UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

Pragmática intercultural y aprendizaje de ELE: el acto de habla de queja en español como L2 por sinohablantes

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Daniela Medina Tovar

DIRECTOR

José Amenós Pons

© Daniela Medina Tovar, 2024

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DOCTORADO EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS LITERATURAS

Pragmática intercultural y aprendizaje de ELE: el acto de habla de queja en español como L2 por sinohablantes

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Daniela Medina Tovar

DIRECTOR

José Amenós Pons

Madrid, 2023

Agradecimientos

El presente trabajo no habría sido posible sin la colaboración y el apoyo de un numeroso grupo de personas.

Me gustaría expresar mi profundo agradecimiento a mi director, el Dr. José Amenós Pons, por su paciencia y sus palabras de ánimo que me dieron fuerza para continuar. Sus comentarios y observaciones han sido de gran utilidad para poder llevar a cabo la presente investigación.

También quisiera agradecer a Eulalia Gervás por su amabilidad a la hora de permitir que se haya realizado la recogida de muestras en su academia de español.

Mención especial a dos personas que sin ellas este trabajo no hubiera visto nunca la luz: Lynn Du y Kai Luo. Su amabilidad, disposición y ayuda a la hora de traducir e interpretar las muestras recogidas en chino han sido indispensables. Sin ellos el resultado no habría sido el mismo.

Gracias a los informantes que han participado en este trabajo, que no solo accedieron a ser grabados, sino que también permitieron que sus audios se utilizaran para usos externos a sus cursos.

Gracias a mi familia que ha estado en todo momento a mi lado bridándome su apoyo y ánimos para seguir adelante, sobre todo en momentos en los que no sabía cómo continuar.

Gracias al Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes por su preocupación y sus ánimos. Así mismo, se les agradece la disposición a ayudar y los consejos dados.

En definitiva, gracias a todos los que, de alguna manera, han ayudado en la realización de este trabajo.

Índice

Resumen / Abstract 11

Introducción 14

1.1. Consideraciones previas 14

1.2. Objetivo e hipótesis de la investigación 15

1.3. Justificación y contribución del estudio 17

Bloque 1: Marco teórico de referencia 20

1. Aproximación al concepto de pragmática 21

1.1. La teoría de los actos de habla 21

1.2. Pragmática intercultural y campos relacionados 25

1.2.1. La pragmática y el contraste de lenguas y culturas subdisciplinas y líneas de investigación 26

1.3. Competencia comunicativa y competencia pragmática 34

1.3.1. Competencia comunicativa 34

1.3.2. Competencia pragmática 37

1.4. La transferencia pragmática y el error pragmático 40

1.5. Observaciones finales 48

2. La cortesía verbal 49

2.1. Acercamiento al concepto de cortesía 49

2.2. Lakoff 50

2.3. Leech 52

2.4. Brown y Levinson 54

2.5. La cortesía verbal española 58

2.6. La cortesía verbal china 60

3. Análisis conversacional 66

3.1. Principales líneas de estudio 66

3.2. La conversación 69

3.3. Segmentación y unidades del discurso conversacional 70

3.3.1 Turnos e intervenciones 71

3.3.2. Intercambio y alternancia de turnos 75

3.3.3. Diálogo y discurso 76

3.3.4. Análisis estructural de la conversación y actos de habla 77

3.3.5. Secuencias de apertura, temáticas y de cierre 79

3.4. Observaciones finales 81

Bloque II: Estudio empírico 82

4. El acto de habla de la queja 83
4.1. Acercamiento al concepto de queja 83
4.2. La queja como acto de habla 85
4.3. Estado de la cuestión....87
4.4. El acto de habla de la queja y su relación con la cultura 92
4.5. La queja y su relación con la cortesía y la imagen 97
4.6. Observaciones finales....101
5. Aspectos metodológicos 103
5.1. Instrumentos de recogida de datos 103
5.2. Informantes....109
5.3. Variables....113
5.4. Estrategias....115
5.5. Análisis conversacional....140
5.6. Procedimiento....143
5.7. Limitaciones del estudio....146
6. Análisis de los datos y discusión sobre el cuestionario de percepción....149
6.1. Análisis de los datos 149
6.1.1. Variables 149
6.1.1.1. Poder social 149
6.1.1.2. Grado de la ofensa....154
6.2. Discusión de los resultados....157
6.2.1. Variables 157
6.2.1.1. Poder social 157
6.2.1.2. Grado de la ofensa....165
7. Análisis de los datos y discusