientes modificadores léxicos más utilizados están relacionados con los *Recursos de consulta*; sin embargo, ambos grupos presentan proporciones similares, que oscilan entre 19.2% y 21.7%. Las siguientes alternativas en las muestras presentadas son los *Subjetivizadores* muestran una diferencia mínima de las proporciones de uso en ambos grupos: se obtiene un 14.2% en las de EL1 y un 16.7% en las de CL1.

En cuanto al uso de los *Marcadores de cortesía*, se detecta una presencia elevada en las muestras de EL1, con un porcentaje de 14.2%; también es la segunda divergencia más marcada en las modificaciones léxicas. Por último, el uso de los *Intensificadores* es menos frecuente en comparación con los tipos anteriores, y no llega a alcanzar el 5% en ambos grupos. A continuación, se muestran los siguientes ejemplos representativos donde se refleja cada tipo de uso:

103C@EL1: [...] Por ello, quería preguntarle si usted lo tiene disponible y me lo dejaría por **un tiempo**, hasta el examen.

95C@CL1: 老师, 方不方便把那本书借给我阅读一下.

En español: Profesor, si no es molestia que me preste el libro para leer un poco.

[Elementos mitigadores]

82C@EL1: [...] ¿**Sería posible** que me enviara las diapositivas del contenido que vieron ese día?

04C@CL1: 您看看能不能换个辅导时间呢?

En español: ¿Puede ver si se puede cambiar el horario de tutoría?

[Recursos de consulta]

49C@EL1: [...] **Me gustaría saber** si es posible cambiar la hora de nuestra cita manteniéndola el mismo miércoles.

14C@CL1: 我想申请延长一周交作业的时间, 到下周一。

En español: Querría solicitar una extensión de una semana de la entrega de trabajo, hasta el próximo lunes.

[Subjetivizadores]

31C@EL1: [...] ¿Puede cambiar la fecha de la tutoría, **por favor**?

84C@CL1: 请问如果您有这本书的话能否麻烦您借给我?

En español: Puedo preguntarle, ¿podría prestarme este libro si lo tiene?

[Marcadores de cortesía]

18C@EL1: [...] Quiero hacer un buen trabajo final, por lo que **de verdad** necesitaría unos días más.

27C@CL1: [...] 我**真的**需要这个时间的延长。

En español: Realmente necesito esta extensión de tiempo.

[Intensificadores]

Modificaciones sintácticas (MI)	F. y % de EL1		Total	F. y % de CL1		Total
	Módulo 1	Módulo 2		Módulo 1	Módulo 2	
Estructuras en condicional	23	22	45 (37.5%)	⁴⁷	-	-
Tiempo pasado	9	9	18 (15%)	-	-	-
Aspecto	4	3	7 (5.8%)	-	-	-
Neg. de los preparatorios	0	0	0 (0%)	0	0	0
MS múltiples	5	6	11 (9.2%)	2	3	5 (4.2%)
Condicionales	-	-	-	10	9	19 (15.8%)
Reduplicación de verbos	-	-	-	8	6	14 (11.7%)
Interrogativos	-	-	-	17	21	38 (31.7%)
Total: 157/341 (46%)			81 (23.8%)			76(22.2%)

Tabla 45. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones sintácticas empleadas por estudiantes de EL1 y CL1

En lo que respecta a la distribución de las modificaciones sintácticas, como se aprecia en la Tabla 45, el uso de las *Estructuras en condicional* destaca especialmente su mayor presencia en las muestras de EL1 (37.5%), tales como *Me gustaría ...*, *Querría ...* o *Necesitaría...*; al mismo tiempo, se debe añadir que dicho uso suele incluir su combinación con interrogativo cuya función pragmática sirve para aumentar el nivel de la cortesía. De esta forma, las estructuras de *¿Podría/s...?*, *¿Sería posible ...?* y *¿Le/te importaría ...?* son las tres fórmulas más empleadas en las peticiones. El segundo modificador sintáctico más usado entre los nativos españoles está relacionado con el *Tiempo pasado*, más específico se registran las muestras con el pretérito imperfecto, tales como *Quería...* y *me preguntaba....*. En cuanto a la presencia de *Aspecto* y *Modificaciones sintácticas múltiples* son relativamente escasas en comparación con los tipos anteriores. Por último, no se registra ni un ejemplo de uso de *Negación de los preparatorios*.

82C@EL1: ¿Sería posible que me enviara las diapositivas del contenido que vieron ese

⁴⁷ -: no se usa en chino. Debido a que en chino falta del sistema deíctico de desplazamiento temporal para mostrar sentido de cortesía.

día?

[Estructuras en condicional]

12C@EL1: Le quería pedir el horario que tiene usted disponible para esta semana.

[Tiempo pasado]

22C@EL1: Me preguntaba si podemos concertar otra cita para la semana que viene y la misma hora.

[Modificaciones sintácticas múltiples]

Por otra parte, en el grupo de los nativos chinos, se detecta el empleo con la mayor frecuencia de los *Interrogativos* (31.7%). Concretamente, para minimizar la petición, se suele añadir los marcadores como 吗?(mā), 呢?(nē) que aparecen en la posición final de la oración. El segundo modificador sintáctico más empleado por los estudiantes chinos es la estructura de *Condicionales* 如果...的话(si...), ocupa un 15.8%. Al mismo tiempo, cabe señalar que el uso peculiar de la *Reduplicación de verbos* en chino, tal como 看看 (a ver), aparece un 11.7% y, por último, en cuanto al empleo de las *Modificaciones sintácticas múltiples*, se puede contemplar claramente una reducción significativa en el número en comparación con los tipos anteriores, apenas obtiene un 4.2%. A continuación, se presentan los ejemplos típicos en el corpus de las muestras de CL1:

03C@CL1: 您看看能不能换个时间呢?

En español: ¿Puede ver si se puede cambiar la hora?

[Interrogativos]

77C@CL1: 看看老师明天有没有时间把书带过来。

En español: A ver si el profesor tiene tiempo de traer el libro mañana.

[Reduplicación de verbos]

117C@CL1: 如果您不介意的话, 方便借我看看吗?

En español: si no le importa, ¿le vendría prestarme para leer?

[Condicionales]

114C@CL1: [...] 我想问问您方便把我上周缺席的课件内容借我一下吗?

En español: Me preguntaba si usted tendría inconveniente en prestarme el contenido del material didáctico que me faltó la semana pasada.

[Modificaciones sintácticas múltiples]

En lo concerniente al resultado del empleo de las modificaciones externas por estudiantes de EL1 y CL1 en el corpus, para un análisis preciso de nuestra investigación de género de correo electrónico, hemos contado los modificadores externos por la cantidad total de correos electrónicos en lugar de por la cantidad de peticiones. Por consiguiente, los modificadores externos coinciden con ciertos movimientos secundarios de la macroestructura de correo electrónico (la *Apertura*, el *Cuerpo de mensaje* y el *Cierre*), los cuales que hemos analizado en el apartado 7.2.1, tales como el saludo, la autoidentificación, las disculpas, la información adicional, el agradecimiento y la despedida.

Grupo	Módulo	Número	Por correo electrónico
EL1	1	256	4.27
	2	247	4.12
Número total de EL1	1y2	503	4.19
CL1	1	273	4.55
	2	266	4.43
Número total de CL1	1y2	539	4.49

Tabla 46. Promedio de las modificaciones externas empleadas por correo electrónico de EL1 y CL1 (Módulo 1 y 2)

Como se presenta en la Tabla 46, en esta parte, hemos registrado 503 modificaciones externas en las muestras españolas y 539 en las chinas, con un promedio de 4.19 y 4.49 respectivamente. En cuanto al número que se corresponde, presenta 39 ocurrencias de movimientos de apoyo más en el grupo chino que el español. A continuación, mostramos la siguiente Tabla 47, en la que vamos a presentar con más detalle la distribución de sus usos en los dos grupos de L1.

Movimientos de apoyo (ME)	F. y % de EL1		Total	F. y % de CL1		Total
	Módulo 1	Módulo 2		Módulo 1	Módulo 2	
Saludo	60	60	120 (100%)	58	58	116 (96.7%)
Autoidentificación	22	21	43 (35.8%)	31	32	63 (52.5%)
Preparadores	7	6	13 (10.8%)	5	4	9 (7.5%)
Justificadores / razones	39	37	76 (63.3%)	43	45	88 (73.3%)
Desobstaculizadores	5	3	8 (6.7%)	6	3	9 (7.5%)
Promesas	0	3	3 (2.5%)	7	5	12 (10%)
Mitigadores de imp.	8	5	13 (10.8%)	12	11	23 (19.2%)
Disculpas o perdón	22	20	42 (35%)	35	26	61 (50.8%)
Información adicional	7	5	12 (10%)	6	5	11 (9.2%)
Agradecimiento	28	29	57 (47.5%)	27	31	58 (48.3%)
Despedida	58	58	116(96.7%)	43	46	89 (74.2%)
Total: 1042 (100%)			81 (23.8%)			539(51.7%)

Tabla 47. Distribución de frecuencia y porcentaje de los movimientos de apoyo empleados por estudiantes de EL1 y CL1

Se observa que el uso de ciertos movimientos de apoyo en ambos grupos presenta similitudes y diferencias. En el corpus recopilado, los movimientos comunes que han sido encontrado en las muestras son el saludo, la despedida, los justificadores/ razones, las disculpas o perdón etc. Entre ellos, por causa de saludo y despedida son movimientos caracterizados por género de correo electrónico, pertenecen a la apertura y el cierre junto con el cuerpo del mensaje. Por lo tanto, manifiestan una alta presencia de sus usos en ambos grupos, con 120 ocurrencias de saludo en las muestras de EL1 (100%) y 116 ocurrencias en las de CL1 (96.7%); y en cuanto a la despedida, se presenta en un porcentaje algo mayor en las muestras de EL1 (96.7%) que en las de CL1 (74.2%), con 116 y 89 respectivamente.

Aparte de los dos movimientos básicos anteriores, destaca la importancia de siguiente movimiento *Justificadores/ Razones*, que es el más utilizado en el cuerpo de mensaje en ambos grupos; su presencia en las muestras de CL1 (73.3%) es ligeramente alta que en las de EL1 (63.3%). Al mismo tiempo, hemos observado que la posición de estos justificadores suele colocarse antes de las peticiones. El segundo movimiento que

se encuentra con más presencia en las muestras es *Agradecimiento*, la proporción de su uso en los dos grupos es muy aproximada, con un 47.5% en las muestras de EL1 frente a un 48.3% en las de CL1, incluso manifiesta el porcentaje similar de su uso entre el módulo 1 y 2.

El siguiente movimiento muy presente y obtiene resultado destacable es *Autoidentificación*, cuya función es para mostrar la identidad grupal después de saludo. En concreto, el porcentaje de su uso en las muestras de EL1 (32.8%) es inferior que en las de CL1 (52.5%).

En lo que se refiere al movimiento de *Disculpas o perdón*, se observa que la mitad de los estudiantes chinos lo utilizan en sus muestras (50.8%), el porcentaje de su uso en módulo 1 es alto que en módulo 2. Mientras en el grupo de los españoles, este porcentaje disminuye hasta un 35%, no se destaca la variación notable entre módulo 1 y 2.

Por otra parte, en el resto de los movimientos utilizados es menos común en comparación con los anteriores. Se han detectado divergencias en el uso de ciertos movimientos en las muestras de ambos grupos. Las diferencias más considerables se encuentran en el movimiento de *Mitigadores de imposición* y el de *Promesas*, ambos movimientos destacan sus mayores frecuencias en las muestras en chino que en las en español, obtiene un 19.2% y un 10.8% y un 10% y un 2.5% respectivamente.

En cuanto a los movimientos de *Preparadores*, *Desobstaculizadores* y *Información adicional*, destacan diferencias mínimas de sus usos en los dos grupos de ambos módulos. Más bien, presentan los índices de presencia relativamente bajas. A continuación se muestran las siguientes muestras donde reflejan parte de movimientos analizados:

16C@EL1:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto:
Buenos días, [Saludo] Le escribo porque querría pedirle que prolongase la fecha de entrega del proyecto final de gramática. Ya empecé a hacerlo, pero me han surgido varios imprevistos y no he podido acabarlo a tiempo. [Razones] Quiero hacer un buen trabajo final, por lo que me serían necesarios algunos días más, porque “las prisas nunca son buenas consejeras”. [Mitigadores de imposición] Espero que lo entienda y que pueda de esa forma presentarle un proyecto final de calidad. Muchas gracias por su atención. [Agradecimiento] Un cordial saludo. [Despedida] José ** Número total de modificaciones externas: 5

72C@EL1:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto:
Buenas tardes. [Saludo] Soy María **, una alumna de gramática del español del grupo A. [Autoidentificación] Te escribo porque no he podido asistir a clase a causa de una enfermedad [Razones] y sé que el contenido de la lección es muy importante, me interesa mucho poder estudiarlo bien [Desobstaculizadores] ¿Sería posible que me enviaras las diapositivas de PPT? Voy a incorporarme lo más pronto posible. [Promesas] Adjunto el certificado médico. [Información adicional] Un saludo [Despedida] María Número total de modificaciones externas: 7

07C@CL1:

汉语原件	Traducción en español
收件人:kailuophd2020@gmail.com	Para: kailuophd2020@gmail.com
标题:	Asunto:
刘老师您好: [问候] 非常抱歉打扰您。 [道歉或原谅] 因为一些特殊情况, 我可能没有办法参加下个星期三和您约好的辅导课程。 [理由] 想请问您, 我们是否能更改辅导时间。 非常抱歉给您带来了不便, 再次向您请求原谅。 [道歉或原谅]	Hola profesor Liu: [Saludo] Siento mucho haberle molestado. [Disculpas o perdón] Debido a algunas circunstancias especiales, es posible que no pueda asistir a la tutoría programada con usted el próximo miércoles. [Justificadores/razones] Me gustaría preguntarle si podemos cambiar el horario de

祝好! [道别] 田** 外部修饰语数量: 5	tutoría. Disculpen las molestias, le pido perdón de nuevo. [Disculpas o perdón] Un saludo, [Despedida] Tian ** Número total de modificaciones externas: 5

81C@CL1:

汉语原件	Traducción en español
收件人:kailuophd2020@gmail.com	Para: kailuophd2020@gmail.com
标题:	Asunto:
尊敬的周老师: [问候] 您好, 我是 01 班的李**, [自我介绍]很抱歉打扰您。[道歉] 给您写信是想寻求帮助因为我去了图书馆找之前您在课堂提到过的语法书, 但是现在已经没有任何可供借阅的样本了。[理由] 因此我想问下您是否可以把您的语法书明天带给我借阅几天? 将尽早地还您。[缓 解词期]待您的回复。 祝好! [道别] 李** 外部修饰语数量: 7	Estimado profesor Zhou: [Saludo] Soy Li ** del grupo 01, [Autoidentificación] siento mucho por molestarle. [Disculpas o perdón] Le escribo este mensaje es para pedir una ayuda. [Preparadores] porque he ido a la biblioteca a buscar el libro de gramática que había mencionado en la clase, sin embargo, ahora no hay ningún ejemplar disponible allí. [Razones] Por lo tanto, ¿querría preguntar si puede traer el libro mañana para prestarme unos días? Se lo devolveré pronto. [Mitigadores de imposición] Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo, [Despedida] Li ** Número total de modificaciones externas: 7

7.4.2. Modificaciones internas y externas en español L2

A partir del análisis de 120 correos electrónicos redactados por estudiantes de los niveles B1, B2 y C1, hemos identificado un total de 696 modificaciones: 149 modificaciones internas (21.4%) y 547 modificaciones externas (78.6%). En términos generales, las proporciones se acercan a las de EL1. A continuación, en la siguiente Tabla 48 se muestran las frecuencias y porcentajes de los datos generales de modificaciones en EL2.

Modificaciones		B1				B2			
		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 1		Módulo 2	
Internas	léxicas	11 (7.5%)	17 (11.5%)	10 (6.7%)	16 (10.7%)	16 (10.7%)	27 (18.1%)	14 (9.4%)	24 (16.1%)
	sintácticas	6 (4%)		6 (4%)		11 (7.4%)		10 (6.7%)	
Externas		72 (13.2%)		75 (13.7%)		95 (17.4%)		91 (16.6%)	
Total		89 (12.8%)		91 (13.1%)		122 (17.5%)		115 (16.5%)	
		C1				B1-C1			
		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 1 y 2			
		18 (12.1%)	33 (22.1%)	17 (11.5%)	32 (21.5%)	149 (100%)			
		15 (10%)		15 (10%)					
		108 (19.7%)		106 (19.4%)		547 (100%)			
		141 (20.3%)		138 (19.8%)		696 (100%)			

Tabla 48. Frecuencias y porcentajes de los datos generales de modificaciones en EL2 (Módulo 1 y 2)

Analizado desde la perspectiva de la frecuencia de aparición en diferentes niveles, se observa que existe una variación de porcentaje en los usos de modificaciones, destaca especialmente entre el nivel B1 y B2 o entre el B1 y C1. En otras palabras, el número de uso de las modificaciones internas y externas aumenta según avanza la competencia lingüística, alcanzando el número más alto en el nivel C1, con 279 modificaciones registradas y el porcentaje de ocupación llega al 40.1%. En cuanto al nivel B1, este número es relativamente menor en contraposición con los niveles B2 y C1, con solamente 180 modificaciones encontradas y, lo cual ocupa el 25.9%.

Nivel de competencia lingüística	Módulo	Número	Por correo electrónico	
B1	1	17	0.85	0.83
	2	16	0.8	
B2	1	27	1.35	1.28
	2	24	1.2	
C1	1	33	1.65	1.63
	2	32	1.6	
Número total de MI		1 y 2	149	1.25

Tabla 49. Promedio de las modificaciones internas empleadas en el correo electrónico

de EL2 (Módulo 1 y 2)

En lo que respecta al promedio de número de las modificaciones internas anotadas en las muestras de EL2, como aparece la Tabla 49, el número total de modificadores internos es de 149, con un promedio de 1.25 por cada correo electrónico. En ambos módulos del mismo nivel, el número y el promedio de los modificadores internos son aproximados. Por ejemplo, en el caso de nivel B1, se han registrado 17 y 16 modificadores en el módulo 1 y 2 respectivamente. Por otra parte, examinando el número de modificadores internos empleados en los tres niveles, se observa un menor promedio de 0.85 y 0.8 en el nivel B1, seguido del nivel B2, con un promedio de 1.35 y 1.2. No obstante, el número más registrado está en el nivel C1, con un promedio de 1.65 y 1.6 por correo electrónico.

Con el propósito de detectar cuáles son los modificadores más o menos empleados por los estudiantes de EL2, en primer lugar, procedemos a la presentación de la frecuencia con más detalle, así como el porcentaje de las modificaciones léxicas utilizadas por los tres niveles en ambos módulos.

Modificaciones léxicas (MI)	Frecuencia y porcentaje de EL2							
	Módulo 1 (N=20/mod.)				Módulo 2 (N=20/mod.)			
	B1	B2	C1	Total	B1	B2	C1	Total
Marcadores de cortesía	4	3	1	8 (13.3%)	4	2	2	8 (13.3%)
Recursos de consulta	1	3	4	8 (13.3%)	2	3	3	8 (13.3%)
Elementos mitigadores	6	7	9	22(36.7%)	4	7	8	19(31.7%)
Intensificadores	0	1	2	3 (5%)	0	0	1	1 (1.7%)
Subjetivizadores	0	2	2	4 (6.7%)	0	2	3	5 (8.3%)
Total:	86/341 (57.7%)				45(30.2%)			

Tabla 50. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones léxicas empleadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)

En la tabla ilustrativa 50, entre todos los tipos de modificadores por aspectos léxicos, los resultados muestran que como su L1, los estudiantes de los tres grupos de

EL2 prefieren emplear los *Elementos mitigadores* en ambos módulos, alcanzando el 36.7% y 31.7%. En cuanto al número de frecuencia de su uso en los niveles, se ha registrado en un número ligeramente alto en el nivel C1, con 9 mitigadores en módulo 1 y 8 mitigadores en módulo 2. Los segundos modificadores más empleados son los *Recursos de consulta* y los *Marcadores de cortesía*, con las siguientes fórmulas principales: “le importaría...”, “le vendría ...” y “por favor” etc. Más concreto, el porcentaje de uso de recursos de consulta aparece sobre todo en las muestras de B2 y C1, mientras que en el B1 se repite más el empleo de marcadores de cortesía. Por último, se ha empleado muy poco el uso de los *Subjetivizadores* y los *Intensificadores* para modificar las peticiones internamente; los porcentajes máximos de alrededor de un 5% en cada módulo. Seguidamente, presentamos los ejemplos encontrados en los cuerpos de correo electrónico:

03C@EL2 B1: **por favor**, extienda plazo de envío y lo enviaré rápidamente.

16C@EL2 B2: Puede decirme el horario nuevo para la tutoría, **por favor**.

29C@EL2 C1: ¿**Sería usted tan amable** de prestarme el libro de gramática para consultar?

[Marcadores de cortesía]

07C@EL2 B2: ¿**Sería posible** ampliar el plazo de entrega unos días más?

17C@EL2 C1: Entonces, quería pedirle disculpas y **si no es molestia** que me acerte otra fecha para la tutoría.

[Recursos de consulta]

02C@EL2 B1: ¿Puedo entregar los deberes **un poco** tarde?, **quizás** mañana.

19C@EL2 B2: Por lo tanto, le agradezco otra vez que me deje entregar su trabajo **un poco** más tarde.

18C@EL2 C1: **Solo** quería saber si hay alguna posibilidad de entregarle el trabajo al día siguiente.

[Elementos mitigadores]

06C@EL2 B2: **Me gustaría preguntarte** si es probable prolongar la fecha de trabajo.

22C@EL2 C1: **Querría saber** si sería posible que me prestara el suyo, si no hay inconveniente, ¿podría traérmelo mañana en la clase?

[Subjetivizadores]

XXC@EL2 C1: Por lo tanto, le agradecería **sinceramente** si me dejase entregar su trabajo mañana.

[Intensificadores]

Modificaciones sintácticas (MI)	Frecuencia y porcentaje de EL2							
	Módulo 1 (N=20/mod.)				Módulo 2 (N=20/mod.)			
	B1	B2	C1	Total	B1	B2	C1	Total
Estructuras en condicional	6	7	9	22(36.7%)	5	8	10	23(38.3%)
Tiempo pasado	0	1	3	4 (6.7%)	1	0	2	3 (5%)
Aspecto	0	0	0	0 (0%)	0	0	0	0 (0%)
Neg. de los preparatorios	0	0	0	0 (0%)	0	0	0	0 (0%)
MS múltiple	0	3	3	6 (10%)	0	2	3	5 (8.3%)
Total:	63/341 (42.3%)				32(21.5%)			

Tabla 51. Distribución de frecuencia y porcentaje de las modificaciones sintácticas empleadas por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)

En relación con las categorías de modificadores por aspectos sintácticos (Tabla 51), el empleo es relativamente homogéneo. El tipo más común de modificadores sintácticos en las peticiones son las estructuras en condicional en combinación con los modificadores léxicos. Estas estructuras superan al 36.7% en módulo 1 y 38.3% en módulo 2, tales como *te importaría*, *sería posible*, *sería tan amable*, *me gustaría saber* etc. El segundo modificador más utilizado es la modificación sintáctica múltiple, con el 10% en módulo 1 y 8.3% en módulo 2. En pocos casos utilizan los estudiantes el tiempo pasado (pretérito imperfecto) con el verbo *querer* (*quería*), y por último, no hemos encontrado ningún ejemplo donde se reflejara el uso de *Negación de los preparatorios* y el *Aspecto* en el corpus como mostramos a continuación:

35C@EL2 B1: *¿**Podría** enviar el PPT de la clase ayer a mi correo electrónico?

29C@EL2 B2: ¿**Me podrías** enviar las notas de clase y el PPT por correo electrónico

para que pueda estudiarlos?

[Estructuras en condicional]

01C@EL2 B2: **quería** preguntar a usted si ¿**podríamos** cambiar el tiempo para realizar la tutoría en otro día?

09C@EL2 C1: **Me preguntaba si podríamos** aplazar la fecha de entrega hasta el viernes.

[Modificación sintáctica múltiple]

27C@EL2 B2: **Quería** pedirle el libro de gramática

18C@EL2 C1: Solo **quería** saber si hay alguna posibilidad de entregarle el trabajo al día siguiente.

[Tiempo pasado – pretérito imperfecto]

Al terminar la comparación de las modificaciones internas en el corpus, se demuestra que los estudiantes de EL2 tienden a emplear más los modificadores léxicos (57.7%) que los sintácticos (42.3%).

En lo que respecta al resultado de las modificaciones externas empleadas por estudiantes de EL2, del mismo modo, ciertos movimientos de apoyo en nuestro parámetro se corresponden con los movimientos de la macroestructura de correo electrónico de CL1. Por consiguiente, una parte de los resultados en el análisis coincide con los resultados parciales de movimientos secundarios de 7.2.2.

Nivel de competencia lingüística	Módulo	Número	Por correo electrónico	
B1	1	72	3.6	3.68
	2	75	3.75	
B2	1	95	4.75	4.65
	2	91	4.55	
C1	1	108	5.4	5.35
	2	106	5.3	
Número total de ME	1 y 2	547	4.56	

Tabla 52. Promedio de las modificaciones externas empleadas por correo electrónico

de EL2 (Módulo 1 y 2)

Como se muestra en la Tabla 52, el número total de movimientos de apoyo que hemos registrado en las muestras es de 547, con un promedio de 4.56 por correo electrónico. En comparación con el de CL1, es prácticamente igual. En ambos módulos del mismo nivel, el número de los modificadores externos utilizados es parecido, no presenta una variación significativa. Por otro lado, comparando el número de modificadores externos entre los tres niveles, resulta que el nivel de competencia de español afecta al número de uso en las muestras redactadas. En concreto, se utilizan más en el nivel C1 con un promedio de 5.35 y menos en el nivel B1 con un promedio de 3.68 por correo electrónico. A continuación, la siguiente Tabla 53 resume los hallazgos con respecto a la distribución de los movimientos de apoyo en 120 correos electrónicos encontrados de EL2 en el corpus.

Movimientos de apoyo (ME)	Frecuencia y porcentaje de EL2							
	Módulo 1 (N=20/mod.)				Módulo 2 (N=20/mod.)			
	B1	B2	C1	Total	B1	B2	C1	Total
Saludo	20	20	20	60 (100%)	20	20	20	60 (100%)
Autoidentificación	7	9	12	28(46.7%)	7	10	12	29(48.3%)
Preparadores	0	3	4	7 (11.7%)	0	1	3	4 (6.7%)
Justificadores/razones	12	15	19	46(76.7%)	12	14	19	45 (75%)
Desobstaculizadores	0	3	2	5 (8.3%)	0	1	2	3 (5%)
Promesas	1	4	4	9 (15%)	0	3	3	6 (10%)
Mitigadores de imp.	0	3	5	8 (13.3%)	0	3	4	7 (11.7%)
Disculpas o perdón	9	10	12	31(51.7%)	8	8	9	25(41.7%)
Información adicional	0	2	2	4 (6.7%)	1	1	2	4 (6.7%)
Agradecimiento	8	9	9	26(43.3%)	11	13	13	37(61.7%)
Despedida	15	17	19	51 (85%)	16	17	19	52(86.7%)
Total:	547 (100%)				275(50.3%)			
					272(49.7%)			

Tabla 53. Distribución de frecuencia y porcentaje de los movimientos de apoyo empleados por estudiantes de EL2 (Módulo 1 y 2)

En términos generales, los movimientos que se encuentran con mayores presencias son similares a los de las muestras de CL1, tales como los justificadores, las

disculpas o perdón, el agradecimiento, el saludo y la despedida. Seguidamente, analizamos con más detalle el uso de estos movimientos de apoyo en las muestras de los tres niveles de EL2.

En la apertura y el cierre de los mensajes, el uso de movimiento *Saludo* y *Despedida* como movimientos de apoyo, destacan sus usos con altos porcentajes en los dos módulos. Se muestra que el uso de saludo se manifiesta en todos los niveles, con el 100% de ocurrencia. En cuanto al uso de despedida, el porcentaje disminuye ligeramente hasta un alrededor de 85% entre módulo 1 y 2. Especialmente, está más presente entre las muestras de nivel C1 que las de B1. Otro movimiento que aparece con frecuencia es *Autoidentificación*; casi no presenta ninguna diferencia de su uso en ambos módulos, y obtiene cerca del 47% en cada uno.

Seguidamente, en el cuerpo de mensaje el movimiento más destacado es *Justificadores/razones*, que sirve para justificar la petición solicitada en cada contexto tanto en el módulo 1 como en el módulo 2. Los estudiantes de EL2 lo seleccionan de manera predominante, en torno al 75% en cada módulo. Concretamente, el nivel que más ha presentado este uso es el nivel de C1, donde se ha identificado en 19 ocurrencias.

En lo que respecta al uso de *Disculpas* y *Agradecimiento*, muestran unas diferencias evidentes entre ambos módulos. Se observa que más de la mitad de los estudiantes tiende a expresar las disculpas en el módulo 1 (51.7%), pero son menos en el módulo 2 (41.7%). Sin embargo, en cuanto al agradecimiento es todo lo contrario: se repite más veces el agradecimiento en el módulo 2 (61.7%) que en el módulo 1 (43.3%). En cuanto al número de estos usos en los tres niveles de competencia lingüística, no presenta variaciones destacables en las muestras de cada módulo.

En comparación con los movimientos anteriores, el resto de los movimientos aparece con menos frecuencia. El empleo de *Preparadores*, *Promesas* y *Mitigadores de*

imposición es similar en los tres niveles de mismo módulo: los porcentajes oscilan entre 11% y 15% en el módulo 1, y entre 6% y 11% en el módulo 2. Es decir, estos usos en las muestras de módulo 1 son ligeramente mayores que en las del módulo 2.

Por último, hemos encontrado que los usos de *Desobstaculizadores e Información adicional* son escasos en ambos módulos, con menos del 10%. Especialmente, se observa la ausencia total de estos dos movimientos en los dos módulos de nivel B1. A continuación se exponen las muestras completas, en las que contiene ciertos movimientos utilizados:

08C@EL2 B1:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: --
Buenas tardes, Javier [Saludo] Soy Jia* *. [Autoidentificación] Escrito es para cambiar el tiempo del tutoría. Debido a algunas cosas inesperadas, no puedo ir a tutoría el miércoles [Razones] . ¿Podría cambiar el tiempo? Un saludo. [Despedida] Número total de modificaciones externas: 4

30C@EL2 B2:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: --
Estimado profesor: [Saludo] Buenos días, siento mucho por molestarle. [Disculpas o perdón] Debido a que estoy enferma en los últimos días, por eso no puedo asistir a la próxima clase. Pero estoy preocupada mucho por perder los contenidos de esta asignatura. [Justificadores / razones] Por lo tanto, quería preguntar a usted si podría enviarme los apuntes y el ppt utilizado en la clase. Muchísimas gracias por su atención y por su contesta. [Agradecimiento] Saludos cordiales [Despedida] *** Número total de modificaciones externas: 5

12C@EL2 C1:

Para: kailuophd2020@gmail.com

Asunto: Cambio del horario de la tutoría

Estimado profesor:

¿Qué tal?, espero que esté muy bien. **[Saludo]** Soy Meng **, su alumna en la asignatura de gramática española del máster en Español como Segunda Lengua. **[Autoidentificación]** Necesito hablar con usted del cambio del horario de la tutoría, **[Preparadores]** me resulta imposible asistir a su tutoría porque me ha surgido un asunto imprevisto. **[Justificadores / razones]** ¿Sería posible aplazarla unos días más? Así puedo preparar bien mis dudas cuando le vea. **[Mitigadores de imposición]** Lo siento mucho por molestarle. **[Disculpas o perdón]**

Muchas gracias por su atención y quedo a la espera de su respuesta.

[Agradecimiento]

Un saludo, **[Despedida]**

Meng **

Número total de modificaciones externas: 8

7.5. Parámetro 4: Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición

7.5.1. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español y chino L1

7.5.1.1. Fórmulas de tratamiento pronominales y nominales en español y chino L1

En esta sección analizamos en primer lugar el uso de las fórmulas de tratamiento pronominales *tú*, *usted* y *omisión* en correos electrónicos de petición de los estudiantes de español L1 y chino L1 respecto de sus profesores. Según nuestro corpus registrado, la siguiente Figura 35 muestra una comparación de su uso en las producciones escritas del ámbito académico en los dos grupos de L1:

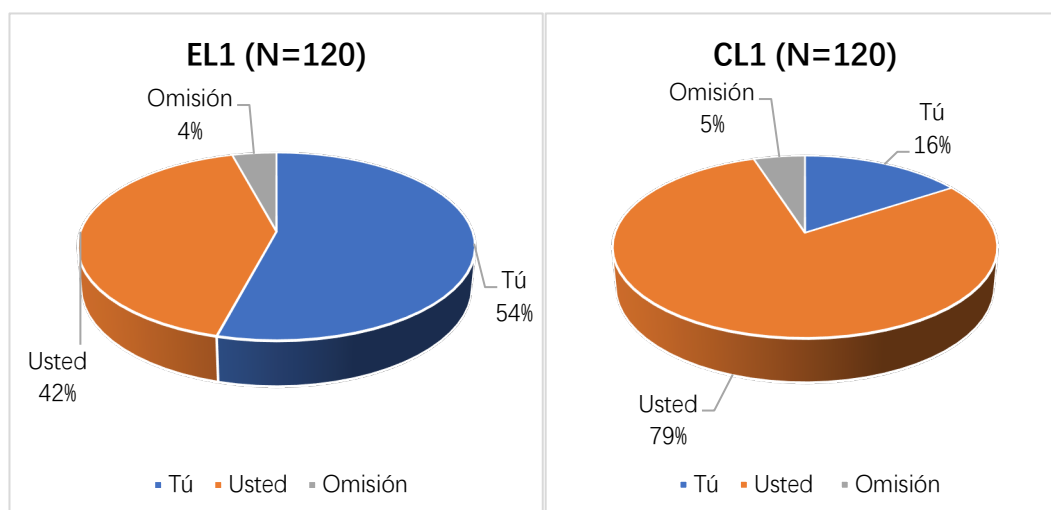


Figura 35. Comparación de los porcentajes del uso de tratamientos pronominales en español L1 y chino L1

En primer lugar, a grandes rasgos, se manifiesta una gran diferencia entre los porcentajes de uso de tratamientos pronominales en ambos grupos. Específicamente, se aprecia que los estudiantes españoles L1 prefieren escoger la fórmula de tratamiento que expresa mayor cercanía y menor formalidad a la hora de dirigirse a sus profesores. Por consiguiente, las muestras son redactadas con el pronombre personal connotativamente informal *Tú*, con un 54% frente a un 42% de *Usted*.

En cambio, el uso de pronombre formal *Usted* predomina porcentualmente de forma notoria en el grupo de los estudiantes chinos L1. Solamente se constata el 16% de utilización de la forma pronominal *Tú* en los escritos de los estudiantes chinos de nuestro corpus. Por el contrario, la forma pronominal *Usted* alcanza hasta un 79%. En definitiva, se puede comprobar que para los estudiantes chinos L1 el uso de *Usted* es la forma casi unánime de tratamiento de estudiantes a profesores. Viene a ser, por tanto, la forma respetuosa en los correos electrónicos del ámbito universitario. A continuación, mostramos dos ejemplos relevantes que aparecen el uso de las fórmulas pronominales de *Tú/Usted* en los dos grupos de L1:

10E@EL1:[Uso de Tú]:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: Solicitud de cambio de tutoría
Buenas tardes: Te escribo para preguntarte si podríamos cambiar la tutoría que me citaste para el miércoles a las 12, ya que me ha surgido un imprevisto y me es imposible asistir. Siento mucho las molestias. Un saludo cordial, María

44C@CL1:[Uso de Usted]:

汉语原件	Traducción en español
收件人: kailuophd2020@gmail.com	Para: kailuophd2020@gmail.com
标题: 作业期限	Asunto: La fecha de entrega de trabajo
尊敬的李卫国老师, 您好, 很感谢您在百忙之中能看到我这封邮件。 我叫余益涵, 是您教授西班牙语语法课程的一名学生。您在课程开始的第一节课时规定了要求交付作业的时间, 我认为这是很合理的。通过课程的学习我及时发现自己在学习西班牙语语法时的欠缺, 导致我不能正确的理解您教授内容的含义。因此, 我想向您请教语法学习中我遇到的问题并且请求延长交付作业的时间。我很想在您的帮助下更好的完成学习任务和作业。 殷切期待您的回复! 学生: 余** 2021 年 7 月 2 日	Estimado profesor Li Weiguo: Hola, muchas gracias por ver este correo electrónico durante su agenda apretada. Mi nombre es Yihan Yu, su alumna de la asignatura de gramática del español. Usted estipuló la fecha de la entrega de tareas en la primera clase, me parece que esto es razonable. A través del estudio del curso, descubrí que me faltaban algunos conocimientos de la gramática y no podía entender correctamente el significado de lo que enseñó. Por lo tanto, me gustaría preguntarle sobre los problemas que encontré en el aprendizaje de la gramática y solicitar una extensión del tiempo de la entrega. Realmente querría mejorar el aprendizaje de estudio y el trabajo con su ayuda. ¡Quedo a la espera de su respuesta! Alumna: Yu** 2/7/2021

Aparte del uso de las dos fórmulas de tratamiento pronominales *Tú* y *Usted* que mencionamos anteriormente, hemos encontrado en los estudiantes de ambos grupos una disminución porcentual en la omisión de pronombre en sus correos electrónicos, con un 4% de EL1 frente a un 5% de CL1. Es decir, en el contenido no ha aparecido ningún

pronombre formal ni informal. Con el fin de expresar la probabilidad de un posible rechazo por parte del interlocutor, estos estudiantes impersonalizan la petición, tal y como muestran los siguientes ejemplos extraídos del corpus:

37E@EL1:[**Omisión de pronombre**]:

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: Proyecto final
Estimado profesor: Soy María Martín, una alumna de la asignatura de Gramática del español. Me ha surgido un problema con la realización del proyecto que no me permite cumplir con la fecha de entrega estipulada. Estuve muy enferma durante un mes y no puede acudir a clase, por lo que no pude llevar al día las asignaturas del cuatrimestre. Asimismo, tuve complicaciones para conseguir la suficiente bibliografía para el trabajo. ¿Sería posible entregarlo con un día de retraso? No volverá a ocurrir. Un saludo cordial, María

63C@CL1:[**Omisión de pronombre**]:

汉语原件	Traducción en español
收件人: kailuophd2020@gmail.com	Para: kailuophd2020@gmail.com
标题: 请求课堂笔记	Asunto: Pedir apuntes de clase
尊敬的张亮老师: 你好, 我是贾**。我因为生病没能上昨天的课。因为课很重要, 可不可以课堂笔记和 PPT 发给我自学? 谢谢老师! 此致 敬礼 贾**	Estimado profesor Zhangliang: Hola, soy Jia**. No pude asistir a la clase de ayer porque estuve enferma. Debido a que la clase es muy importante, ¿Se puede enviar los apuntes de clase y las dispositivas para que pueda aprender por mi cuenta? ¡Gracias, profesor! Atentamente, Jia**

En segundo lugar, analizamos otro aspecto relevante de las fórmulas de tratamiento nominales. Desde la tendencia global en las fórmulas registradas, se observa que el porcentaje de aparición en ambos grupos de L1 está vinculado estrechamente con el *Saludo* y las *Fórmulas de tratamiento pronominales*; al mismo tiempo, se aprecia que los españoles y los chinos difieren en las preferencias de uso en algunas fórmulas concretas. A continuación, en la Figura 36 y 37 analizamos en detalle

por distribución de los porcentajes del empleo de dicho aspecto en los grupos de EL1 y CL1.

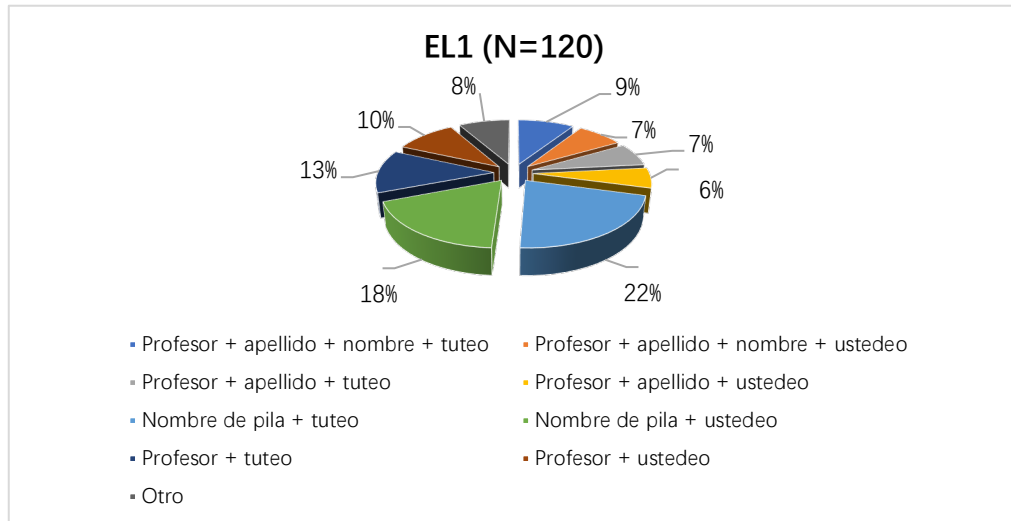


Figura 36. Distribución del uso de tratamientos nominales en español L1

Como se muestra en la Figura 36, hemos registrado una gran diversidad de fórmulas usadas en las muestras de EL1. Dentro de ellas, la fórmula más frecuente dirigida a profesores es *Nombre de pila + tuteo/ustedeo*; sin embargo, la con *tú* tiene una frecuencia ligeramente alta que la con *usted*, con el porcentaje del 22% frente al 18%. Se percibe que este uso funciona para reducir la distancia y aumentar el acercamiento entre estudiantes y profesores. Al mismo tiempo, cabe destacar que la proporción de otras fórmulas se presenta de manera equilibrada, así como el empleo de *Profesor + tuteo* (13%); el de *Profesor + ustedeo* (10%); el de *Profesor + apellido + nombre + tuteo* (9%) etc. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

07C@EL1: Estimado Javier, [...] Espero que estés bien ...

[Nombre de pila + tuteo]

15E@EL1: Buenas tardes profesor, [...] quería preguntarle si sería posible entregar el trabajo más tarde ...

[Profesor + ustedeo]

71E@EL1: Estimado profesor Fernando Bustos: [...] te comunico que no he podido

asistir a la clase de hoy en la asignatura...

[Profesor + apellido + nombre + tuteo]

Por último, en la fórmula de *Otro* (8%), hemos encontrado escasos casos donde se emplean *Don/Señor (Sr.) + apellido o nombre + tuteo/ustedeo* como tratamientos nominales, tal como los siguientes ejemplos presentados:

09E@EL1: Estimado señor García: [...] le escribo para solicitarle una extensión de trabajo final...

[Señor + apellido + ustedeo]

86E@EL1: Buenas noches don Antonio: [...] ¿Podrías prestarme tu libro? ...

[Don + nombre + tuteo]

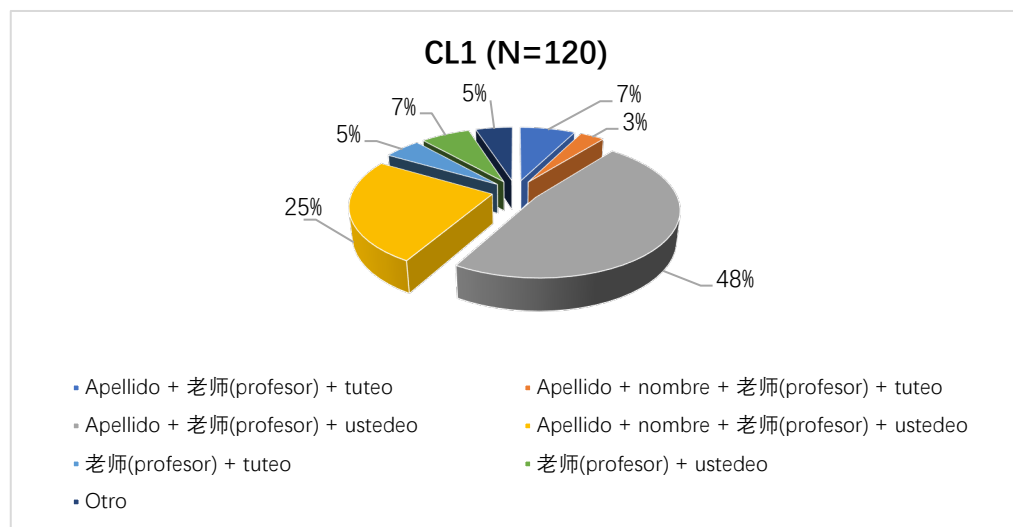


Figura 37. Distribución del uso de tratamientos nominales en chino L1

Comparando las fórmulas empleadas por los estudiantes españoles L1, en las de los estudiantes chinos L1 se observa que las fórmulas dirigidas a sus profesores son relativamente reducidas en número, es decir, tienen menos diversidad nominal. Las fórmulas predominantes en este ámbito universitario son *Apellido + 老师(profesor) + ustedeo* y *Apellido + nombre + 老师(profesor) + ustedeo*, las cuales ocupan un 48 % y un 25% respectivamente. En este caso, prefieren tratarles con mayor cortesía debido

al respeto que exige la costumbre social entre profesores y alumnos.

106C@CL1: 尊敬的周老师: [...] 我想问您借一本语法书, 可以吗?

En español: Estimado Zhou profesor: [...] Querría pedirle un libro de gramática, ¿se puede?

[Apellido + 老师(profesor)+ ustedeo]

15C@CL1: 尊敬的李卫国老师: [...] 很抱歉在您忙碌的工作打扰您。

En español: Estimado Li Weiguo profesor: [...] Siento haberle molestado mientras está ocupando en su trabajo.

[Apellido + nombre + 老师(profesor)+ ustedeo]

Por otro lado, en el uso del resto de las fórmulas en las muestras de CL1 se registran pocos casos de *老师(profesor)+ ustedeo* (7%) /*tuteo* (5%), *Apellido + 老师(profesor) + tuteo* (7%) y *Apellido + nombre + 老师(profesor)+ tuteo* (3%). En cuanto a otros tratamientos, solamente se encuentra un 5% en la fórmula de *Otro*.

02@CL1: 老师: [...] 你看, 能不能换一下见面时间。

En español: Profesor: [...] Puedes ver si se puede cambiar la hora del encuentro.

[老师(profesor)+ tuteo]

63@CL1: 尊敬的张亮老师: [...] 因为课很重要, 可不可以课堂笔记和 PPT 发给我自学?

En español: Estimado profesor Zhangliang: [...] Debido a que la clase es muy importante, ¿Se puede enviar los apuntes de clase y las dispositivas para que pueda aprender por mi cuenta?

[Otro: Apellido + nombre + 老师(profesor)+ Ø]

7.5.1.2. Perspectivas de la petición en español y chino L1

Como se menciona anteriormente en la clasificación de las perspectivas de la petición en 4.1.2, la elección de las perspectivas también es otro factor importante de

variación en la formulación de las ilocuciones de petición. Analizamos a continuación las muestras obtenidas de los estudiantes de español L1 y chino L1 mediante la base de las cuatro perspectivas establecidas por Blum-Kulka (1989) para el estudio de las peticiones. La siguiente Figura 38, proporciona la distribución de porcentajes de las perspectivas para las situaciones de ambos grupos.

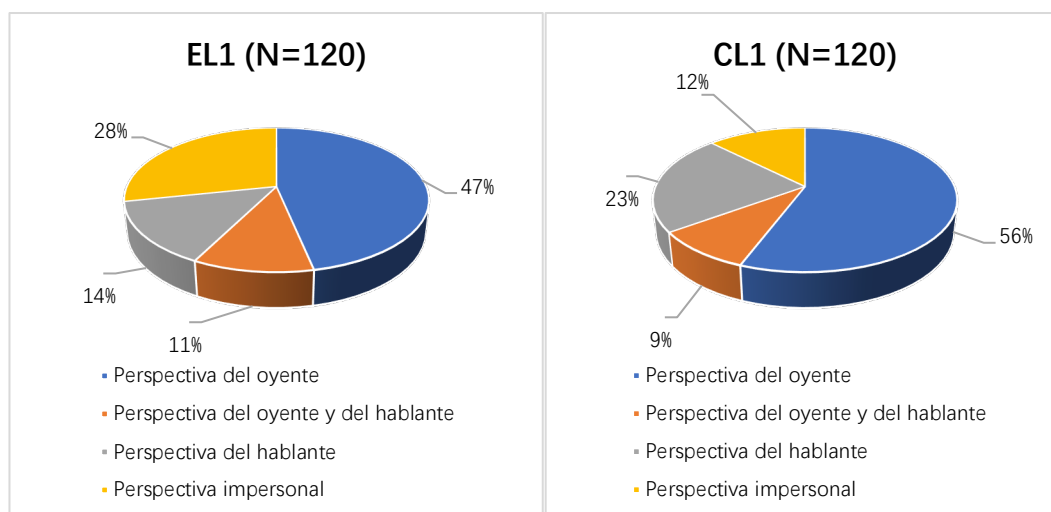


Figura 38. Distribución de porcentajes de las perspectivas de la petición en las muestras de español L1 y chino L1

En general, las figuras muestran que predomina el uso de la *Perspectiva del oyente* en las muestras de EL1 y CL1, con un 47% y un 56%. Sin embargo, las proporciones del resto de tres perspectivas manifiestan ciertas variaciones del uso entre los dos grupos. En concreto, el porcentaje de la *Perspectiva impersonal* en las muestras de EL1 es superior que en las de CL1, con el 28% frente al 12%; en contraste, el porcentaje de la *Perspectiva del hablante* en las muestras de EL1 es inferior que en las de CL1, con un 14% y un 23%. Por último, en cuanto a la *Perspectiva del oyente y del hablante*, resulta que ambos grupos tienen porcentajes comparativamente bajas con los demás y similares en las formulaciones de petición donde solamente ocupa un 11% en las muestras de EL1 y un 9% en las de CL1.

En orden de porcentajes, las distribuciones de las perspectivas en las muestras de

EL1 son: Perspectiva del oyente > Perspectiva impersonal > Perspectiva del hablante > Perspectiva del oyente y del hablante; y en las de CL1 son: Perspectiva del oyente > Perspectiva del hablante > Perspectiva impersonal > Perspectiva del oyente y del hablante. A continuación se muestran algunos ejemplos de las diferentes perspectivas analizadas en español L1 y chino L1:

21E@EL1: ¿Podría dejarme entregarlo algún día de la semana que viene?

[Perspectiva del oyente]

10E@EL1: Te escribo para preguntarte si podríamos cambiar la tutoría que me citaste el miércoles a las 12.

[Perspectiva del oyente y del hablante]

07E@EL1: Me gustaría cambiar la hora de la tutoría a otro día.

[Perspectiva del hablante]

69E@EL1: Me preguntaba si sería posible prestarme su ejemplo personal mañana después de la clase.

[Perspectiva impersonal]

114@CL1: 我想问问您能不能把我缺席的这堂课的笔记借我一下吗?

En español: Quería preguntarle si podría prestarme los apuntes que me faltaban de la clase.

[Perspectiva del oyente]

08C@CL1: 您觉得我们把下周三的预约辅导调到下周五下课后怎么样?

En español: ¿qué le parece si cambiamos la hora de tutoría del próximo miércoles al próximo viernes después de la clase?

[Perspectiva del oyente y del hablante]

11C@CL1: 因此, 我希望可以换一个时间进行辅导。

En español: Por lo tanto, espero poder cambiar el horario de la tutoría para el otro día.

[Perspectiva del hablante]

63C@CL1: 可不可以课堂笔记和 PPT 发给我自学?

En español: ¿Se puede enviar los apuntes de clase y las dispositivas para que pueda aprender por mi cuenta?

[Perspectiva impersonal]

7.5.2. Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición en español L2

7.5.2.1. Fórmulas de tratamiento pronominales y nominales en español L2

En lo que respecta al uso de las fórmulas de tratamiento pronominales para dirigirse a sus profesores en español L2, se observa que el uso del pronombre formal de *Usted* predomina en la gran mayoría de las producciones escritas en los tres niveles (68% en B1, 72% en B2 y 90% en C1). En general, la tendencia se mantiene al igual que lo analizado anteriormente en sus producciones en chino L1. A continuación, se presentan los porcentajes de sus usos en cada nivel mediante la siguiente Figura 39.

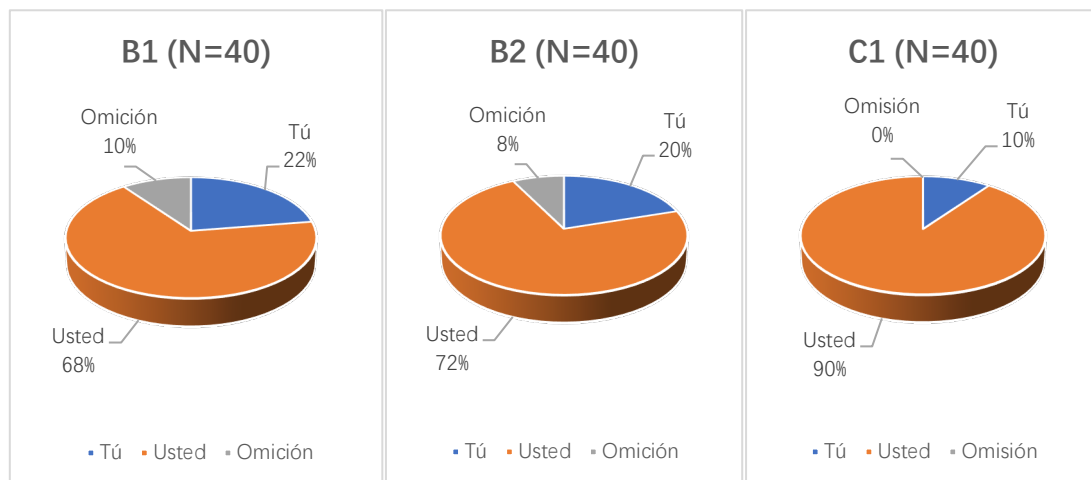


Figura 39. Porcentajes del uso de tratamientos pronominales en español L2

Si observamos con detenimiento, podemos detectar que el uso de pronombre informal de *Tú* o la ausencia de su uso se centran prácticamente en las producciones escritas del nivel intermedio (22% de *tú* en B1 y 20% de *tú* en B2). Sin embargo, las muestras en el nivel C1 son más formales; ha disminuido el uso informal de *tú* y la *omisión* del pronombre. Esto demuestra que los estudiantes del nivel C1 cuidan más la fórmula de tratamiento formal cuando redactan sus correos electrónicos de peticiones

en el ámbito universitario, tal y como se observa en los siguientes ejemplos extraídos de cada nivel:

06C@EL2 B1: [Uso de Tú]

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: Solicitud de entregar el trabajo más tarde
Hola, profesor Juan: Lo siento. No puedo completar mi tarea final dentro del tiempo especificado. Estoy haciéndolo. Espero que me puedas dar más tiempo. Te lo entregaré tan pronto como lo termine. Te agradezco mucho. Un saludo, TWJ

02C@EL2 B1: [Omisión de pronombre]

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: ---
Hola, Juan García: ¿Qué tal? Es que tengo algunos problemas sobre los deberes, querría estudiar más, ¿puedo entregar la tarea más tarde?, quizás mañana. Un saludo, Zeta

26C@EL2/LE B2: [Uso de Tú]

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: Apuntes de clases
Hola, profesor: ¿Cómo estás? Perdóname de escribirte a esa hora. Es que quiero que me mandes los apuntes de las clases anteriores y de los de hoy, no pude asistirlos porque estuve enferma. Te agradezco mucho y un abrazo, LGH

35C@EL2 B2: [Omisión de pronombre]

Para: kailuophd2020@gmail.com
Asunto: Pedir libro de gramática
Querido profesor Antonio: Buenas tardes, soy Iván, un alumno del español de grupo 6. Quiero aprovechar este

mensaje para pedir un libro de gramática y es muy importante para mí. ¿Sería posible dejarme el libro para fotocopiar algunas páginas? Muchas gracias.
Un saludo cordial,
Iván

16C@EL2 C1: [Uso de Usted]

Para: kailuophd2020@gmail.com

Asunto: Cambio de tutoría

Estimado profesor Javier:

Siento decirle que me resulta imposible acudir a la tutoría el próximo miércoles a las doce, porque me ha surgido algo inesperado que me impide llegar a tiempo. Le agradece mucho si me pudiera cambiar la tutoría a otro horario.

Un cordial saludo,

Xiaoyan

En cuanto a las fórmulas de tratamiento nominales en las muestras de EL2, en general, se observa que los estudiantes chinos tienden a emplear más variedad de fórmulas en todos los niveles en comparación con las de su lengua materna CL1. Al mismo tiempo, hemos encontrado que parte de algunas fórmulas utilizadas en EL2 parecen un calco de CL1. Analizamos a continuación la preferencia de cada uso específico en los niveles B1, B2 y C1.

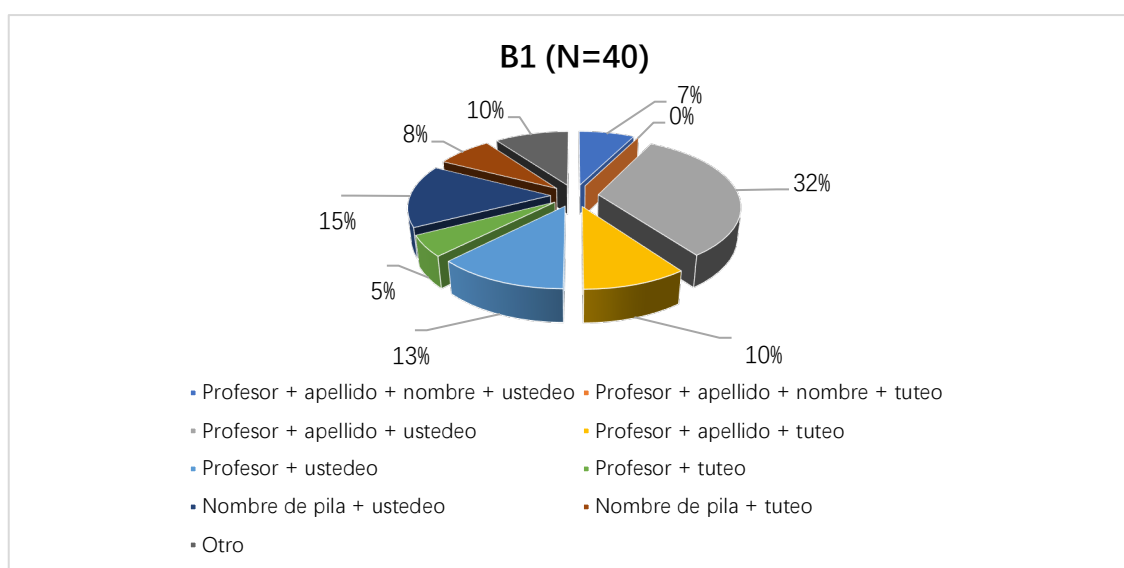


Figura 40. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de B1

Como se muestra la Figura 40, el uso de *Profesor + apellido + ustededeo* es predominante en las muestras de B1, con un 32%. El segundo puesto está ocupado por *Nombre de pila + ustededeo* (15%), seguido por *Profesor + ustededeo* (13%). Con respecto a las otras fórmulas, representan un bajo porcentaje de uso, la mayoría de ellas combina con la presencia de tratamiento pronominal tú en sus mensajes. Así como los siguientes ejemplos:

05C@EL2 B1: Querido profesor García: [...] me podría dejar más tiempo para terminarlo.

[Profesor + apellido + ustededeo]

27C@EL2 B1: Estimado Fernando: [...] Por lo tanto, quería preguntar a usted si podría enviarme los apuntes y el ppt utilizado en la clase.

[Nombre de pila + ustededeo]

30C@EL2 B1: ¡Hola profesor! [...] ¿me podría enviar el PPT de la lección?

[Profesor + ustededeo]

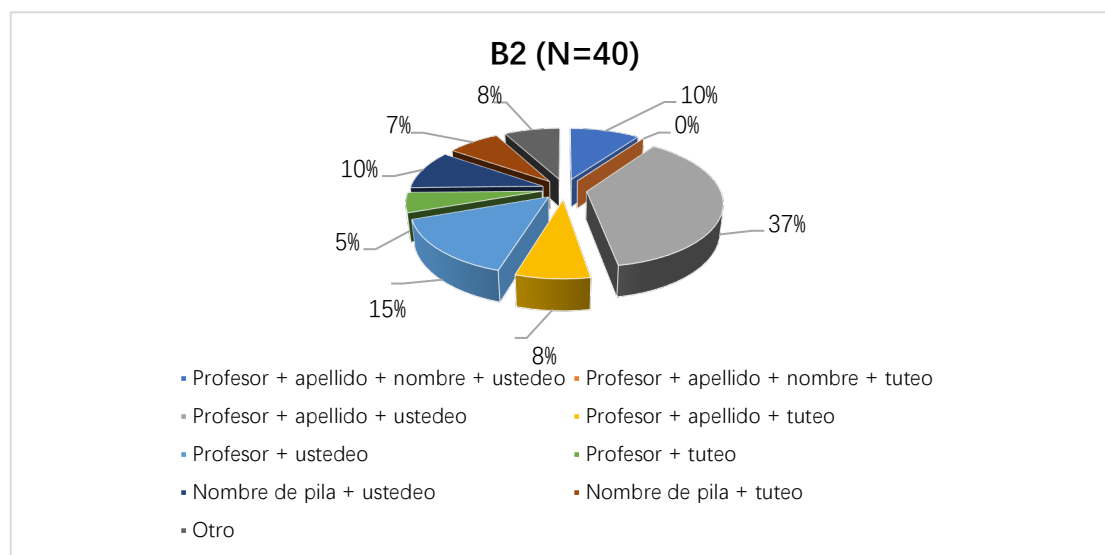


Figura 41. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de B2

En cuanto a la distribución del uso en B2, permanece el aumento del porcentaje de *Profesor + apellido + ustededeo* (37%) y *Profesor + ustededeo* (15%). Es más, la proporción del resto de combinaciones es similar a la del nivel B1, especialmente en el

caso de las muestras con tuteo.

25C@EL2 B2: Hola profesor Garrido: [...] Quiero que me traiga el libro al día siguiente.

[Profesor + apellido + ustedeo]

32C@EL2 B2: Estimado profesor: ¿Cómo estás?, espero que estés muy bien.

[Profesor + tuteo]

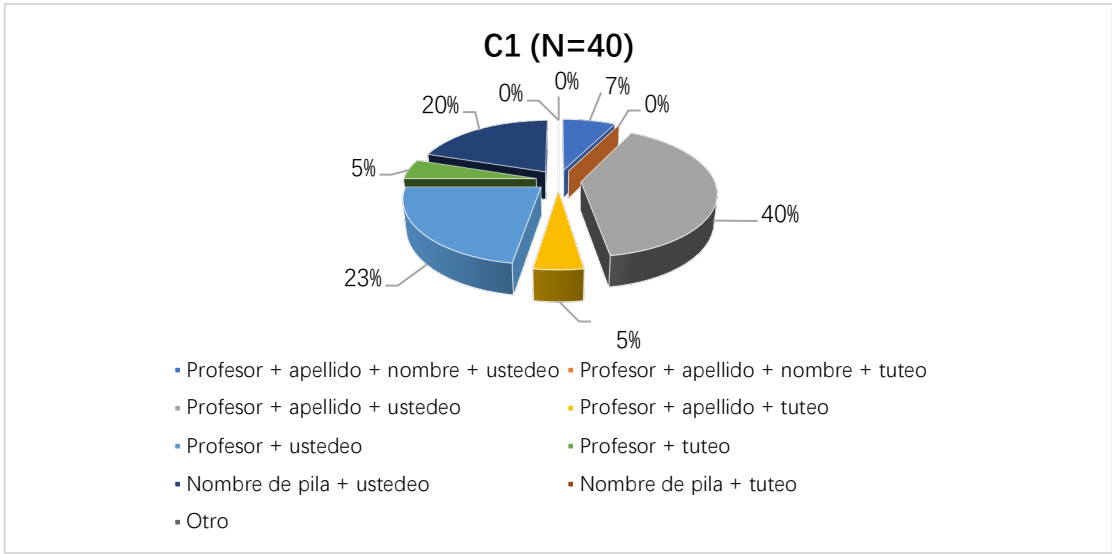


Figura 42. Distribución del uso de tratamientos nominales en las muestras de C1

En el nivel C1, como se muestra en la anteriormente expuesta Figura 42, el número de las combinaciones con tuteo ha reducido bastante. El uso de *Profesor + apellido + ustedeo* se sitúa en el primer lugar (40%); también ha sido el mayor porcentaje ocupado en los tres niveles. Al mismo tiempo, los usos de *Profesor + ustedeo* y *Nombre de pila + ustedeo* son ligeramente diferentes con un 23% y 20% respectivamente y muy recurrentes.

10C@EL2 C1: Hola, profesor Díaz: [...] le escribo para solicitar cambiar la fecha de nuestra cita.

[Profesor + apellido + ustedeo]

11C@EL2 C1: Estimado profesor: Lo siento mucho por molestarle por eso.

[Profesor + ustededeo]

33C@EL2 C1: Estimado Fernando: Le escribo para pedir los apuntes y diapositivas de la semana pasada.

[Nombre de pila + ustededeo]

7.5.2.2. Perspectivas de la petición en español L2

En términos generales, la *Perspectiva del oyente* sigue siendo la forma más extendida y ocupa el mayor porcentaje en las muestras de EL2. En cuanto a porcentajes, se sitúa entre el 37% y el 45%. En cambio, el uso del resto de las perspectivas varía en las muestras de distintos niveles y coincide con la preferencia en algunas muestras de CL1. Como se presenta la Figura 43, analizamos en primer lugar la distribución de las perspectivas en los niveles B1 y B2.

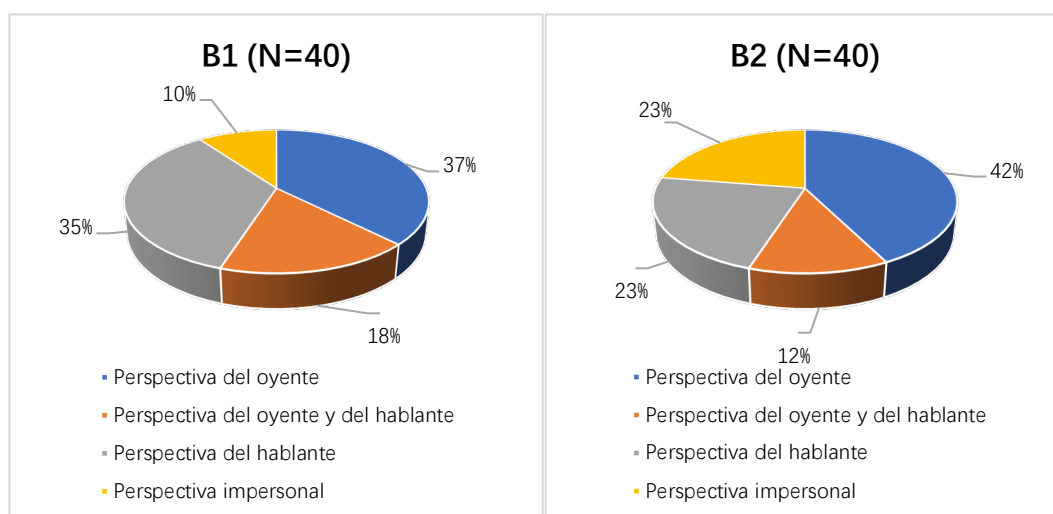


Figura 43. Distribución de porcentajes de las perspectivas de la petición en las muestras de B1 y B2

Se aprecia que los estudiantes tienden a usar la *Perspectiva del oyente* en las peticiones de ambos niveles (37% en B1 y 42% en B2), seguida de la *Perspectiva del hablante*, en contraposición a la presencia de esta perspectiva en B1 (35%), la cual es relativamente mayor que en B2 (23%). Con respecto a la siguiente perspectiva, *oyente*

y *hablante*, su uso en B1 (18%) es ligeramente superior al de B2 (12%). Por último, cabe destacar que el uso de la *Perspectiva impersonal* va aumentando notablemente desde B1 (10%) hasta B2 (23%).

En resumen, las distribuciones de las perspectivas para las muestras de B1 y B2 quedan de esta manera: Perspectiva del oyente > Perspectiva del hablante > Perspectiva del oyente y del hablante > Perspectiva impersonal y Perspectiva del oyente > Perspectiva del hablante = Perspectiva impersonal > Perspectiva del oyente y del hablante. Se presentan a continuación algunos ejemplos:

05C@EL2 B1: ¿Me podría dejar más tiempo para terminarlo? Lo siento mucho.

[Perspectiva del oyente]

15C@EL2 B1: Le pido si podemos modificar la tutoría para la próxima semana.

[Perspectiva del oyente y del hablante]

14C@EL2 B2: No puedo venir a la tutoría debido a que me he equivocado. Por lo tanto, querría cambiar el día de tutoría si es posible.

[Perspectiva del hablante]

39C@EL2 B2: No he encontrado el libro de gramática en la biblioteca, ¿sería posible prestarme el suyo para escanear?

[Perspectiva impersonal]

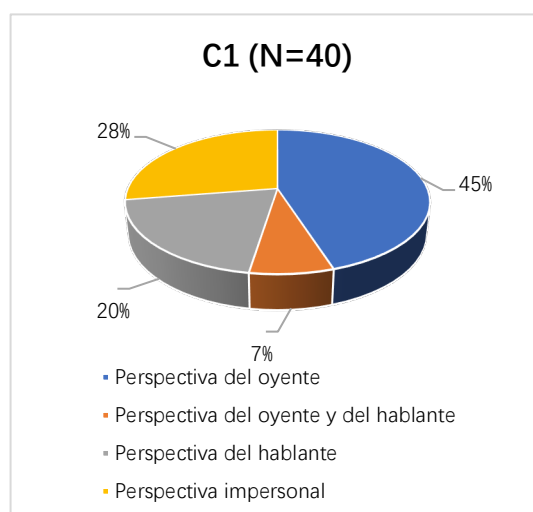


Figura 44. Distribución de porcentajes las perspectivas de la petición en las muestras de C1

En cuanto a las perspectivas del nivel C1, llama la atención que la *Perspectiva de oyente* y la *Perspectiva impersonal* manifiestan mayor frecuencia en comparación con los niveles B1 y B2, con un 45% y un 28%. No obstante, existe una reducción correspondiente al número de la *Perspectiva del hablante* hasta de un 20%, y la *Perspectiva del oyente y del hablante* se sitúa en el último puesto debido a la infrecuencia de uso; solamente un 7%. Para este nivel, las distribuciones quedarían de la siguiente manera: Perspectiva del oyente> Perspectiva impersonal> Perspectiva del hablante> Perspectiva del oyente y del hablante.

01C@EL2 C1: Por lo tanto, quería pedirle disculpas y ¿le importaría acertar otra fecha para la tutoría?

[Perspectiva del oyente]

21C@EL2 C1: ¿Sería tan amable de prestarme el ejemplar suyo?

[Perspectiva impersonal]

06C@EL2 C1: Si pudiera entregar el trabajo más tarde, lo agradecería enormemente.

[Perspectiva del hablante]

7.6. Resultados de escalas de valoración

Con este apartado cerramos el presente capítulo presentando los resultados relacionados con la tercera parte del cuestionario que tiene como objetivo investigar las posibles diferencias de percepción consideradas por cada uno de los estudiantes, españoles y chinos, cuando seleccionó la situación para su redacción. Después de haberles presentado las situaciones de A, B, C y D a los alumnos, hemos registrado 118 encuestas válidas en la parte III de las escalas de valoración; 58 de estudiantes españoles y 60 de estudiantes chinos. El porcentaje de selección de la situación B en las muestras españolas es del 15% y el de la situación D en las muestras chinas es del 14%. En

comparación con la elección de otras situaciones, ambas son ligeramente mayor. Se muestra la siguiente Figura 45 donde se refleja la distribución de las situaciones elegidas en ambos grupos de españoles y chinos:

Pregunta 0: Yo he elegido la situación _____ del módulo _____ en la Parte II

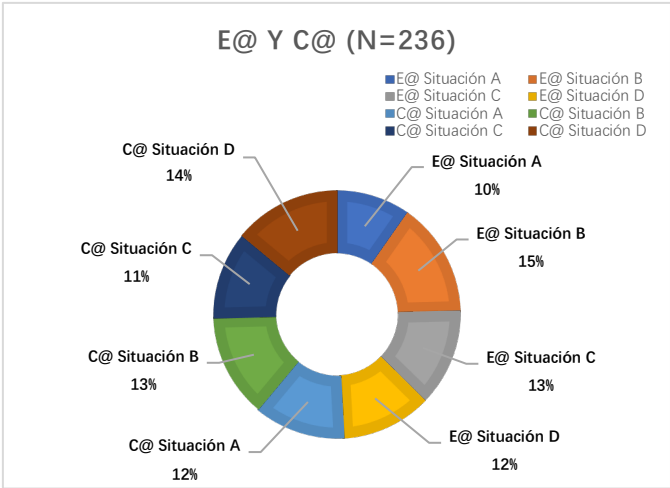


Figura 45. Distribución de porcentajes de las situaciones elegidas en las muestras españolas y chinas

A continuación, exponemos los resultados a las preguntas de forma condensada. El orden en que se expone se corresponde con el orden en que se hicieron.

Pregunta 1: En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?

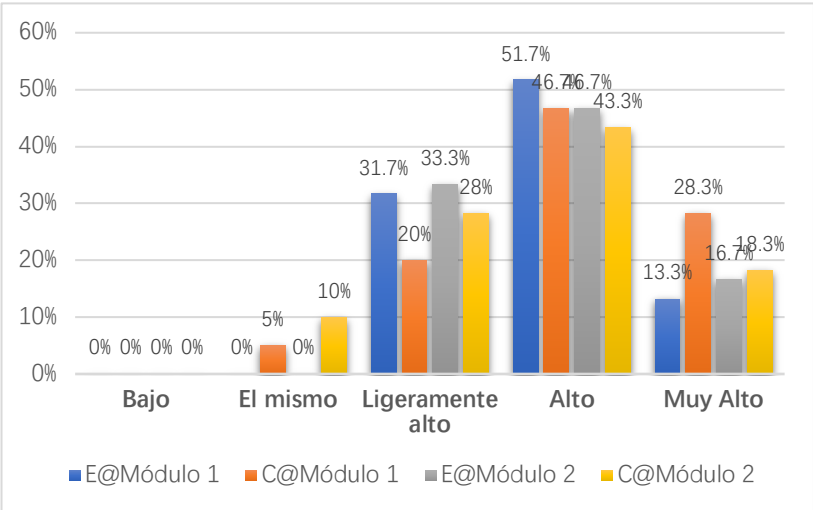


Figura 46. Porcentajes de calificación del estatus académico por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

Según muestra la Figura 46, más del 40% de los estudiantes españoles y chinos consideran el estatus académico del profesor como *Alto*, tanto en el módulo 1 como en el módulo 2. La segunda posición la ocupa la percepción de *Ligeramente alto* en ambos grupos. No obstante, el porcentaje de percepción del grupo español es apenas un poco más alto que el de chino, con un 31.7% en módulo 1 y un 33.3% en módulo 2 frente a un 20% en módulo 1 y un 28% en módulo 2. En cuanto a la valoración de nivel como *Muy alto*, el porcentaje de los chinos es un poco mayor. Sobre todo, destaca más su consideración en las situaciones del módulo 1, quedando en un 28.3%. Por último, hemos registrado que pocos estudiantes chinos opinan que el estatus académico del profesor es *El mismo*.

Pregunta 2: En cuanto a redactar su solicitud de petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?

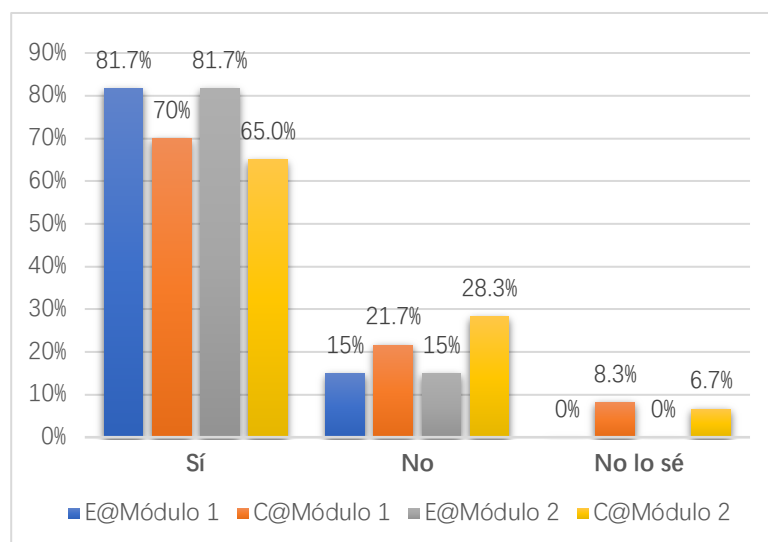


Figura 47. Porcentajes de consideración del estatus académico por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

Como claramente se refleja a través de la Figura 47, la mayoría de los estudiantes españoles y chinos habían tenido en cuenta el estatus académico del profesor cuando redactaban sus mensajes de petición. El porcentaje de los españoles que eligen *Sí* en

ambos módulos es un poco superior al de los chinos, con un 81.7% en el módulo 1 y 2 frente a un 70% en el módulo 1 y 65% en el módulo 2. Al mismo tiempo, aumenta el porcentaje de *No* y *No lo sé* en el grupo de los estudiantes chinos. A continuación, con los que eligieron *Sí*, seguimos explorando cómo el estatus académico del profesor afecta la forma de redacción en los correos electrónicos de petición.

Pregunta 3: ¿Cree que el estatus académico del/la profesor/a afecta la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?

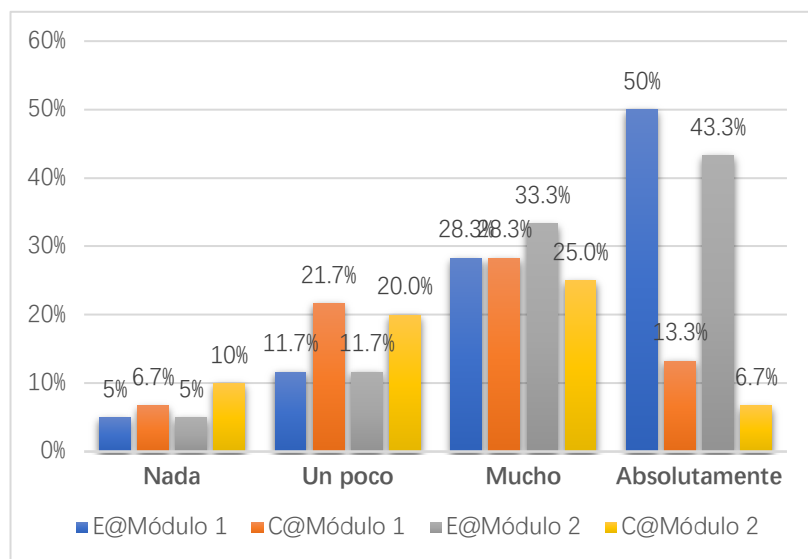


Figura 48. Porcentajes del nivel de efecto en la forma debido al estatus por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

En el grupo de estudiantes españoles predomina la consideración del estatus académico y afecta *Absolutamente* a la forma de redacción en sus correos electrónicos, con un 50% en módulo 1 y 43.3% en módulo 2; seguida con la consideración de *Mucho*, que ocupa alrededor de un tercio de los encuestados. De manera simultánea, los mensajes escritos por los estudiantes chinos también presentan porcentajes similares en comparación con los de españoles. En cuanto a los que consideran que el estatus académico afecta *Un poco* a la forma en que redactan se reduce en el caso de los estudiantes españoles; no llega al 12% en los dos módulos. Sin embargo, esta consideración sigue siendo relevante con más de 20% en el grupo de los estudiantes

chinos.

Pregunta 4: Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?

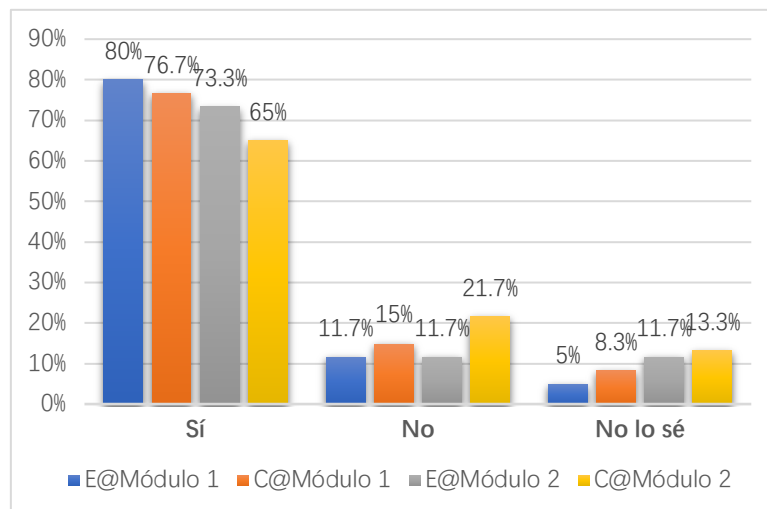


Figura 49. Porcentajes de consideración de no conocer muy bien a su profesor por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

En lo que respecta a los resultados de la pregunta 4, como se muestra la Figura 49, la mayoría de los encuestados habían tenido en cuenta el factor de no conocer muy bien a sus profesores cuando redactaban sus mensajes de petición, con una marca de *Sí* en la casilla. Específicamente, las proporciones en ambos grupos del módulo 1 son similares y en el módulo 2 son ligeramente más altas en el caso de los estudiantes españoles. Los que no toman en consideración este factor y no dan una respuesta afirmativa son relativamente pocos, con unos porcentajes bajos.

Pregunta 5: ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/la profesor/a afecta a la forma de redactar?

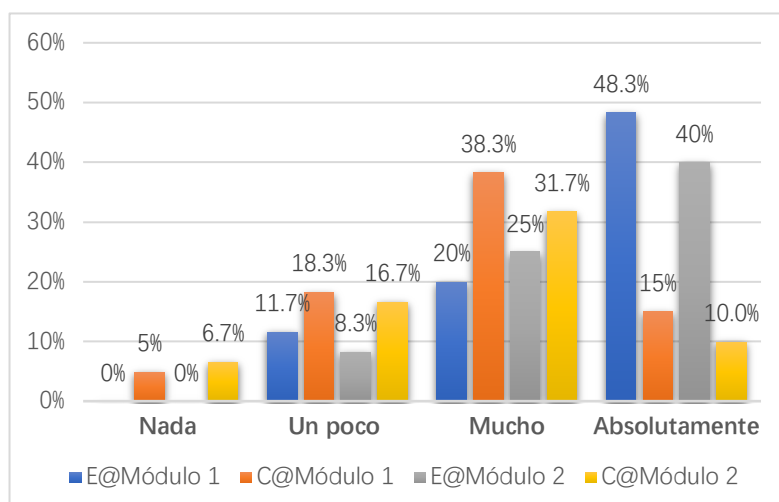


Figura 50. Porcentajes de consideración de no conocer al profesor que afecta a la forma de redacción por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

Mediante la Figura 50, podemos observar que más del 30% de los estudiantes chinos consideran que al redactar afectaba *Mucho* debido al hecho de no conocer a sus profesores. El porcentaje del módulo 1 (38%) es superior que el del módulo 2 (31.7%). En relación con los estudiantes españoles, los porcentajes más altos se concentran en la valoración de *Absolutamente*, situándose entre 48.3% y 40%. Sin embargo, este nivel de valoración en el grupo chino no ocupa una posición recurrente, solamente entre 15% y 10%. Con respecto a la consideración de *Un poco*, los porcentajes del grupo chino son ligeramente superiores a los del grupo español. Por último, la consideración de no afecta *Nada* en ambos módulos es poco común, sin porcentajes destacables, y solo una minoría de los estudiantes chinos opina que no le afecta casi nada este factor, alrededor de un 5% entre ambos módulos. En el caso del grupo español, no hemos registrado ninguna respuesta.

Pregunta 6: Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿Ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al/la profesor/a?

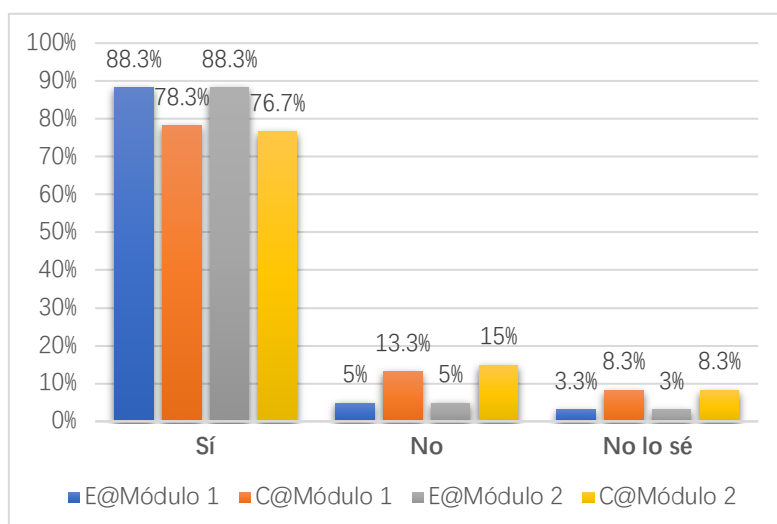


Figura 51. Porcentajes de consideración de las molestias que podía ocasionar al profesor al redactar por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

En cuanto a los resultados de la pregunta 7, la mayoría de los estudiantes españoles y chinos muestran la importancia de *Sí*, es decir, habían tenido en cuenta las molestias que podían ocasionar al profesor cuando redactaban sus correos electrónicos de petición. En consecuencia, el porcentaje en el grupo de español ha superado más del 88% en ambos módulos, al mismo tiempo, el del grupo chino también adquiere una proporción de más del 75% en ambos módulos.

Pregunta 7: ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?

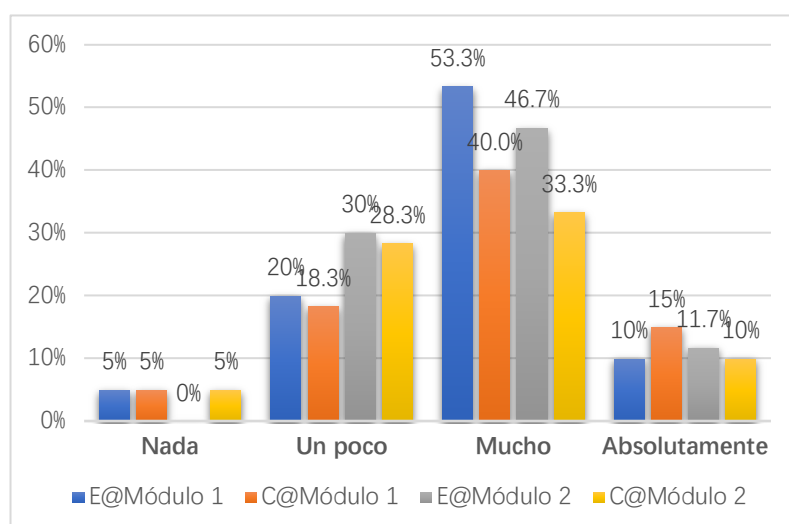


Figura 52. Porcentajes del grado de consideración de que la petición pudiera causar

inconvenientes al profesor por españoles y chinos (Módulo 1 y 2)

Entre los resultados del grado que consideran los estudiantes respecto a la pregunta, a través de la Figura 52, se comprueba que la variante de *Mucho* ha sido marcada notablemente con proporciones elevadas en ambos módulos por parte de los encuestados; en el grupo de español un 53.3% de módulo 1 y un 46.7% de módulo 2, mientras que en el grupo de chino se observa un ligero descenso al 40% en módulo 1 y 33.3% en módulo 2. Seguidamente, los porcentajes en el segundo puesto son de la variante *Un poco*; se observa que el grupo de chino ha obtenido porcentajes similares, la divergencia de percepción entre el mismo módulo de ambos grupos es escasamente del 2%. Finalmente, la variante de *Absolutamente* y de *Nada* han quedado en una mínima de consideración en ambos grupos y manifiestan bajos porcentajes en contraste con los anteriores, con menos del 15% y 5%.

Pregunta 8: Cuándo redactas un correo electrónico en otra lengua extranjera, realizas una traducción literal del correo electrónico que había planteado en su lengua materna?

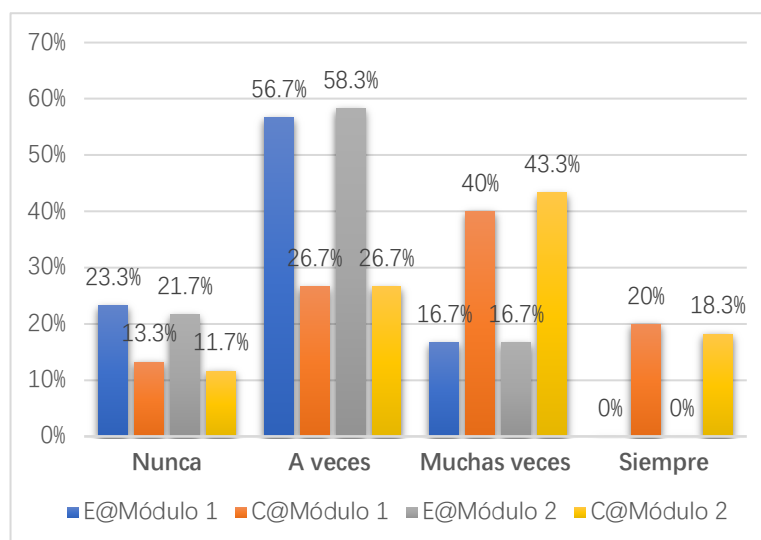


Figura 53. Porcentajes de realizar una traducción literal del correo electrónico desde la lengua materna (Módulo 1 y 2)

La observación general de los porcentajes muestra, a simple vista, que los estudiantes chinos han considerado más la necesidad de realizar una traducción literal

de sus correos electrónicos desde la L1. Las proporciones de valoración del módulo 1 y el módulo 2, tanto en el grupo de chino como en el de español, son muy aproximadas. En concreto, los resultados del grupo chino se reparten en todos los grados. La mayor parte de los encuestados marcan principalmente dos grados: el de *Muchas veces*, con un 40% en módulo 1 y un 43.3% en módulo 2; y el de *A veces*, con un 26.7% en ambos módulos. Sin embargo, el grupo español recurre a la consideración de *A veces*, que es la más frecuente y ocupa mayores porcentajes, con un 56.7% en módulo 1 y un 58.3% en módulo 2. La consideración de *Muchas veces* ha quedado en tercera posición, con un 16.7% en los dos módulos. Respecto a la consideración de *Siempre*, ambos grupos presentan una mayor variación, alrededor de un 20% del grupo chino siempre traduce su L1. En cambio, en el grupo español no hemos registrado que ninguno de los encuestados marcara este grado. Por último, considerando la valoración de *Nunca*, el grupo español queda en la tercera posición, con más de 20% en ambos módulos, y en el grupo chino, se reduce hasta más o menos el 12%.

Capítulo 8

Conclusiones

8.1. Respuestas a las preguntas de investigación

8.2. Implicaciones pedagógicas

8.3. Síntesis final

8.3.1. Recapitulación de la investigación

8.3.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Capítulo 8. Conclusiones

Los datos recogidos en la encuesta han sido enumerados y analizados en detalle en el capítulo 7. A continuación, en este capítulo se responderán y se presentarán los resultados obtenidos con relación a las preguntas de investigación propuestas. Luego se expondrá el segundo apartado de las implicaciones pedagógicas que pueden servir de apoyo pragmático en la enseñanza de expresión escrita en el aula de LE/L2. Por último, se terminará con las conclusiones propiamente dichas, en las que se incluyen la síntesis final de la investigación, las limitaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

8.1. Respuestas a las preguntas de investigación

P1. ¿Cuáles son las diferencias de movimientos macroestructurales que se detectan en los correos electrónicos de EL1 y CL1? En cuanto a los de correos electrónicos analizados en EL2, ¿se acercan los empleos macroestructurales a los de CL1?

En cuanto a los resultados analizados en la macroestructura del correo electrónico de parámetro 1, se observan muchas similitudes y algunas diferencias destacables entre las muestras de EL1 y CL1. En términos generales, casi todos los estudiantes de los dos grupos de L1 han incluido las secciones que componen la macroestructura de un correo electrónico en sus muestras escritas de petición a profesores, tanto en las del módulo 1 como en las del módulo 2. Sin embargo, las principales diferencias de este parámetro se relacionan con el grado de (in)formalidad y el uso de algunos movimientos en la estructuración de los mensajes.

En primer lugar, la diferencia más notable se encuentra en el uso del movimiento *Asunto* entre las muestras analizadas en español y chino L1, que se corresponde a la primera sección de *Pre-apertura* en nuestro modelo de análisis. Casi la mitad de los estudiantes chinos L1 no han expresado el asunto en sus correos electrónicos, mientras que, en los de estudiantes españoles L1, la ausencia del asunto en la casilla se ha

reducido bastante, alrededor del 20%.

En cuanto a la sección *Apertura*, se presenta una divergencia clara en el uso de las formas de *Saludo*, aunque la gran mayoría de los estudiantes lo hayan puesto en sus mensajes para dirigirse al profesor. En las muestras de EL1, hemos encontrado tres formas predominantes en el comienzo, tanto formales como semiformales. Sin embargo, las informales ocupan una minoría. Con respecto a su uso en las muestras de CL1, los estudiantes tienden a emplear el saludo formal con el título o el apellido + título. Al mismo tiempo, se presenta menos variación en su uso y más grado de formalidad en las muestras escritas, en comparación con las de EL1.

El siguiente movimiento es la *Autoidentificación*; su presencia en ambos grupos es relativamente baja. En concreto, observamos que la frecuencia de su aparición en las muestras de CL1 es un poco superior que en las de EL1. El uso de la fórmula *Nombre y apellido* representa 100% de los casos chinos. Sin embargo, el porcentaje de su uso en las muestras españolas es relativamente bajo.

En la sección *Cuerpo del mensaje*, se aprecian altas similitudes macroestructurales en las producciones escritas; los porcentajes de empleo de los diferentes movimientos se acercan mucho entre los dos grupos de L1. Sobre todo, los primeros dos movimientos de *Motivo de correo* y *Petición* aparecen con un porcentaje del 100%. Mientras que los movimientos de *Información adicional* y *Disculpa* se registran con menos frecuencia, sus usos varían un poco según las distintas situaciones.

En la tercera sección de *Cierre*, se mantiene la misma tendencia de altas similitudes. La gran mayoría de los estudiantes en L1 presenta los movimientos de *Enunciado de cierre* y *Firmas* en el final de su correo electrónico. Solamente existen algunas diferencias en las frecuencias de las fórmulas de despedida y agradecimiento en distintas situaciones.

En lo que respecta a la macroestructura de correos electrónicos de petición en español L2, existe un progreso entre el nivel de competencia del español de los estudiantes y las frecuencias de movimientos utilizados en las muestras analizadas. Al mismo tiempo, hemos encontrado también algunas fórmulas en los movimientos empleados que son de uso generalizado en chino L1. Las diferencias específicas son las que se enumeran a continuación.

En la sección de *Pre-apertura*, la presencia de movimiento *Asunto* en las producciones de niveles B1 y B2 es mucho menor que en las del nivel C1, superando un 80%. A pesar de ello, el número medio de *asuntos* puestos se acerca al de los estudiantes chinos L1.

En la siguiente sección de *Apertura*, se observa una transferencia del grado de formalidad de la L1 en las muestras de L2. El uso de un saludo formal es predominante en todos los niveles, aunque la presencia del saludo informal o semiformal en el nivel B1 es relativamente más alta. En lo que respecta al movimiento de *Autoidentificación*, la presencia de su uso en el C1 es ligeramente más alta que en el B1 y B2. Más específicamente, la combinación de “*Nombre + Apellido*” con la información sobre el hablante es la forma más común en las muestras registradas en L2.

En relación con los resultados de la sección de *Cuerpo de mensaje*, el porcentaje de los movimientos usados es muy similar en las muestras de L1. Solamente existe una mínima diferencia en el movimiento de *Disculpa*, tanto en el módulo como en los diferentes niveles.

Por último, en la sección de *Cierre*, sobre la base del uso predominante de carácter formal de las despedidas en la mayoría de las muestras L2, también hemos observado que en algunas producciones del C1 se combinan el uso de la despedida y el

agradecimiento a la vez. El último movimiento de *Firma* incluye dos formas, el uso del nombre de pila y la forma completa de “*Apellido + nombre en pinyin*”; se reflejan principalmente en los niveles intermedios y avanzado.

P2. ¿Cuáles son las estrategias de cortesía más empleadas en los correos electrónicos de petición por estudiantes de EL1 y CL1? En los correos electrónicos analizados de EL2, ¿la lengua materna influye en la selección de estrategias? ¿Cómo se distribuyen estas estrategias en los tres niveles?

Como hemos podido observar a lo largo del análisis del parámetro 2, en primer lugar, observamos que el empleo de las estrategias indirectas convencionales (*Nivel 2*) predomina en los correos electrónicos de ambos grupos de L1. Dentro de este nivel, se aprecia un uso frecuente de la estrategia de *Consulta preparatoria*, tanto en el módulo 1 como en el módulo 2. Al mismo tiempo, dicho uso presenta un porcentaje ligeramente mayor en las muestras de CL1 que en las de EL1, esto implica que es una manera recurrente de mostrar el respeto y cortesía desde otro aspecto. En cuanto a las *Formulaciones de sugerencias*, hemos encontrado muy pocos casos en los dos grupos.

El segundo que se encuentra en las muestras analizadas es el empleo de la petición mediante las estrategias directas (*Nivel 1*). En particular, los estudiantes de EL1 tienden a utilizar más las directas para transmitir la petición que los estudiantes de CL1. Además, la distribución de cada tipo de petición es diferente, tal y como las *Preguntas directas* y la *Declaración evasiva* son más utilizadas en las muestras de ambos módulos de EL1. En cambio, la *Declaración de deseo* y la *Declaración de necesidad* son más frecuentes aparecidas en las de ambos módulos de CL1.

Por último, apenas se obtiene resultados destacables en el uso de las estrategias indirectas no convencionales (*Nivel 3*), solamente hemos encontrado muy pocos casos donde utilizan la estrategia indirecta fuerte en las muestras de CL1.

En lo que respecta a las estrategias de petición utilizadas en español L2, hemos observado que las divergencias que presentan en la selección de estrategias directas e indirectas están afectadas por el nivel de la competencia del español. Más concretamente, tanto en el módulo 1 como en el módulo 2, tiene mayor presencia el empleo de las estrategias directas en el nivel B1, destacando el uso de las estrategias de *Declaración de deseo y necesidad*. Sin embargo, en los niveles B2 y C1 la proporción de las estrategias indirectas convencionales es elevada y la estrategia de *Consulta preparatoria* ha sido reflejada mayoritariamente en este nivel 2.

Aun así, en términos generales, el promedio de las estrategias utilizadas en español L2 comparte resultados en común entre EL1 y CL1, y el uso de las estrategias indirectas convencionales es más frecuente que las directas. En cuanto al uso de las indirectas no convencionales, al igual que los resultados en ambos grupos de L1, con una frecuencia muy inferior. Al mismo tiempo, hemos detectado casos de estrategias traducidas directamente desde su L1 en ambos módulos, especialmente en los niveles B1 y B2.

P3. ¿Qué tipo de modificadores internos son más frecuentes en las muestras simuladas en EL1 y CL1? ¿Hay algunas características comunes con las muestras de EL2?

Según los resultados de las modificaciones internas utilizadas, en términos generales, los estudiantes chinos presentan más modificadores internos en sus muestras L1 que los estudiantes españoles. Sin embargo, entre los dos módulos del mismo grupo, solamente hemos encontrado una diferencia mínima de porcentaje en sus usos.

En el primer aspecto de los modificadores léxicos, los *elementos mitigadores* y los *recursos de consulta* son los dos tipos que prefieren utilizar los estudiantes chinos para minimizar la fuerza ilocutiva de sus peticiones en nuestras situaciones diseñadas. Para

los estudiantes españoles, los tipos distribuidos son relativamente equilibrados; cada tipo presenta un porcentaje de uso similar. Se centran en los usos de *recursos de consulta*, *elementos mitigadores*, *marcadores de cortesía* y *subjektivizadores*. De todos modos, destacamos dos divergencias relevantes de sus usos: la primera es el uso de los elementos mitigadores en las muestras de CL1, que es el doble que en las de EL1; la segunda es una presencia elevada del uso de marcadores de cortesía en las muestras de EL1.

Respecto al segundo aspecto de los modificadores sintácticos, hemos notado una mayor diferencia en las muestras de ambos grupos L1: predomina el uso de la estructura en condicional en las muestras de EL1 y el uso de los interrogativos (吗, 呢) en las de CL1. Puesto que la carencia del sistema deíctico de desplazamiento temporal en chino, en este caso, los tipos de modificadores sintácticos de español no se ajustan a los de chino.

En los resultados de modificadores internos en español L2, podemos confirmar que el factor de la competencia en español afecta al porcentaje del uso en cada nivel. Por un lado, en los modificadores léxicos, hay que destacar que, al igual que en las muestras de su L1, el uso de elementos mitigadores es común entre los tres niveles, especialmente utilizado más en el nivel C1. En cuanto al resto de usos, llama la atención la frecuencia de marcadores de cortesía en el nivel B1. Por otro lado, dentro de los modificadores sintácticos empleados, el uso de las estructuras en condicional obtiene la mayor tasa, que sirve para minimizar el impacto que ha provocado la petición y aumentar el nivel de la cortesía.

P4. ¿Qué tipo de modificadores externos son más frecuentes en las muestras simuladas en EL1 y CL1? ¿Presenta algunas características comunes con las muestras de EL2?

Por lo general, la presencia de los modificadores externos en las muestras de CL1 es mayor que en las de EL1. Debido a los resultados de estos movimientos que se presentan en las muestras de EL1 y CL1, coinciden con algunos componentes utilizados de la macroestructura del correo electrónico. Ambos grupos presentan una alta presencia de saludo y despedida en la sección de apertura y cierre de sus muestras. En el cuerpo de mensaje, el movimiento de justificadores o razones ha sido el más destacado en los dos grupos; además, su presencia en las de CL1 es ligeramente mayor que en las de EL1. Aparte de estos movimientos más frecuentes, la autoidentificación y las disculpas o perdón también son modificadores externos muy presentes en las muestras de L1, con una presencia ligeramente superior en las de CL1. En lo que concierne a los demás elementos, tanto en las muestras españolas L1 como en las chinas L1, no se han destacado variaciones significativas en los usos. Hasta aquí, podemos deducir que, ante las situaciones, los chinos recurren a las peticiones con una exigencia ligeramente mayor por este medio.

En los resultados de modificadores externos en español L2, como los de modificadores internos en la pregunta anterior, el nivel de la competencia de español afecta al número de uso en las muestras en L2, incrementando el uso de ciertos movimientos con un repertorio más amplio de recursos lingüísticos en el nivel C1. Al mismo tiempo, los movimientos que se han registrado con mayores presencias son similares a los de CL1, se ve una transferencia de su L1 en las muestras.

P5. ¿Cómo se presenta el uso de las fórmulas de tratamiento y las perspectivas en los correos electrónicos analizados en EL1 y CL1? ¿Los que se emplean en los correos de EL2 coinciden con los de CL1?

En la primera parte de las fórmulas de tratamiento pronominales utilizadas, los resultados de EL1 y CL1 muestran una desigualdad entre *tú* y *usted* en sus correos de petición. Es decir, entre los estudiantes españoles y chinos existe una diferencia en la consideración de la relación jerárquica de estudiante y profesor en el ámbito universitario. Las muestras de EL1 presentan el pronombre personal informal *tú* con un 54% frente a un 42% de *usted*. Sin embargo, el uso de *usted* predomina de forma significativa en las muestras de CL1, con un 79%. No obstante, aparte de las dos fórmulas comparadas, en ambos grupos de L1 también presentan la *omisión* de pronombre en sus muestras, las proporciones que ocupa su uso son relativamente bajas, con un 5%.

En la segunda parte de los resultados de uso de las fórmulas de tratamiento nominales, hemos observado algunas divergencias en las preferencias de las fórmulas elegidas en los dos grupos de L1. En concreto, la fórmula *Nombre de pila + tuteo/ustedeo* ha sido la más empleada en las muestras en español L1, y el resto de las fórmulas se presenta de manera equilibrada. Desde la perspectiva general, concuerdan con el uso de las fórmulas pronominales; las nominales con *tú* son ligeramente mayores que las con *usted*. En las muestras de CL1, las fórmulas *Apellido + 老师(profesor) + ustedeo* y *Apellido + nombre + 老师(profesor) + ustedeo* son las más utilizadas, y ocupan la mayor proporción.

Además, hemos registrado que las muestras de EL1 presentan más variación en las fórmulas de tratamiento nominales que las de CL1, que se centran en fórmulas como Don, Señor (Sr.), etc.

En cuanto al uso integral de las dos partes anteriores, las muestras de EL1 presentan menos formalidad en comparación con las de CL1. Esto se refleja principalmente en el uso del tuteo y nombre de pila cuando se dirigen a sus profesores en el contexto académico. Sin embargo, el uso de tuteo y nombre de pila resulta informal y descortés para los estudiantes chinos. Por lo tanto, ambas fórmulas son poco comunes en las muestras.

En cuanto a los resultados de las fórmulas utilizadas en las muestras en español L2, se observa una clara transferencia de la formalidad de su L1. En general, se mantiene la tendencia del uso predominante de *usted* y algunas fórmulas formales de tratamiento nominales en sus mensajes. En comparación con los niveles B1 y B2, los estudiantes del nivel C1 presentan un tono más formal y cuidadoso en ambas partes. Sin embargo, cabe destacar que se comparten en cierto modo las fórmulas nominales con la EL1: concretamente, han incorporado las fórmulas de *Nombre de pila +tuteo/ustedeo* con una manifestación de diferentes grados en los tres niveles.

En lo referido a la perspectiva de la petición, se presenta una mayor presencia de la *Perspectiva del oyente* en las muestras de ambos grupos L1. Sin embargo, se aprecian unas diferencias en el uso de la *Perspectiva impersonal* y la *Perspectiva del hablante*. Concretamente, el primer uso en las muestras de EL1 es superior en las de CL1; en contraste, el segundo es inferior en las de CL1.

En los resultados de la perspectiva en español L2, la *Perspectiva del oyente* continúa siendo la forma más utilizada en las muestras de todos los niveles. Sin embargo, las proporciones de las demás utilizadas se presentan ciertas variaciones en cada nivel. Está claro que la presencia de la *Perspectiva del hablante* en el nivel B1 es relativamente superior que en B2 y destaca el aumento del uso de la *Perspectiva impersonal* en los niveles B2 y C1.

Comparando con las distribuciones con EL1 y CL1, hemos observado que las de perspectiva en el nivel B1 se acercan a las de CL1 y las en los niveles B2 y C1 se aproximan a las de EL1.

P6. ¿Existe diferencia del grado de formalidad entre los estudiantes nativos españoles y chinos cuando realizan peticiones en las situaciones con distinto grado de imposición? En cuanto a los estudiantes de EL2, ¿coincide con la elección de su L1?

En general, entre las situaciones de los dos módulos 1 y 2, la diferencia del grado de formalidad en las muestras de EL1 y CL1 es mínima, en este caso, no hemos encontrado una diferencia relevante en los dos grados de imposición. Sin embargo, existe una diferencia en comparación con los dos grupos: las muestras producidas por estudiantes nativos chinos presentan un tono más formal que las escritas por estudiantes nativos españoles. Se refleja principalmente en el uso de las secciones de *Apertura* y *Cierre*, por ejemplo, que corresponden a los saludos, las autoidentificaciones, las despedidas; las fórmulas de tratamiento pronominales y nominales, por ejemplo, el uso de tú y usted o el uso de tú combina con el nombre de pila etc.

En lo que respecta al grado de formalidad en las muestras en español L2, al igual que en las de su L1, no varía entre los módulos; los estudiantes tienden a emplear los movimientos más formales incluso utilizando las mismas formas en la L2 que en su L1. Además, el uso del pronombre formal *usted* y del tratamiento nominal *Profesor + apellido + ustededeo* son recurrentes en las muestras de EL2. En los tres niveles se aprecia un tono menos formal en algunos ejemplos de B1 en comparación con las muestras de B2 y C1, con un porcentaje elevado del uso de saludo informal o semiformal y el uso de tratamiento informal de tú.

8.2. Implicaciones pedagógicas

Está claro que los resultados de la investigación en la presente tesis tienen una serie de implicaciones pedagógicas en cuanto al desarrollo de la adecuación pragmática o la efectividad de la petición en la interacción escrita de correos electrónicos en los estudiantes chinos de español L2. Después de haber comparado las características del empleo de los movimientos macroestructurales, las estrategias de peticiones, las modificaciones internas y externas, las fórmulas de tratamiento pronominal y las perspectivas en las muestras analizadas en L1 y L2, es preciso tener en cuenta que existe la necesidad de que los aspectos pragmáticos del correo electrónico se desarrollen explícitamente en los estudiantes chinos de español como LE/L2.

A continuación, planteamos las siguientes implicaciones tanto para los estudiantes en el aprendizaje del español como para los profesores en el aula de ELE con el objetivo de obtener una comprensión más profunda del contexto e identificar propósitos comunicativos de manera efectiva en el ámbito académico.

En el proceso de redactar las muestras, es evidente que la efectividad de la petición en la interacción escrita del correo electrónico en el contexto académico no es una tarea fácil para los estudiantes chinos en español L2. Podrían estar sufriendo la transferencia negativa de su lengua materna, algo a lo que merece la pena prestar atención. En el caso del nivel B1, hemos encontrado que algunos estudiantes utilizan las formas lingüísticas que son adecuadas en su L1, pero no coinciden en función en español L2. Es decir, transfieren estrategias inapropiadas de su L1 a la L2:

07 C@EL2 B1: [...] quiero *pedir al profesor, que me envíe los ppts por correo electrónico.

12C@CL1: [...] 我可以和你换一下办公室辅导的时间吗?

12C@EL2 B1: [...] *¿Puedo cambiar el horario de la tutoría contigo?

Con el fin de reducir la transferencia pragmática negativa, destacamos dos aspectos para ayudar a los estudiantes chinos de español a mejorar su competencia de comunicación intercultural: la competencia lingüística y la competencia pragmática. Si los estudiantes quieren producir una muestra escrita como la de los hablantes nativos de español, la competencia lingüística es indispensable en el proceso de aprendizaje del español. El fracaso de la interacción escrita podría atribuirse a la escasa capacidad lingüística por parte de los estudiantes, en nuestro caso, se nota claramente entre los tres niveles diferentes. Por lo tanto, es muy importante desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de español L2 en la enseñanza de distintos niveles.

Por otra parte, los estudiantes no solamente deberían saber que existen diferentes recursos gramaticales y léxicos, como hemos mencionado, para hacer una petición, sino que también deberían estar familiarizados con los contextos universitarios o académicos, en nuestro caso, entre profesor y estudiante. Es decir, en el aspecto de la competencia pragmática, tendrían que considerar los factores como las normas sociales, la percepción de la (des)cortesía, el grado de familiaridad, distancia y poder social entre los interlocutores.

Además, serían conscientes de la importancia de los efectos comunicativos y comportamientos relacionados con una cultura determinada. Para quienes vayan a estudiar a España, es necesario que al estudiar español se les aporte información sobre el estilo comunicativo propio del mundo académico español, los aspectos de la relación (escrita y oral, en clase y fuera de clase) entre profesores y estudiantes que difieren con respecto a China. Por ejemplo, en el caso de España, los estudiantes no suelen enviar mensajes al móvil del profesor, ni viceversa. Esto se considera propio de una relación más cercana, más típica del ámbito personal.

Por último, terminamos con una sugerencia sobre cómo desarrollar la instrucción explícita del acto de habla de petición y los aspectos pragmáticos del correo electrónico en español L2. Se podrían seguir los siguientes pasos (Ford, 2003; Chen, 2016):

- 1) En primer lugar, los profesores necesitarían obtener información sobre el uso y las creencias de los estudiantes con respecto al uso del correo electrónico para fines formales e informales.
- 2) En segundo lugar, los profesores podrían examinar en clase correos electrónicos auténticos del contexto de estudio, centrándose en características lingüísticas y pragmáticas específicas.
- 3) Luego les muestran ejemplos de correos escritos por estudiantes que contengan inadecuaciones pragmáticas y los estudiantes tendrían que localizar y tratar de corregir esas inadecuaciones. Este paso sería un modo de fomentar la conciencia pragmática.
- 4) Posteriormente, se podría pedir a los estudiantes que realicen varias tareas comunicativas en las que tengan que redactar correos electrónicos de petición, pensando en destinatarios y tipos de situación diferentes, para que desarrollen alguna sensibilidad hacia la variación pragmática en función de determinados parámetros.
- 5) Los estudiantes también podrían beneficiarse de la retroalimentación de sus compañeros y la discusión en la clase.
- 6) En la etapa final, se podrían volver a realizar los pasos anteriores en la clase, pero con un enfoque en las peticiones de correo electrónico para su uso en entornos universitarios.

8.3. Síntesis final

8.3.1. Recapitulación de la investigación

Como mostró Robles Garrote (2017: 297), en los últimos años el número de estudios centrados en este terreno se ha desarrollado mucho. En comparación con otros estudios enfocados en la interacción oral, el estudio de la petición en la interacción escrita por correo electrónico para los aprendices de ELE todavía es novedoso. En este sentido, este campo es muy fructífero, y queda mucho por explorar, especialmente en la investigación de la comunicación digital en el ámbito académico en español y chino, puesto que mayoritariamente los estudios interculturales se han realizado comparando el inglés con otros idiomas y culturas.

En esta tesis, hemos hecho un estudio comparativo de la interacción escrita del correo electrónico de petición en chino mandarín y español L1 y L2 en el ámbito universitario. En comparación con los correos electrónicos de petición realizados por estudiantes españoles a sus profesores, los de estudiantes chinos presentan ciertas divergencias en los aspectos de la macroestructura, las estrategias de la petición, las modificaciones internas y externas, las fórmulas de tratamiento y las perspectivas. Estas diferencias reflejan diferentes estándares de cortesía y formalidad del ámbito educativo en la cultura española y la cultura china.

El objetivo principal de nuestro estudio empírico es explicitar las estrategias pragmáticas utilizadas en las muestras por estudiantes españoles y chinos L1, con el fin de identificar las similitudes y diferencias de sus usos desde diferentes parámetros.

En cuanto a los estudiantes chinos de español L2, comparamos sus muestras con las de estudiantes españoles y chinos L1 con el fin de comprobar si existe transferencia del chino al español y mejorar sus competencias de la comunicación del correo electrónico en diferentes contextos académicos. Al mismo tiempo, con los resultados

obtenidos, se podrían plantear sugerencias didácticas que permitieran fomentar las estrategias pragmáticas de petición del ámbito académico en el aula de LE/L2.

En el apartado 8.1 ya hemos adelantado las conclusiones en las respuestas de las preguntas de investigación. A continuación, resumimos los principales hallazgos desde los cuatro parámetros con respecto a los resultados:

- **Parámetro 1: Macroestructura**

- 1) En general, la gran mayoría de los estudiantes han cumplido las secciones de *Apertura*, *Cuerpo del mensaje* y *Cierre* que forman un correo electrónico en sus muestras escritas tanto en español y chino L1 como en español L2. Excepto la *Pre-apertura*, las demás se aprecian altas similitudes.
- 2) En los movimientos macroestructurales utilizados, la primera diferencia empieza por el asunto, la presencia de su uso en chino L1 es inferior al español L1. En cuanto a su presencia en las muestras de EL2, los estudiantes de niveles B1 y B2 presentan menos asuntos que los de C1, aunque el porcentaje medio de asunto en los correos puestos se acerca al de su L1.
- 3) La segunda diferencia trata del grado de (in)formalidad, se refleja principalmente en el uso de las diferentes formas de *Saludo* y *Despedida*, en la que los estudiantes españoles L1 muestran un tono menos formal que los chinos L1. En el caso de los EL2, se observa una alta transferencia del tono formal de su L1, además el grado del tono varía un poco entre los tres niveles.

- **Parámetro 2: Estrategias de la petición**

- 1) Ambos grupos de L1 utilizan mayormente las estrategias indirectas convencionales (Nivel 2) en sus correos electrónicos de petición, donde la consulta preparatoria ha sido predominante y, además, esta estrategia en las muestras de CL1 es ligeramente mayor que en las de EL1. En el caso de EL2, se mantiene la misma tendencia y dicha estrategia empleada se centra en los niveles B2 y C1.
- 2) En las estrategias directas (Nivel 1) utilizadas, se aprecia un mayor empleo de las estrategias directas en los estudiantes españoles L1 que los chinos L1. Sobre todo, con las preguntas directas y la declaración evasiva. Precisamente, esta tendencia del uso se corresponde con las muestras del nivel B1, en las que el empleo de las estrategias de deseo y necesidad son más frecuentes.
- 3) Por último, el uso de las estrategias indirectas no convencionales (Nivel 3) es poco común para estudiantes de todos los grupos, apenas obtiene resultados destacables.

- **Parámetro 3: Modificaciones internas y externas**

- 1) En los correos de ambos grupos L1, el uso de las modificaciones externas es mayor que el de las modificaciones internas; en líneas generales, los estudiantes chinos utilizan más modificadores en sus muestras que los españoles. En los de EL2, utilizando una cantidad similar de modificadores como su L1, sin embargo, el nivel de la competencia lingüística es un factor importante para los estudiantes en las elecciones.
- 2) En los modificadores léxicos utilizados, predominan el uso de elementos mitigadores y recursos de consulta en las muestras de CL1, en cambio, se

detecta una presencia elevada de marcadores de cortesía en las de EL1. También se observa un alto índice de transferencia del uso de marcadores de cortesía en las muestras de EL2.

- 3) En los modificadores sintácticos utilizados, el uso de las estructuras en condicional destaca especialmente en las muestras de EL1. Sin embargo, se ha registrado el empleo con mayor frecuencia de los interrogativos en las muestras de CL1. En cuanto a las de EL2, el uso más común es las estructuras en condicional, coincide con el de EL1.
- 4) Por último, en ambos grupos L1, los resultados de modificadores externos utilizados coinciden con algunos de sus movimientos macroestructurales; los comunes son el saludo, la despedida, los justificadores/razones y las disculpas. En cuanto a las muestras de EL2, es prácticamente lo mismo con su L1.

- **Parámetro 4: Fórmulas de tratamiento y perspectivas de la petición**

- 1) Los resultados muestran una diferencia relevante del uso de las fórmulas de tratamiento pronominales en ambos grupos L1, en concreto, los estudiantes españoles prefieren utilizar el informal tú que el formal usted; por otro lado, los estudiantes chinos predominan el uso formal de usted en sus muestras. En cuanto a los de las muestras en español L2, se observa una alta transferencia de su L1 con el uso formal elevado de usted.
- 2) En los resultados de las fórmulas de tratamiento nominales, la fórmula más utilizada en las muestras de EL1 es nombre de pila + tuteo/ustedeo; en las muestras de CL1, las fórmulas de apellido + 老师(profesor) + ustedeo y apellido + nombre + 老师(profesor)+ ustedeo son más recurrentes. En lo que respecta a los en español L2, sobre la base de las fórmulas de su L1, incorpora

algunas fórmulas de EL1, tal como la presencia de nombre de pila +tuteo/ustedeo.

- 3) Por último, la perspectiva del oyente es la más utilizada en las muestras de ambos grupos L1; también se aprecian diferencias en la selección de la perspectiva impersonal y la perspectiva del hablante. En los resultados en español L2, la perspectiva del oyente sigue siendo la más utilizada entre los tres niveles, el resto de las perspectivas muestra ciertas variaciones en diferentes niveles.

Después de enumerar las diferentes estrategias utilizadas de petición en sus correos electrónicos y mostrar los problemas enumerados anteriormente, esperamos haber contribuido a que los estudiantes universitarios chinos sean conscientes de los divergentes estilos del correo electrónico de petición en la interacción escrita; de este modo podrán evitar fallos pragmáticos en la comunicación intercultural del ámbito académico.

En definitiva, subrayamos que los resultados del presente estudio empírico manifiestan la importancia de desarrollar las competencias pragmáticas de petición en el contexto académico por correo electrónico. Deseamos que se realicen más investigaciones similares en la interacción escrita por correo electrónico o mensaje privado, especialmente entre las lenguas lejanas, donde las diferencias pragmáticas reflejadas en el uso de las estrategias lingüísticas son reflexivas. En fin, que los estudiantes chinos puedan beneficiarse mucho de las aportaciones y adaptarse más rápida y eficazmente al mundo académico en España.

8.3.2. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Una investigación contrastiva en la que se trata del fenómeno de la petición en contexto académico por correos electrónicos entre España y China es complicada. En

la realización de nuestro estudio, aunque se haya profundizado suficientemente en los aspectos destacables, sería difícil abordar todos los contenidos en un estudio solo. A continuación, presentamos algunas limitaciones de este trabajo:

La primera limitación es la dimensión de las situaciones diseñadas. En nuestro cuestionario, solo se abordan unos contextos determinados que divididos en dos módulos y faltan más situaciones variables para descubrir en el ámbito académico. Además de las situaciones, las muestras escritas han sido recogidas a través de situaciones simuladas en condiciones experimentales. En comparación con los datos recogidos en contextos reales, nuestros datos tienen un menor grado de validez.

Otra limitación percibida sería el desequilibrio del género, es decir, en nuestro propio corpus, la proporción de género en los estudiantes es desequilibrada, las mujeres son la mayoría. Por tanto, es posible que estas mujeres puedan influir en la caracterización de las estrategias de petición en nuestra investigación. También se observa que la procedencia geográfica de estos participantes no es todo lo homogénea que sería deseable.

La tercera limitación está en el nivel de la competencia de español en los estudiantes de EL2: muy pocos participantes de niveles B1 y B2 obtienen el certificado oficial de español, tanto el DELE o el SIELE. Cuando hicieron las redacciones escritas, estaban aprendiendo español en los cursos intensivos de cada nivel. En cuanto al nivel C1, el porcentaje de la obtención del certificado oficial ha aumentado bastante. Por lo tanto, los que han conseguido la certificación oficial tienen más garantizadas sus competencias lingüísticas y las diferencias son reducidas. Sin embargo, para los niveles B1 y B2, tenemos en cuenta que existe diferencias del nivel lingüístico en el mismo grupo y, al mismo tiempo, las situaciones de cada estudiante son diferentes.

A la luz de las limitaciones anteriores, es necesario realizar más investigaciones en la misma dirección de las peticiones en la interacción escrita del ámbito educativo. Para seguir investigando el estudio, una de las líneas más convenientes es extender el corpus con las producciones escritas naturales para reforzar la fiabilidad de los resultados obtenidos, sobre todo en las muestras del grupo de EL2.

Para obtener una visión más completa, otra línea para futuras investigaciones sería aumentar el tipo de las situaciones en el contexto universitario. En otras palabras, explotar diferentes usos de elementos lingüísticos y estrategias en la formación de las peticiones en otras situaciones con los mismos sujetos. Luego, comparar los usos observados con los del presente estudio y complementar los nuevos resultados obtenidos con los que habíamos sacado ya.

Igualmente se podría realizar un trabajo semejante para los estudiantes de L1, con informantes universitarios de diferentes especialidades. Esto sirve para examinar si existen divergencias en el uso del correo electrónico de peticiones entre distintas disciplinas de estudio.

Por último, desde el punto de vista didáctico, convendría llevar a cabo un estudio para los aprendientes de EL2 en el que se averiguase si, después de haber recibido las instrucciones didácticas con actividades diseñadas en el aula, el estudiante puede producir muestras con naturalidad y eficacia en las situaciones universitarias reales.

Referencias bibliográficas

- Achiba, M. (2003). *Learning to request in a second language: Child interlanguage pragmatics*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Aijmer, K. (1996). *Conversational routines in English: Convention and creativity*. New York: Addison Wesley Longman Ltd.
- Al-Ali, M. N., & Sahawneh, M. B. (2008). An investigation into the generic features of English requestive e-mail messages. *LSP and professional communication (2001-2008)*, 8(2).
- Albelda, Marta (2003): “Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular”, en BRAVO, D. (Ed.): Actas del Primer Coloquio EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Universidad de Estocolmo. Libro-e, pp. 298-305.
- Albelda, Marta (2004): “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, en BRAVO, D. y A. BRIZ (Eds.): Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona, Ariel, pp. 109-134.
- Alcón-Soler, E. (2013). Pragmatic variation in British and International English language users'e-mail communication: A focus on requests. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 25-44.
- Alcón-Soler, E. (2015). Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, 48, 62-74.

- Alcón-Soler, E. (2017). Pragmatic development during study abroad: An analysis of Spanish teenagers' request strategies in English emails. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 77-92.
- Alcón-Soler, E. & Martínez Flor, A. (Eds.). (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (Vol. 30). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Alonso, C. R. (2018). Las peticiones: estrategias utilizadas por hablantes nativos y por hablantes extranjeros de español. *Doblele: Revista de lengua y literatura*, 4, 176-193.
- Alvarado, M. E. (2012). Sobre las "solicitudes" por aprendientes de inglés como lengua extranjera: efectos de transferencia pragmalingüística negativa y competencia gramatical en L2. En *Lenguas Modernas*, (39), Pp.21-44.
- Alvarez, S. B. (2005). Correo electrónico y escritura digital: normativa lingüística y estrategias pragmáticas. *LEA: Lingüística española actual*, 27(2), 249-272.
- Amor, I. A. B. (2019). A comparative study of requests in students to faculty emails written by Tunisians.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachelor, J.W. (2018). El desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de español nivel principiante: un estudio sobre las peticiones. *MLS Educational Research*, 2 (2), 5-26.

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language learning*, 49(4), 677-713.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context* (Vol. 108). John Benjamins Publishing.
- Barros García, M. J. (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmalingüístico*. Granada: Universidad de Granada.
- Bataller, R. (2019). Corner-store interactions in Cartagena and Bucaramanga: A variational pragmatics study. In *Pragmatic variation in service encounter interactions across the Spanish-speaking world* (pp. 35-54). Routledge.
- Becker, S. J. (1982). Children's strategic use of requests to mark and manipulate social status. In S. Kuczaj (ed.) *Language development: Language, thought and culture* (pp. 1-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43-59). New York: Oxford University Press.
- Biesenbach-Lucas, S. (2004). Speech acts in e-mail: A new look at pragmatic competence. In *Annual Convention of the American Association of Applied Linguistics, Portland, OR*.
- Biesenbach-Lucas, S. (2007). Students writing emails to faculty: An examination of e-

- politeness among native and non-native speakers of English. *Language Learning & Technology*, 11(2), 59-81.
- Bilbow, G.(1993). Pragmatic failure in cross-cultural business meetings. In T. Boswood, R. Hoffman and T. Tung (Eds.), *Perspectives on English for professional communication*. Hong Kong: City Polytechnic of HongKong.
- Bilbow, G. T. (1995). Requesting strategies in the cross-cultural business meeting. *Pragmatics*, 5(1), 45-55.
- Binti Ismail, R. (2013). Análisis contrastivo de la cortesía verbal en el español y malayo en la realización de tres actos de habla: petición, mandato y rechazo. Tesis doctoral (Phd). Universidad de Valladolid.
- Blum-Kulka, S., & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied linguistics*, 5(3), 196-213.
- Blum-Kulka, S. (1985). The multifunctionality of discourse markers: The case of requests. *Theoretical Linguistics*, 12(213), 213-229.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different. *Journal of pragmatics*, 11(2), 131-146.
- Blum-Kulka, S. (1989). Playing it safe: The role of conventionality in indirectness. In S. Blum-Kulka, J. House and G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 37-70) Norwood, NJ: Ablex.
- Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En van Dijk, T.A. (Ed.), *El discurso de la interacción social* (pp. 67-97). Barcelona: Gedisa.

- Bousfield, D. (2008). *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (2), 155-184.
- Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia: Análisis del discurso oral*, (4), 299-314.
- Bravo, D. (2003): “Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción”, en Bravo, D. (Ed.): *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo, Libro-e, pp. 98-108.
- Bravo, D. y Briz, A (eds.).(2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Briz, A. (Coord.) *et al.* (2008). *Saber hablar*. Madrid. Santillana Ediciones generales, S.L.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge University Press.
- Brown, P., Levinson, S. C., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press.

- Bruner, J., Roy, C., & Ratner, N. (1982). The beginnings of request. In K.E. Nelson (Ed.). *Children's language*. New York: Garden Press, 91-138.
- Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 32-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* 2-27. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cantamutto, L. M., & Vela Delfa, C. (2019). Estrategias pragmáticas en correos electrónicos académicos de Argentina y España.
- Carranza, A. V. (2019). “Chilapa pues”: variación regional en el uso de pues en posición final en el español mexicano. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, (33), 147-165.
- Carrasco Santana, A. (1999). Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson. En *Pragmalingüística*, nº 7, pp. 1-44.
- Chamontin, E. & Gratadour, J.R. (2002). *Mille milliards d'e-mails. Libre blanc*, IREPP, Condé-sur-Noireau.

- Chen, C. F. E. (2001). Making E-Mail Requests to Professors: Taiwanese vs. American Students.
- Chen, R., He, L., & Hu, C. (2013). Chinese requests: In comparison to American and Japanese requests and with reference to the “East-West divide”. *Journal of Pragmatics*, 55, 140-161.
- Chen, Y. S. (2015). Developing Chinese EFL learners’ email literacy through requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 75, 131-149.
- Chen, Y. S. (2016). Understanding the development of Chinese EFL learners’ email literacy through Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 20(2), 165-180.
- Choi, H. J. (2008). *Pragmática intercultural: el acto de habla del cumplido en las culturas española y coreana*. Tesis Doctoral (PhD), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Codina-Espurz, V., & Salazar-Campillo, P. (2019). Openings and Closing in Emails by CLIL Students: A Pedagogical Proposal. *English Language Teaching*, 12(2), 57-67.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in second language acquisition*, 18(2), 253-267.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes/ Anaya.

Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen Complementario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Contreras Fernández, J., & Zhao, L. (2017). Análisis contrastivo de estrategias de atenuación en un corpus de correos electrónicos españoles, alemanes y chinos. *Análisis contrastivo de estrategias de atenuación en un corpus de correos electrónicos españoles, alemanes y chinos*, 205-220.

Coulmas, F. (1981). *Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik* (Vol. 29). Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2002). *El lenguaje e Internet*. Edición española. Madrid: Cambridge University Press.

Curcó, C., & de Fina, A. (2003). Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España. En M.E. Placencia & D. Bravo (Eds.), *Actos de habla y cortesía en español* (pp.107-140). Munich: Lincom.

Delgado, V. L. C. (1994). *Politeness in language: Directive speech acts in Colombian and Castillian Spanish, and United States English*. State University of New York at Stony Brook, EE.UU.

Deveci, T., & Hmida, I. B. (2017). The request speech act in emails by Arab university

- students in the UAE. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 194-214.
- Díaz-Pérez, F. J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español: un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. Tesis doctoral (Phd), Universidad de Jaén.
- Dombi, J. (2019). Interlanguage requests in elicited vs. naturally produced emails. *Argumentum*, 15, 179-200.
- Drew, P., & Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting—from speech act to recruitment. *Requesting in social interaction*, 1-34.
- Duran, R. L., Kelly, L., & Keaten, J. A. (2005). College faculty use and perceptions of electronic mail to communicate with students. *Communication Quarterly*, 53(2), 159-176.
- Economidou-Koetsidis, M. (2010). Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour: Perceptions of social situations and strategic usage of request patterns. *Journal of pragmatics*, 42(8), 2262-2281.
- Economidou-Koetsidis, M. (2011). “Please answer me as soon as possible”: Pragmatic failure in non-native speakers’ e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43(13), 3193-3215.
- Economidou-Koetsidis, M., Soteriadou, L., & Taxitari, L. (2018). Developing pragmatic competence in an instructed setting: The effectiveness of pedagogical intervention in Greek EFL learners’ request production. *L2 Journal*, 10(3).
- Eelen, G. (2001). *A critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- Ergaya Ali, G. A. (2018). *Politeness and request strategies in Libyan postgraduate students'e-mails/Ergaya Ali Gerair Alsout*(Doctoral dissertation, University of Malaya).
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escandell-Vidal, M.V., Amenós Pons, J., Ahern, A. (Eds.).(2020) *Pragmática* (Vol. 35). Ediciones AKAL.
- Eslamirasekh, Z. (1993). A cross-cultural comparison of the requestive speech act realization patterns in Persian and American English. *Pragmatics and Language Learning*, 4, 85-103.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1984). Pragmatic knowledge: Rules and procedures. *Applied Linguistics*, 5(3), 214-225.
- Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, (3), 247-265.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2005). Indirectness and politeness in Mexican requests. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistic Symposium*: 66-78.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2009). Pragmatic variation across Spanish (es): Requesting in Mexican, Costa Rican, and Dominican Spanish. *Intercultural Pragmatics*, 6, 473-515.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2012). E-mail requests to faculty: E-politeness and internal modification, en M. Economidou-Kogetsidis and H. Woodfield (eds.), *Interlanguage Request Modification*. Amsterdam: John Benjamins. Pp.87-118.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2015). *The language of service encounters: A pragmatic-discursive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2018). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Nueva York: Routledge.
- Félix-Brasdefer, J. C., & Cohen, A. D. (2012). Teaching pragmatics in the foreign language classroom: Grammar as a communicative resource. *Hispania*, 650-669.
- Félix-Brasdefer, J. C., & Koike, D. A. (2014). Perspectives on Spanish SLA from pragmatics and discourse. In *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 41-59). Routledge.
- Félix-Brasdefer, J. C., & Yates, A. B. (2019). Regional pragmatic variation in small shops in Mexico City, Buenos Aires, and Seville, Spain. In *Pragmatic variation in service encounter interactions across the Spanish-speaking world* (pp. 15-34). Routledge.
- Ford, S. (2003). "Dear Mr. Shawn": A Lesson in E-Mail Pragmatics (Netiquette). *TESOL Journal*, 12(1), 39-40.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of pragmatics*, 14(2), 219-236.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). La gramática de la cortesía en español/LE. *La gramática de la cortesía en español/LE*, 1-95.

- García, C. (1993). Making a request and responding to it: A case study of Peruvian Spanish speakers. *Journal of pragmatics*, 19(2), 127-152.
- García, C. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua*, 18, 391-433.
- García Gabaldón, J. (2003). La configuración lingüística, comunicativa y tecnológica de los correos electrónicos. *Linguax. Revista de Lenguas aplicadas (2003-2013)*, 1, 17. Disponible en: <https://revistas.uax.es/index.php/linguax/article/view/478/434>
- García-Gómez, A. (2020). Intercultural and interpersonal communication failures: analyzing hostile interactions among British and Spanish university students on WhatsApp. *Intercultural Pragmatics*, 17(1), 27-51.
- Garrido Medina, J. (1997). Estilo y texto en la lengua. *Madrid: Gredos*.
- Geyer, N. (2008). *Discourse and Politeness: Ambivalent face in Japanese*. New York: Continuum International Publish Group.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan J.L. (Eds.) *Syntax and Semantic. Speech acts* (pp. 41-58). Nueva York: Academic Press.
- Gu, Y. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of pragmatics*, 14(2), 237-257.
- Gu, Y.G. (1992). Politeness, pragmatics and culture. *Foreign Language Teaching and Research* 4:10-17.
- 顾曰国, 1992, 礼貌、语用与文化. 《外语教学与研究》4: 10 - 17.

- Guijarro Sanz, M. (2017). *Procesamiento cognitivo y gramática de las construcciones aplicados a la enseñanza de oraciones de relativo: un estudio de español como lengua extranjera para sinohablantes*. Tesis doctoral (Phd), Universidad Complutense de Madrid.
- Güneş, Ç., & Ortaçtepe, D. (2019). Conceptual socialization in EFL contexts: A case study on Turkish EFL learners' request speech acts realization. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 376-399.
- Hardy, I. R. (1996). The Evolution of ARPANET email. *History thesis paper, University of California at Berkeley, Berkeley, Calif*, 13.
- Hartford, B. S., & Bardovi-Harlig, K. (1996). "At Your Earliest Convenience:" A Study of Written Student Requests to Faculty.
- Hassall, T. (2001). Modifying requests in a second language. *IRAL*, 39, 259-283.
- Haverkate, W. H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: The case of advice. *Pragmatics*, 9(1), 37-49.
- Hernández-Flores, N. (2002). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: La búsqueda de equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario*. Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet.
- Hernández-Flores, N. (2004). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen

- social. In *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Ariel.
- Hernández, T. A., & Boero, P. (2018). Explicit intervention for Spanish pragmatic development during short-term study abroad: An examination of learner request production and cognition. *Foreign Language Annals*, 51(2), 389-410.
- Ho, David Yau-fai, (1975). On the concept of face. *American Journal of Sociology* 81(4): 867-884.
- Hong, G. (1998). *Features of request strategies in Chinese*. Lund University, Dept. of Linguistics Working Papers, 47, 73-86.
- House, J. and Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. In F. Coulmas, (Ed.) *Conversational Routine* (pp.157-185). The Hague: Moulton.
- Hu Chun (2020). *El correo electrónico en el aprendizaje del Español como lengua extranjera (L2) en estudiantes universitarios chinos*. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València. Disponible en: <https://riunet.upv.es/handle/10251/153134>
- Hu, H. C. (1944). The Chinese concepts of "face". *American anthropologist*, 46(1), 45-64.
- Huang, Y. (2013). Research Survey Article: Micro-and Macro-Pragmatics: Remapping Their Terrains. *International Review of Pragmatics*, 5(1), 129-162.
- Huang, W. (2014). La enseñanza del español en China. In *V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español, Madrid, Biblioteca Nueva (3 vols.).

Instituto Cervantes (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Madrid:

Instituto Cervantes. Disponible en:

https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2020.pdf

Ji, S. (2000). 'Face' and polite verbal behaviors in Chinese culture. *Journal of pragmatics*, 32(7), 1059-1062.

Jianda, L. (2006). Measuring interlanguage pragmatic knowledge of Chinese EFL learners. *Foreign Language Teaching and Research*.

Kasper, G. (1990). "Linguistic politeness: Current research issues". *Journal of pragmatics*, 14(2), 193-218.

Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford: University Press on Demand.

Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An Introduction. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 3-17). Oxford: Oxford University Press.

Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 215-247.

Kasper, G., & Rose, K. R. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Ernst Klett Sprachen.

- Kasper, G., & Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual review of applied linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language learning*.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in second language acquisition*, 18(2), 149-169.
- Kecskes, I. (2004). Lexical merging, conceptual blending, and cultural crossing. *Intercultural Pragmatics* 1.1: 1-21.
- Kecskes, I. (2010). The paradox of communication: Socio-cognitive approach to pragmatics. *Pragmatics and Society*, 1(1), 50-73.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, 7(1), 1-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En Briz, A. y Bravo, D. (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística. pp. 39-53.
- Lakoff, R. (1973, April). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society* (Vol. 9, No. 1, pp. 292-305). Chicago Linguistic Society.
- Laborda-Gil, X. (2003). Estilo y cortesía en el correo electrónico. *En Tonos digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, n° 6. Disponible en:

<http://www.um.es/tonosdigital/znum6/estudios/Laborda.htm>

Laborda-Gil, X. (2004). Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (12).

Laborda-Gil, X. (2005). Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital. En *Anales de Documentación*, vol. 8, pp.101-116.

Laborda-Gil, X. (2012). Correo docente y prestigio digital. En RED-DUSC. *Revista de Educación a Distancia – Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. N°6. Disponible en: <https://www.um.es/ead/reddusc/6/laborda.pdf>

Langer, B. D. (2011). Teaching pragmatic forms in Spanish. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (5), 5-34.

Lee-Wong, S. M. (1994). Imperatives in requests: Direct or impolite—observations from Chinese. *Pragmatics*, 4(4), 491-515.

Leech, G (1983). *Principles of Pragmatics*. New York: Longman.

Leech, G. (2005). Adding linguistic annotation. In M. Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books, 17-29.

Levinson, S.C. (1989) [1983] *Pragmática*. Barcelona: Teide.

Li, X. (2016). *Aspectos contrastivos de los actos de habla de petición en chino y en español*. Tesis doctoral (Phd), Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18815>

- Liao, Chao-chih. (1997). *Comparing Directives: American English, Mandarin and Taiwanese English*. The Crane Publishing Co.Ltd.
- Lin (2012). *El uso de petición en correos electrónicos chinos*. Instituto de enseñanza de chino, Universidad Nacional Normal de Taiwán.
- 林亭序(2012) 汉语电子邮件中请求语言之使用, 台湾师范大学华语文教学研究所.
- Liu, G. H. (2003). *A contrastive study of request strategies in English and Chinese*. Unpublished Doctoral Dissertation, Fudan University, Shanghai.
- Lombardi. G. (2006). *Come si fa a comunicare con la posta elettronica*. Milano: Tecniche nuove.
- López Alonso, C. (2003a). El correo electrónico. En C. López y A. Séré, (Eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies24/lopezalonso.htm>
- López Alonso, C. (2003b). Un nuevo género: el correo electrónico. En *Formes et identités génériques*, Université Montpellier III, Montpellier, pp.187-198.
- Lu, J. S. (2010). La lengua de Cervantes en Tierra de Confucio. *Tinta China*, 5, 4-8.
- Luo, C. (2020). La enseñanza del español en China: el caso de Southwest University of China. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (12), 170-187.
- Luo, C., López, C. B., & Ruiz, J. M. (2022). Motivación de los estudiantes chinos en el aprendizaje del español. *Hispania*, 105(1), 67-89.

- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed. *Journal of pragmatics*, 21(5), 451-486.
- Márquez-Reiter, R., & Placencia, M. E. (Eds.). (2004). *Current trends in the pragmatics of Spanish* (Vol. 123). John Benjamins Publishing.
- Marsily, A. (2022). *La petición en español peninsular: producción y percepción de la cortesía verbal en las estrategias de petición de hablantes nativos y francófonos de Bélgica* (Doctoral dissertation, UCL-Université Catholique de Louvain).
- Martínez, C. M., & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*(56), 3-14.
- Martínez, M. A., & Martínez, M. A. A. (2011). *Escritura: medio B1: [fórmulas y formas de la expresión escrita]*. Anaya.
- Martínez, M. A., & Martínez, M. A. A. (2011). *Escritura: avanzado B2: [fórmulas y formas de la expresión escrita]*. Anaya.
- 马征, 循序渐进西班牙语写作. 外语教学与研究出版社. 2013.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of pragmatics*, 12(4), 403-426.
- Matsumoto, Y. (2003): "Discussion note: Reply to Pizziconi", en *Journal of Pragmatic*, 35, pp. 1515-1521.
- Meier, A. J. (1995). Passages of politeness. *Journal of Pragmatics*, 24(4), 381-392.
- Mey, J. L. (2001): *Pragmatics: An introduction*, segunda edición, Malden, Blackwell.

- Montoya Ramírez, M. (2008): “Cortesía y/o descortesía en las entrevistas de los medios de comunicación escritos”, en BRIZ, A., HIDALGO, A., ALBELDA, M., CONTRERAS, J. y N. HERNÁNDEZ FLORES (Eds.): *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. Universidad de Valencia y Universidad Politécnica de Valencia. Libro-e, pp. 586-602.
- Morris, C. W. (1938). Foundations of the Theory of Signs. In *International encyclopedia of unified science* (pp. 1-59). Chicago University Press.
- Morris, C. (1985) [1938]. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Morrisett, L. (1996). Habits of mind and a new technology of freedom. *First Monday*, 1(3).
- Nikleva, D. G., & Núñez-Delgado, P. (2013). El correo electrónico como género discursivo: percepciones y habilidades para su composición en estudiantes universitarios. *En Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, N° 26, pp.385-407.
- Nugroho, A., & Rekha, A. (2020). Speech acts of requests: A case of Indonesian EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 5(1), 1-16.
- O'driscoll, J. (1996). About face: A defence and elaboration of universal dualism. *Journal of pragmatics*, 25(1), 1-32.
- Ogiermann, E. (2009). *On apologising in negative and positive politeness cultures* (Vol. 191). John Benjamins Publishing.

- Olshstein, E and A.D. Cohen. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson and E. Judd (Eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 18-35.
- Padilla Foster, M. D. L. M., & de las Mercedes, M. (2016). *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Pano Alamán, A. (2008). *Dialogar en la Red: la lengua española en chats, e-mails, foros y blogs* (Vol. 324). Peter Lang.
- Pan, Y., & Kádár, D. Z. (2011). *Politeness in historical and contemporary Chinese*. New York: Continuum.
- Pinilla Gómez, R. (2020). El correo electrónico como género digital en estudiantes universitarios semipresenciales de Lengua española.
- Placencia, M. E. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 88, 583-598.
- Placencia, M. E. (2008). Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish. *PRAGMATICS AND BEYOND NEW SERIES*, 178, 307.
- Prasetyo, A. E. (2019). The Comparison between Native Speakers of Indonesian and BIPA Learners in Producing Email Requests. | *IRJE| Indonesian Research Journal in Education* |, 77-90.
- Puga Larraín, J. (1997). *La atenuación en el castellano de Chile: un enfoque*

pragmalingüístico. Valencia: Titant Lo Blanch Libros, Universidad de València.

Querol Bataller, M. (2018). Peticiones en la conversación en lengua china: metodología para la comparación interlingüística.

Radhiah, H. (2013). *Politeness Strategies Used by the Characters in the Veronica Roth's Novel "Divergent"* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar).

Ren, W. (2019). Pragmatic development of Chinese during study abroad: A cross-sectional study of learner requests. *Journal of Pragmatics*, 146, 137-149.

Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática* (11ª edición). Madrid: Arco/Libros.

Rigatuso, E. M. (2019). Dime (...) ¿quierés que lo coloque?: Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual.

Robles Garrote, P. (2014a). La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano. *Estudios de Lingüística Aplicada*. N° 60, pp. 117-139. Disponible en: <http://ela.cele.unam.mx/>

Robles Garrote, P. (2017). *Perspectivas de análisis pragmático de correos electrónicos de petición*. Tesis doctoral (PhD), Universidad Nebrija.

Rodríguez Velasco, D. (2019). Análisis de los elementos pragmáticos en la interacción escrita académica: el caso de los correos electrónicos de universitarios norteamericanos. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(26), 198-225.

- Rue, Y. J., & Zhang, G. Q. (2008). *Request strategies: A comparative study in Mandarin Chinese and Korean* (Vol. 177). John Benjamins Publishing.
- Sakamoto, A. (2020). *La cortesía en la petición. Estudio contrastivo entre español y japonés*. Doctoral dissertation, Universitat de València.
- Sanz Álava, M. (2005). El español profesional y académico en el ámbito de la ingeniería civil: el discurso oral y escrito. Tesis doctoral (PhD), Universitat de València.
- Schauer, G. A. (2009). *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context*. Londres: Continuum.
- Searle, J.R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975). What is speech act? In *philosophy in america*, NY: Cornell University Press.
- Searle, J. R. (1976). A classification of illocutionary acts1. *Language in society*, 5(1), 1-23.
- Searle, J. R. (1979): *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas? Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En: Mourón Figueroa, C. *et al.* (eds.): *Studies in Contrastive Linguistics*. Santiago de Compostela, pp.953-961.

- Sifianou, M. (1992). *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Song Mei, Lee-Wong (2000). *Politeness and Face in Chinese Culture*. In Ernest, W.B. Hess-Luttich & Richard Watts (eds.), *Cross Cultural Communication*. Vol.6. Peterlang, Frankfurt am Main.
- Song, S. (2012). *Politeness and Culture in Second Language Acquisition*. New York: Palgrave Macmillian.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2^aed.). Oxford: Blackwell.
- Suh, J. (1999). Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 37: 195-213.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289-310.
- Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1-50.
- Takahashi, S., & DuFon, M (1989). *Cross-linguistic influence in indirectness: The case of English directives performed by native Japanese speakers*. Unpublished manuscript, Department of English as a second language, University of Hawai'i at Manoa.
- Taylor, T.J. (1986) Principles of Pragmatics by Geoffrey N. Leech. *The Review of*

English Studies, New Series 37(145): 66-67

Tello, L. (2006). Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español.

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 11 (7): 89-116

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112.

Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatic*. New York: Longman.

Trosberg, A (1995). *Interlanguage pragmatics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Varó, E. A. (2000). *El inglés profesional y académico* (Vol. 38). Alianza Editorial.

Vela Delfa, C. (2006). *El correo electrónico. El Nacimiento de un nuevo género*, [online]. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/7400/1/T29391.pdf>

Vela Delfa, C. (2021). La comunicación por correo electrónico: análisis discursivo de la correspondencia digital. *La comunicación por correo electrónico*, 1-221.

VV.AA. (2019). Estadística de Internalización Curso 2018-2019. Ministerio de universidades. Gobierno de España. Disponible en: https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Principales_resultados_1920.pdf

VV. AA. (1998) *Programa de Enseñanza para cursos Básicos de las especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, Sección de español de la comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades:

- Editorial de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Shanghai, Shanghai.
- 高校外语专业教学指导委员会西班牙语组（1998）. 高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲, 上海外语教育出版社.
- VV. AA. (2000) *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, Sección de español de la comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai, Shanghai.
- 高校外语专业教学指导委员会西班牙语组（2000）. 高等学校西班牙语专业高年级阶段教学大纲, 上海外语教育出版社.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wan, Q. (2008) Estilo de escritura de cartas chinas, (1), 47-51
- 万奇 (2008). 汉语书信写作模式, (1), 47-51
- Wang, L. P. (2014). *La Escritura en Español en el ámbito laboral – Manual para la escritura de Cartas y Correos Electrónicos*. Editorial de educación en idiomas extranjeros de Shanghai.
- 王丽萍 (2014). 职场西班牙语写作: 信件及电子邮件撰写指南. 上海外语教育出版社.
- Wilkinson, L. y Buboltz, W.C. (1998): E-mail: Communication of the future, AACE, Actas del Congreso SITE'98, Washington.
- Xu. Z.Y. (2010). Las felicitaciones de cartas (12), 30-32.
- 许正元 (2010). 书信的祝词 (12), 30-32.
- Yule, G., & Widdowson, H. G. (1996). *Pragmatics*. Oxford university press.

Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Editorial Ariel.

Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Editorial Ariel.

Zhang, D. Z. (2005). La cortesía en las epístolas. *Escritura aplicada*, (4), 33-35.

张端芝. (2005). 书信中的礼节. *应用写作*, (4), 33-35.

Zhang, S. J & Wang, X.T. (1997): *Un estudio comparativo del acto de habla de petición*. Chino moderno. (3) 64-72.

张绍杰, 王晓彤 (1997): “请求” 言语行为的对比研究. *现代汉语*. (3): 64-72

Zhu, J. y Bao, Y. (2010). The Pragmatic Comparison of Chinese and Western “Politeness” in Cross- cultural Communication. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (6), pp. 848-851.

Zhu, W. (2017). A cross-cultural pragmatic study of rapport-management strategies in Chinese and English academic upward request emails. *Language and Intercultural Communication*, 17(2), 210-228.

Apéndices

Apéndice I. Cuestionario para estudiantes chinos

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura
Comparada**



Cuestionario (I)

La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE: correos electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre España y China.

Kai Luo

Madrid, 2020

Carta de instrucciones para participantes chinos

Queridos participantes de CCEE:

Soy Kai Luo, estudiante de doctorado en Lengua Española y sus Literaturas de la Universidad Complutense de Madrid. A continuación, ustedes van a realizar un cuestionario de correos electrónicos de petición en el ámbito académico. Debido a la actual situación en relación con la infección por coronavirus (Covid-19) en todo el mundo, el modo de realización de este cuestionario varía respecto a lo que hemos planteado antes. Ahora se puede hacerlo en las siguientes formas:

- El formato tradicional (en papel): sirve para los que estén en China ahora, debido a la censura de internet en la China continental, está prohibido el uso de *Google* y todas sus aplicaciones. Para poder participar en la encuesta, puede descargar e imprimir el cuestionario, rellénelo y luego envíelo a la siguiente dirección: kailuophd2020@gmail.com o también puede realizar por el programa 问卷星[Wènjuànxīng], este es una aplicación similar a *Google Forms* para obtener la información. El enlace del cuestionario es:

<https://www.wjx.cn/jq/81124311.aspx>

o escanee el código QR:



- El formato moderno (en digital): sirve para los que estén en España ahora, se ha empleado el programa de *Google Forms* para realizar las encuestas. Se recomienda que lea el cuestionario de PDF en primero para tenerlo en cuenta antes de rellenar. El enlace del cuestionario es:

<https://forms.gle/BDR1NDoAys9mcor86>

¡Muchas gracias por participar en este experimento!

Su aportación nos ayudará a perfeccionar el desarrollo de la enseñanza del español en China.

Por último, ¡espero que alcance el éxito en los estudios académicos!

Saludos cordiales,

Kai Luo

Cuestionario

Versión en español para estudiantes chinos

Cuestionario sobre correos electrónicos de petición en el ámbito académico

Información sobre el cuestionario:

El objetivo de la investigación mediante este cuestionario es realizar un análisis de correos electrónicos del acto de habla de petición en el ámbito académico entre el español y el chino mandarín.

Este cuestionario consiste en tres partes: *Cuestionario inicial*, *Tarea escrita de situaciones* y *Las escalas de evaluación*. En cuanto a su realización, es importante que se conteste de la manera más natural posible. En general, se tarda unos 20-45 minutos para responderlo. Si tiene cualquier duda con respecto al cuestionario, puede escribirme al siguiente email: kailuo@ucm.es

Instrucciones

- ◆ *Complete el cuestionario inicial, la tarea escrita de situaciones y las escalas de evaluación.*
- ◆ *Lea con atención las descripciones de cada una de las situaciones simuladas y redacte todo lo que diría (las palabras que usaría) en el modelo de correo electrónico diseñado.*
- ◆ *Tenga en cuenta la distancia social y el poder relativo en cuanto a la redacción e intente contestarlos con la mayor naturalidad posible, como si se tratase de una situación real.*
- ◆ *Este cuestionario es anónimo, no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas.*
- ◆ *Todos los datos que consigne se utilizarán solamente para la investigación.*

Parte I: Cuestionario inicial.

Código de cuestionario: _____ (Este código consiste en la primera letra mayúscula de apellido y nombre, por ejemplo: Li Ming, su código de cuestionario es LM)

Edad: _____ Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer (Marca con X en su elección)

Lugar de nacimiento: _____

Lengua materna: _____

Nivel de educación académica:

☐ Bachillerato ☐ Grado ☐ Máster ☐ Doctorado ☐ Otros: _____

Nombre de las titulaciones: _____

¿En qué universidad estudia?

☐ Universidad Complutense de Madrid

☐ Otra: _____

¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español? _____

Certificados oficiales de español: ☐ DELE ☐ SIELE ☐ Otros: _____

¿En qué países ha estado? _____

¿Durante cuánto tiempo ha estado? _____

Motivos por estar allí: ☐ De vacaciones ☐ Estudio ☐ Trabajo

Si ha estudiado español, ¿Qué nivel⁴⁸ ha alcanzado (A1, A2, B1, B2, C1 o C2)? _____

Antes de aprender español, ¿había aprendido otras lenguas? _____

Si su respuesta es Sí , ¿Cuáles? _____,

¿qué niveles tiene de las distintas lenguas que estudia? _____

¿Por qué estudia español? _____,

¿cuáles son los objetivos que tiene en relación con español?

¿Escribe a menudo cartas de correo electrónico en chino? ¿Y en español?

⁴⁸ Los niveles establecidos según los criterios del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

¿Qué tipos de correos electrónicos escribe y a qué tipo de destinatarios?

- ☐ a amigos y familiares en la vida cotidiana.
- ☐ a compañeros de trabajo por temas de trabajo.
- ☐ a profesores universitarios o secretarios por cuestiones académicas.

¿Cree que es necesario aprender formas de petición de un correo electrónico en la clase de ELE?

Parte II: Tarea escrita de situaciones.

Instrucciones:

Imagine que desea hacer una solicitud por correo electrónico a su profesor/a de la universidad que habla chino mandarín como lengua materna (en este caso, para los participantes del origen chino) o habla español como su lengua materna (en este caso, para todos los participantes). Seleccione las siguientes situaciones y escriba cartas de correo electrónico completas en total.

*Cada participante realiza al menos una situación de cada módulo en español y una situación de cada módulo en chino. La situación puede ser la misma en ambas lenguas. (Por ejemplo, cada participante puede realizar la situación A en chino y en español, también la situación A en español y la situación B en chino, o al revés). Realiza cuatro correos electrónicos en total.

Para los participantes de origen chino que tengan el nivel de español B1 inferior, sólo necesitan realizarlas en chino.

En esta parte, los participantes pueden realizar los correos electrónicos por sus cuentas, y después envían a la dirección siguiente con sus **códigos de cuestionario y su nivel del español** al final del contenido: kailuophd2020@gmail.com

Módulo I (Elige una de las dos)

Situación A:

Suponga que no terminó su proyecto final de gramática del español a tiempo. La fecha de entrega se estipuló en el programa de asignatura desde la primera clase del cuatrimestre. Su profesor Juan García (Li Weiguo), tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle que le dé una extensión en la fecha límite de entrega.

Situación B:

Suponga que la semana pasada había concertado una tutoría para el próximo miércoles a las 12:00 en su despacho, pero al final no va a poder asistir en el horario de tutoría debido a que le ha surgido un imprevisto. Su profesor se llama Javier Díaz (Liu Changjian)⁴⁹, tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle un cambio del horario de tutoría.

Módulo II (Elige una de las dos)

Situación C:

Suponga que necesita consultar un libro de gramática de referencia muy importante para el examen final, y en la biblioteca ya no hay ningún ejemplar disponible. Su profesor se llama Antonio Garrido (Zhou Jiang), tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle el libro y que se lo traiga al día siguiente.

Situación D:

Suponga que estaba enfermo, y no pudo asistir a su clase, esta lección es muy importante, por lo que debe de estar muy pendiente del contenido. Su profesor Fernando Bustos (Zhang Liang), tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle las notas y las diapositivas de la lección que le falta.

⁴⁹ En cada situación, se pone el nombre del destinatario chino con el fin de ajustar el contexto al universitario chino.

Parte III: Las escalas de evaluación.

Esta parte de seguimiento es para investigar las variables que consideró cada uno cuando seleccionó una situación en la segunda parte para redactar un correo electrónico.

Instrucciones:

Complete las siguientes preguntas sobre la situación que ha elegido en la Parte II, marque las opciones que mejor representen su percepción de las situaciones académicas.

Correo I

Yo he elegido la situación _____ del módulo _____ en la Parte II.

1. En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?

☐Bajo ☐El mismo ☐Ligeramente alto ☐Alto ☐Muy alto

2. En cuanto a redactar su solicitud de petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?

☐Sí ☐No ☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 3, si es **No**, conteste la pregunta 4.*

3. ¿Cree que el estatus académico del profesor/ la profesora afecta la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?

☐Nada ☐Un poco ☐Mucho ☐Absolutamente

4. Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?

☐Sí ☐No ☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 5, si es **No**, conteste la pregunta 6.*

5. ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/ la profesor/a afecta a la forma de redactar?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

6. Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿Ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al /la profesor/a?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 7, si es **No**, conteste la pregunta 8.*

7. ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

8. Cuando redactas un correo electrónico en español, realizas una traducción literal del correo electrónico que había planteado en chino?

☐ Nunca ☐ A veces ☐ Muchas veces ☐ Siempre

Correo II

Yo he elegido la situación _____ del módulo _____ en la Parte II.

1. En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?

☐ Bajo ☐ El mismo ☐ Ligeramente alto ☐ Alto ☐ Muy alto

2. En cuanto a redactar su solicitud de petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 3, si es **No**, conteste la pregunta 4.*

3. ¿Cree que el estatus académico del profesor/ la profesora afecta la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

4. Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?

☐Sí

☐No

☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 5, si es **No**, conteste la pregunta 6.*

5. ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/ la profesor/a afecta a la forma de redactar?

☐Nada

☐Un poco

☐Mucho

☐Absolutamente

6. Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿Ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al /la profesor/a?

☐Sí

☐No

☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 7, si es **No**, conteste la pregunta 8.*

7. ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?

☐Nada

☐Un poco

☐Mucho

☐Absolutamente

8. Cuando redactas un correo electrónico en español, realizas una traducción literal del correo electrónico que había planteado en chino?

☐Nunca

☐A veces

☐Muchas veces

☐Siempre

Más comentarios:

¡Muchas gracias por participar en este experimento!

一封致中国学生参与调查问卷的信

亲爱的康普顿斯大学语言中心的学生：

你们好！我是一名来自康普顿斯大学西班牙语语言与文学专业的博士研究生。接下来您将要完成一个关于电子邮件在学术环境下请求表达的问卷调查。由于目前全世界受新型冠状病毒的传染影响，我们也改变了问卷的调查方式，可以通过以下方式参与：

- 传统模式（纸质）：适用于目前在中国的学生，由于受中国大陆的网络使用方式不同，无法正常使用谷歌及相应产品。所有的学生可以下载并打印问卷调查，填写好并发送至以下邮箱地址：kailuophd2020@gmail.com 或者通过问卷星来完成，这是一个类似于谷歌调查的软件来收集信息。问卷调查的链接如下：

<https://www.wjx.cn/jq/81124311.aspx>

或者扫描 QR 码：



- 现代模式（电子）：适用于目前在西班牙的中国留学生，可以运用谷歌问卷调查来实现问卷填写，建议在填写之前请阅读 PDF 版本的问卷，方便大家熟悉内容。问卷调查的链接如下：

<https://forms.gle/BDR1NDoAys9mcor86>

非常感谢您的参与！

您的贡献将有助于我们完善中国西班牙语教学的发展。

最后，祝大家学业有成！

诚挚的问候，

罗凯

问卷调查

中国学生（中文版）

关于中西电子邮件在学术领域的请求表达对比

问卷信息：

此次研究的目的是通过调查问卷分析汉语和西班牙语电子邮件中在学术环境下请求言语之使用。

调查问卷分为三个部分：**调查问卷基础部分**，**情景书写任务**及**级别评估**。在做问卷调查时，尽可能呈现最自然的回答。此次问卷调查大约需 20-45 分钟完成，关于调查问卷的任何疑问，可以联系以下邮箱：kailuo@ucm.es

问卷说明：

- ◆ 请填写调查问卷基础部分，情景书写任务及级别评估。
- ◆ 仔细阅读每个模拟情景的描述，在邮件书写时使用您常用的表达方式及内容。
- ◆ 在书写时尽可能呈现最自然的回答，对待这些情景如同真实情景一样。
- ◆ 此次调查问卷采用匿名的方式，并非一场考试，没有正确答案和错误答案之分。
- ◆ 所有获得的数据只将用于此次研究。

第 I 部分：调查问卷基础部分.

调查问卷编号：_____（此次编号包含姓和名的首字母大写，例如：李明，他的调查问卷编号为 LM）

年 龄：_____ 性 别： ☐男 ☐女（在您选择的地方标记 X）

出生地：_____ 母 语：_____

教育背景： ☐高中 ☐本科 ☐硕士 ☐博士 ☐其它：_____

专业名称：_____

在哪所大学学习？ ☐马德里康普顿斯大学 ☐其它：_____

学习西班牙语多久了? _____

西班牙语官方语言证书: ☐ DELE ☐ SIELE ☐ 其它: _____

曾经去过哪些国家? _____ 在那个国家待了多久? _____

去那的原因: ☐ 度假 ☐ 学习 ☐ 工作

如果已经学习西班牙语, 处于什么级别⁵⁰ (A1, A2, B1, B2, C1 o C2)? _____

在学习西班牙语之前, 学过其它语言吗? ☐ 是 ☐ 否

如果您的答案是 是 学过哪些? _____,

这些语言都在什么等级阶段? _____

为什么学习西班牙语? _____,

你的目标和西班牙语有哪些联系? _____

您经常用汉语写电子邮件吗? 西班牙语呢?

您通常写什么类型的邮件? 收件人的类型呢?

- ☐ 给朋友及家人在日常生活中。
- ☐ 给工作同事由于工作问题。
- ☐ 给大学老师或者秘书处工作人员关于学术问题。

您觉得有必要在西班牙语课堂中学习请求邮件的方式吗?

第 II 部分: 情景书写任务.

任务说明: 想象你给说汉语为母语(这种情况, 适用于中国学生)或者给说西班牙语为母语(这种情况, 适用于所有学生)的大学老师写一封邮件申请, 选择下列情景并完成完整邮件的书写。

⁵⁰ 所有级别的设置参照欧洲语言共同参考框架: 学习, 教学, 评估的标准, 简称(MCER).

*每位参与者分别用西班牙语和汉语至少完成每个模块中的一个情景，在两种语言的书写过程中，情景的选择可以是同一个。(例如，每位参与者可以选择情景 A 用西班牙语和中文，同样情景 A 书写用中文和情景 B 用西班牙语或相反)。一共完成四封邮件申请。

对于中国学生西班牙语水平低于 B1 级别的学生，只需要用中文书写情景。一共完成两封邮件申请。

在这部分，所有参与者可以使用自己的邮箱账号书写邮件，然后在邮件结尾添加调查问卷编号及西语级别等级发送至 kailuophd2020@gmail.com

模块 I (二选一)

情景 A:

假设您没有及时完成西班牙语语法课程的期末作业，老师在学期课程的第一堂课规定了交作业时间，您的老师叫 Juan García (李卫国)⁵¹，大约 40 岁。给他写一封延长交作业日期期限的请求邮件。

情景 B:

假设上周您和老师约好了下周三 12 点在他办公室的辅导，但是最终您不能按时参加由于您发生了意外的事情。您的老师叫 Javier Díaz (刘常建)，大约 40 岁。给他写一封更换辅导时间的邮件请求。

模块 II (二选一)

情景 C:

假设您为了期末考试需要参阅一本非常重要的语法书，但在图书馆没有任何样本提供借阅，您的老师叫 Antonio Garrido (周江)，大约 40 岁。给他写一封借书并叫他明天给您带来的请求邮件。

⁵¹在每个场景设置中文收件人姓名来适应中国大学环境氛围。

情景 D:

假设您因生病而不能参加他的课程，由于这节课非常重要，因此非常的担心课程内容，您的老师叫 Fernando Bustos (张亮)，大约 40 岁。给他写一封要缺席的课堂笔记和 PPT 的邮件请求。

第 III 部分：级别评估.

这部分的追踪是为了研究每位参与者在第二部分电子邮件书写情景选择中的变化因素综合评估。

任务说明： 完成下列关于您在第二部分中所选的情景问题，在以下学术情景中选择您认为最合适的理解选项。

邮件 I

我在第二部分中选择的情景是模块_____，情景_____。

1. 和您本人做对比，如何评定您所选情景中的老师学术地位？

☐低 ☐相同 ☐相对较高 ☐高 ☐非常高

2. 您在书写请求电子邮件中，是否考虑过老师的学术地位？

☐是 ☐否 ☐不知道

如果答案是 是 前往问题 3，如果是 否 回答问题 4。

3. 您认为老师的学术地位将会对您的请求邮件书写的方式有影响吗？

☐无 ☐一点点 ☐非常 ☐完全地

4. 书写请求电子邮件时，是否考虑过您对老师不是非常熟悉？

☐是 ☐否 ☐不知道

如果答案是 是 前往问题 5, 如果是 否 回答问题 6。

5. 您认为不认识老师影响您书写邮件方式的程度?

☐不影响 ☐一点点 ☐非常 ☐完全地

6. 书写请求邮件的内容时, 有没有考虑您的请求会给老师带来不便?

☐有 ☐没有 ☐不知道

如果答案是 有 前往问题 7, 如果是 没有 回答问题 8。

7. 您觉得您的请求会给老师造成欠妥的程度?

☐无 ☐一点点 ☐非常 ☐完全地

8. 当您用西班牙语书写电子邮件时, 会对先前计划的中文邮件内容做一个直接翻译吗?

☐从不 ☐有时 ☐很多次 ☐总是

邮件 II

我在第二部分中选择的情景是模块_____, 情景_____。

1. 和您本人做对比, 如何评定您所选情景中的老师学术地位?

☐低 ☐相同 ☐相对较高 ☐高 ☐非常高

2. 您在书写请求电子邮件中, 是否考虑过老师的学术地位?

☐是 ☐否 ☐不知道

如果答案是 是 前往问题 3, 如果是 否 回答问题 4。

3. 您认为老师的学术地位将会对您的请求邮件书写的方式有影响吗?

☐无 ☐一点点 ☐非常 ☐完全地

4. 书写请求电子邮件时，是否考虑过您对老师不是非常熟悉？

☐是

☐否

☐不知道

如果答案是 是 前往问题 5，如果是 否 回答问题 6。

5. 您认为不认识老师影响您书写邮件方式的程度？

☐不影响

☐一点点

☐非常

☐完全地

6. 书写请求邮件的内容时，有没有考虑您的请求会给老师带来不便？

☐有

☐没有

☐不知道

如果答案是 有 前往问题 7，如果是 没有 回答问题 8。

7. 您觉得您的请求会给老师造成欠妥的程度？

☐无

☐一点点

☐非常

☐完全地

8. 当您用西班牙语书写电子邮件时，会对先前计划的中文邮件内容做一个直接翻译吗？

☐从不

☐有时

☐很多次

☐总是

更多的评论：

¡Muchas gracias por participar en este experimento!

感谢您的参与！

Apéndice II. Cuestionario para estudiantes españoles

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura

Comparada



Cuestionario (II)

La pragmática intercultural en el aprendizaje de ELE: correos electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre España y China.

Kai Luo

Madrid, 2020

Carta de instrucciones para participantes españoles

Queridos participantes/compañeros:

Soy Kai Luo, estudiante de doctorado en Lengua Española y sus Literaturas de la Universidad Complutense de Madrid. A continuación, ustedes van a realizar un cuestionario de correos electrónicos de petición en el ámbito académico. Debido a la actual situación en relación con la infección por coronavirus (Covid-19) en todo el mundo, el modo de realización de este cuestionario varía respecto a lo que hemos planteado antes. Ahora se puede hacerlo en digital:

- El formato digital: se ha empleado el programa de *Google Forms* para realizar las encuestas. Se recomienda que lea el cuestionario de PDF en primero para tenerlo en cuenta antes de rellenar. El enlace del cuestionario es:

<https://forms.gle/q3Qs5nuGPqNWLc2H6>

¡Muchas gracias por participar en este experimento!

Su aportación nos ayudará a perfeccionar el desarrollo de la enseñanza del español en China.

Por último, ¡espero que alcance el éxito en los estudios académicos!

Saludos cordiales,

Kai Luo

Cuestionario

Versión para españoles

Cuestionario sobre correos electrónicos de petición en el ámbito académico

Información sobre el cuestionario:

El objetivo de la investigación mediante este cuestionario es realizar un análisis de correos electrónicos del acto de habla de petición en el ámbito académico entre el español y el chino mandarín.

Este cuestionario consiste en tres partes: *Cuestionario inicial*, *Tarea escrita de situaciones* y *Las escalas de evaluación*. En cuanto a su realización, es importante que se conteste de la manera más natural posible. En general, se tarda unos 15-20 minutos para responderlo. Si tiene cualquier duda con respecto al cuestionario, puede escribirme al siguiente email: kailuo@ucm.es

Instrucciones

- ◆ *Complete el cuestionario inicial, la tarea escrita de situaciones y las escalas de evaluación.*
- ◆ *Lea con atención las descripciones de cada una de las situaciones simuladas y redacte todo lo que diría (las palabras que usaría) en el modelo de correo electrónico diseñado.*
- ◆ *Tenga en cuenta la distancia social y el poder relativo en cuanto a la redacción e intente contestarlos con la mayor naturalidad posible, como si se tratase de una situación real.*
- ◆ *Este cuestionario es anónimo, no es un examen, no hay respuestas correctas o incorrectas.*
- ◆ *Todos los datos que consigne se utilizarán solamente para la investigación.*

Parte I: Cuestionario inicial.

Código de cuestionario: _____ (Este código consiste en la primera letra mayúscula de apellido y nombre)

Edad: _____ Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer (Marca con X en su elección)

Lugar de nacimiento: _____

Lengua materna: _____

Nivel de educación académica:

☐ Bachillerato ☐ Grado ☐ Máster ☐ Doctorado ☐ Otros: _____

Nombre de las titulaciones: _____

¿En qué universidad estudia?

☐ Universidad Complutense de Madrid

☐ Otra: _____

¿Escribe a menudo cartas de correo electrónico en español?

¿Qué tipos de correos electrónicos escribe y a qué tipo de destinatarios?

☐ a amigos y familiares en la vida cotidiana.

☐ a compañeros de trabajo por temas de trabajo.

☐ a profesores universitarios o secretarios por cuestiones académicas.

Parte II: Tarea escrita de situaciones.

Instrucciones:

Imagine que desea hacer una solicitud por correo electrónico a su profesor/a de la universidad que habla español como su lengua materna. Seleccione las siguientes situaciones y escriba cartas de correo electrónico completas en total.

*Cada participante realiza al menos una situación de cada módulo, realiza dos correos electrónicos en total.

En esta parte, los participantes pueden realizar los correos electrónicos por sus cuentas, y después envían a la dirección siguiente con sus **códigos de cuestionario** al final del contenido: kailuophd2020@gmail.com

Módulo I (Elige una de las dos)

Situación A:

Suponga que no terminó su proyecto final de gramática del español a tiempo. La fecha de entrega se estipuló en el programa de asignatura desde la primera clase del cuatrimestre. Su profesor Juan García, tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle que le dé una extensión en la fecha límite de entrega.

Situación B:

Suponga que la semana pasada había concertado una tutoría para el próximo miércoles a las 12:00 en su despacho, pero al final no va a poder asistir en el horario de tutoría debido a que le ha surgido un imprevisto. Su profesor se llama Javier Díaz, tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle un cambio del horario de tutoría.

Módulo II (Elige una de las dos)

Situación C:

Suponga que necesita consultar un libro de gramática de referencia muy importante para el examen final, y en la biblioteca ya no hay ningún ejemplar disponible. Su profesor se llama Antonio Garrido, tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle el libro y que se lo traiga al día siguiente.

Situación D:

Suponga que estaba enfermo, y no pudo asistir a su clase, esta lección es muy importante, por lo que debe de estar muy pendiente del contenido. Su profesor Fernando Bustos, tendrá unos 40 años. Escríbale un correo electrónico para pedirle las notas y las diapositivas de la lección que le falta.

Parte III: Las escalas de evaluación.

Esta parte de seguimiento es para investigar las variables que consideró cada uno cuando seleccionó una situación en la segunda parte para redactar un correo electrónico.

Instrucciones:

Complete las siguientes preguntas sobre la situación que ha elegido en la Parte II, marque las opciones que mejor representen su percepción de las situaciones académicas.

Correo I

Yo he elegido la situación _____ del módulo _____ en la Parte II.

1. En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?

☐Bajo ☐El mismo ☐Ligeramente alto ☐Alto ☐Muy alto

2. En cuanto a redactar su solicitud de petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?

☐Sí ☐No ☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 3, si es **No**, conteste la pregunta 4.*

3. ¿Cree que el estatus académico del profesor/ la profesora afecta la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?

☐Nada ☐Un poco ☐Mucho ☐Absolutamente

4. Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?

☐Sí ☐No ☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 5, si es **No**, conteste la pregunta 6.*

5. ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/ la profesor/a afecta a la forma de redactar?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

6. Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿Ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al /la profesor/a?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 7, si es **No**, conteste la pregunta 8.*

7. ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

8. Cuando redactas un correo electrónico en otra lengua extranjera, realizas una traducción literal del correo electrónico que había planteado en español?

☐ Nunca ☐ A veces ☐ Muchas veces ☐ Siempre

Correo II

Yo he elegido la situación _____ del módulo _____ en la Parte II.

1. En comparación con usted, ¿cómo califica el estatus académico del /la profesor/a en la situación que ha elegido?

☐ Bajo ☐ El mismo ☐ Ligeramente alto ☐ Alto ☐ Muy alto

2. En cuanto a redactar su solicitud de petición por correo electrónico, ¿tenía en cuenta el estatus académico del/la profesor/a?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 3, si es **No**, conteste la pregunta 4.*

3. ¿Cree que el estatus académico del profesor/ la profesora afecta la forma en que ha redactado su correo electrónico de petición?

☐ Nada ☐ Un poco ☐ Mucho ☐ Absolutamente

4. Al redactar su correo electrónico de petición, ¿tenía en cuenta que no conocía muy bien a su profesor/a?

☐Sí

☐No

☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 5, si es **No**, conteste la pregunta 6.*

5. ¿Hasta qué punto cree que el no conocer al/ la profesor/a afecta a la forma de redactar?

☐Nada

☐Un poco

☐Mucho

☐Absolutamente

6. Al redactar su mensaje de petición por correo electrónico, ¿Ha tenido en cuenta las molestias que su solicitud podía ocasionarle al /la profesor/a?

☐Sí

☐No

☐No lo sé

*Si la respuesta es **Sí**, vaya a la pregunta 7, si es **No**, conteste la pregunta 8.*

7. ¿Hasta qué punto cree que su petición puede causar inconvenientes a su profesor/a?

☐Nada

☐Un poco

☐Mucho

☐Absolutamente

8. Cuando redactas un correo electrónico en otra lengua extranjera, realizas una traducción literal del correo electrónico que había planteado en español?

☐Nunca

☐A veces

☐Muchas veces

☐Siempre

Más comentarios:

¡Muchas gracias por participar en este experimento!

Apéndice III. Modelo de análisis pragmático de la petición en correos electrónicos

(1) Parámetro 1. La macroestructura del correo electrónico de la petición

Macroestructura del correo electrónico de la petición				
MP	MS		Ejemplos en español L1 ⁵²	Ejemplos en chino L1
Secciones	Movimientos	Submovimientos (tipos)		
Pre-apertura	Asunto	Asunto adecuado al contexto/pertinente	Falta de asistencia y contenido explicado	一个延迟交作业的请求
		Resumen del contenido	Ampliación del plazo de entrega	请求课堂笔记
		Ausencia de asunto	∅	∅
Apertura	Saludo	Saludo informal	Hola:	你好!
		Saludo informal + nombre de pila	Hola, Javier:	你好, 卫国:
		Saludo semiformal o de formalidad media	Buenos días /Buenas tardes/Buenas noches:	早上好! 中午好! 下午好!
		Saludo formal + nombre de pila	Estimado Javier:	尊敬的常建:
		Saludo formal + título	Estimado profesor:	尊敬的/亲爱的老师:
		Saludo formal + título + apellido	Estimado profesor García:	尊敬的李老师:

⁵² La gran mayoría de los ejemplos son extraídos directamente desde nuestro corpus recopilado, con excepción de algunos no se usan en su lengua.

		Saludo formal + pequeño + apellido + título	Ø	尊敬的小张老师:
		Ausencia de saludo	Ø	Ø
	Autoidentificación	Nombre de pila (Incompleto)	Mi nombre es Julia.	我是凯。
		Nombre + Apellido (Completo)	Soy su alumna Ana Sánchez B**	我是您的学生卢**。
		Información sobre el emisor	Soy su alumna de la asignatura X	我是您大四年级西班牙语三班的学生。
		Ausencia de autoidentificación (Cero)	Ø	Ø
Cuerpo del mensaje	Motivo del correo	Exponer intención de pedir	Te escribo para solicitar una extensión en la fecha de presentación del proyecto final.	我写这封邮件的目的是想跟你借一本语法书。
		Explicar el contexto de la petición	Me está resultando imposible localizar en la biblioteca de la facultad el libro de gramática de referencia para mi apoyo en el estudio del examen final.	最近因为要实习，占据了很多时间。与此同时在完成作业期间遇到了很多困难，可能不能按时交作业了。
	Petición	Justificar la razón de la petición	Ayer estuve enferma y por eso no pude acudir a la clase magistral en la que estudiamos a los autores constructivistas.	由于下周我临时接到通知需要参加一个语言测试，很抱歉不能在我们约好的时间内参加您的辅导。
		Petición atenuada	¿Sería posible que cambiemos la hora de la tutoría?	请问刘老师之后是否有空闲时间，能从百忙之中抽时间为我辅导吗？

		Petición sin atenuar	Necesito una ampliación en el plazo de entrega.	我需要借阅一本语法书。
		Reconocer la petición como un favor	Sé que está en su derecho de no concederme la petición.	我知道您有权利选择拒绝。
		Apelar a la ausencia de culpa	Debido a causas ajenas a mi voluntad.	由于我个人原因。
	Información adicional	Especificar información adicional	Adjunto el certificado médico.	这是医生给我开的证明，下面给您附在邮件最后。
		Señalar beneficios de conceder la petición	Le pido una extensión de un par de días como máximo para completar mi proyecto final con mejor calidad.	这样的话我就可以有更多的时间来保证作业的质量。
		Señalar comprensión ante una negativa	Entenderé perfectamente que no pueda concederme una prórroga.	如果不行也没有关系，希望没有打扰到您。
	Disculpa	Expresar disculpa	Siento las molestias y ruego sus disculpas.	很抱歉打扰到您。
		Reconocer culpa del contexto de petición	Reconozco que este es un error por mi parte.	我知道造成这种情况我有原因。
Cierre	Enunciado de cierre	Despedida	Un saludo / saludos cordiales	此致，敬礼。/祝好！
		Agradecimiento	Gracias antemano / muchas gracias!	谢谢您及期待您的回复。
		Ausencia de despedida	Ø	Ø
	Firma	Nombre de pila	María	涛
		Nombre + apellido	Ana Sánchez Lucas	王萌
		Letra inicial de nombre o apellido	MG	LZQ

		Ausencia de firma	Ø	Ø
Extensión	Número de palabras			

(2) Parámetro 2. El tipo de estrategias de petición

Nivel de (in)directividad	Tipos de petición	Ejemplos en español L1	Ejemplos en chino L1
Nivel 1. Directos	Imperativo	por favor, extienda el plazo de entrega.	请给我发送下您的课堂笔记。
	Performativo	Le ruego que, si fuera posible, me concediera otra tutoría en el horario de mañana.	我知道老师强调了好几次，所以这个请求很难。但我还是想恳请能获得一个机会。
	Declaración de deseo	Quiero que me envíe, por favor, el Power Point para poder seguir estudiando por mi cuenta.	所以想请求老师，希望老师能在每一次的课后把所学内容的课堂重点用邮件发给我。
	Declaración de necesidad	Necesito consultar el libro de gramática para su asignatura.	快到期末考试了，学校主要的图书馆没有更多的样书提供。我需要向您借阅一本语法书。
	Preguntas directas	¿Podemos concertar otra cita para el miércoles siguiente para la misma hora?	你能给我延长一下交作业的时间吗？
	Declaración evasiva	Me gustaría que me enviases las diapositivas para ponerme al día con la lección.	我有一个小小的请求，非常感谢您如果可以换一下下周三预约好的时间。
	Declaración de expectativa	Voy a seguir haciendo mi trabajo diligentemente	我会继续认真地完成我的作业，期望您可

		y espero que me pueda dar más tiempo.	以多给我一些时间。我一定会尽早完成并交给您。
Nivel 2. Convencionalmente indirecto	Formulaciones de sugerencias	¿Qué te parece si me envías un esquema general de la clase anterior para poder mantener la continuidad de la asignatura?	我想和您商量一件事情，您觉得我们把下周三的预约辅导调到下周五下课后怎么样？这样不耽误您的时间。
	Consulta preparatoria (habilidad, voluntad y permiso)	¿Te importaría si cambiamos la fecha de la tutoría?	我写这封邮件是想向您询问是否可以申请延长交语法作业的时间。
Nivel 3. No convencionalmente indirecto	Indirecta débil / fuerte	Yo intenté a buscar el libro en la biblioteca, pero no hubo ningún ejemplar disponible.	我因为一些原因没有按期完成作业，但我已经完成了大部分的内容，还需要一些时间，最多两天就能完成且一定上交。

(3) Parámetro 3. Las modificaciones internas y externas

Modificaciones		Categorías de modificación	Ejemplos en español L1	Ejemplos en chino L1
Modificaciones internas	Modificaciones léxicas	Marcadores de cortesía	[...] ¿Puede cambiar la fecha de la tutoría, por favor ?	请问如果您有这本书的话能否麻烦您借给我?
		Recursos de consulta	[...] ¿Sería posible que me enviara las diapositivas del contenido que vieron ese día?	您看看能不能换个辅导时间呢?
		Elementos mitigadores	[...] Por ello, quería preguntarle si usted lo tiene disponible y me lo dejaría por un tiempo , hasta el examen.	老师, 方不方便把那本书借给我阅读一下。
		Intensificadores	[...] Quiero hacer un buen trabajo final, por lo que de verdad necesitaría unos días más.	我 真的 需要这个时间的延长。
		Subjetivizadores	[...] Me gustaría saber si es posible cambiar la hora de nuestra cita manteniéndola el mismo miércoles.	我想申请延长一周交作业的时间, 到下周一。
	Modificaciones sintácticas	Estructuras en condicional	¿Sería posible que me enviara las diapositivas del contenido que vieron ese día?	∅
		Tiempo pasado	Le quería pedir el horario que tiene usted disponible para esta semana.	∅
		Aspecto	Me preguntaba si podíamos cambiar el horario.	∅
		Negación de los elementos preparatorios	No supongo que hay ninguna elección...	∅
		Modificación sintáctica	Me preguntaba si podemos concertar otra cita	我想问问您方便把我上周缺席的课件内

		múltiple	para la semana que viene y la misma hora.	容借我一下吗？
		Condicionales: 如果…的话/ si...	∅	如果您不介意的话，方便借我看看吗？
		Reduplicación de verbos: 看看/ a ver	∅	看看老师明天有没有时间把书带过来。
		Interrogativos: 吗?, 呢?	∅	您看看能不能换个时间呢？
Modificaciones externas	Saludo	Estimado profesor:	尊敬的周老师:	
	Autoidentificación	Soy María Martín, una alumna de la asignatura de Gramática del español.	我是 2020 届 01 班的李晓*	
	Preparadores	Me gustaría hablar contigo del trabajo...	我想跟您说一件事...	
	Justificadores/razones	Ya empecé a hacerlo, pero me han surgido varios imprevistos y no he podido acabarlo a tiempo.	因为一些特殊情况, 我可能没有办法参加下个星期三和您约好的辅导课程。	
	Desobstaculizadores	sé que el contenido de la lección es muy importante, me interesa mucho poder estudiarlo bien.	不好意思, 麻烦您一下, 您也很忙, 可以借我一下吗？	
	Promesas	Voy a incorporarme lo más pronto posible.	我一定会高质量的提交给您。	
	Mitigadores de imposición	Me gustaría pedir una extensión, solo por unos días.	因此我想问下您是否可以把您的语法书明天带给我借阅几天？将尽早地还您。	
	Disculpas o peticiones de perdón	Siento mucho las molestias.	非常抱歉给您带来了不便, 再次向您请求原谅。	
	Información adicional	Adjunto el certificado médico.	这是我的证明，里面有详细内容。	
	Agradecimiento	Agradecería enormemente me concedieses esta solicitud.	预先感谢你可能提供的帮助。	
	Despedida	Un saludo cordial,	祝好！	

(4) Parámetro 4. Las fórmulas de tratamiento y las perspectivas

		Tipos	Ejemplos en español L1	Ejemplos en chino L1
Fórmulas de tratamiento	Pronominales	Tú	Te escribo para preguntarte ...	我想希望你可以将今天的课堂笔记和PPT发给我。
		Usted	Le ruego que, si fuera posible...	很感谢您在百忙之中能看到我这封邮件。
		Omisión	¿Sería posible entregarlo con un día de retraso?	可不可以课堂笔记和PPT发给我自学?
	Nominales	Nombre de pila + tuteo	Estimado Javier, [...] Espero que estés bien ...	尊敬的常建: 你好!
		Profesor + apellido + tuteo / Apellido + 老师(Profesor) + tuteo	Profesor Bustos: [...] ¿Cómo estás? ...	李老师, 你好: 最近还好吗?
		Profesor + apellido + nombre + tuteo / Apellido + nombre + 老师(Profesor) + tuteo	Estimado profesor Fernando Bustos: [...] te comunico que...	尊敬的周江老师: 你好, 我给你写这封邮件想寻求帮助。
		Profesor + tuteo	Buenos días, profesor: te escribo para ampliar ...	老师: [...] 你看, 能不能换一下见面时间。
		Nombre de pila + ustedeo	Hola, Fernando: [...] Le querría comentar ...	您好卫国: [...] 希望您能够宽限一两日。
		Profesor + apellido + ustedeo / Apellido + 老师(Profesor) +	Estimado profesor García: buenos días, [...] Siento las molestias y ruego sus disculpas.	尊敬的周老师: [...] 我想问您借一本语法书, 可以吗?

		ustedeo		
		Profesor + apellido + nombre + ustedeo / Apellido + nombre + 老师(Profesor) + ustedeo	Estimado profesor Antonio Garrido: [...] ¿Sería posible prestarme su ejemplar mañana en clase?	尊敬的李卫国老师:[...]很抱歉在您忙碌的工作打扰您。
		Profesor + ustedeo	Estimado profesor: [...] querría preguntarle si...	尊敬的老师: 您好! [...] 您看能不能换个辅导时间呢?
		Otro	Buenas noches don Antonio: [...] ¿Podrías prestarme tu libro?	尊敬的张亮老师: [...] 因为课很重要, 可不可以课堂笔记和 PPT 发给我自学?
Perspectivas	Perspectiva del oyente	¿Podría dejarme entregarlo algún día de la semana que viene?	我想问问您能不能把我缺席的这堂课的笔记借我一下吗?	
	Perspectiva del oyente y del hablante	Te escribo para preguntarte si podríamos cambiar la tutoría que me citaste el miércoles a las 12.	您觉得我们把下周三的预约辅导调到下周五下课后怎么样?	
	Perspectiva del hablante	Me gustaría cambiar la hora de la tutoría a otro día.	因此, 我希望可以换一个时间进行辅导。	
	Perspectiva impersonal	Me preguntaba si sería posible prestarme su ejemplo personal mañana después de la clase.	可不可以课堂笔记和 PPT 发给我自学?	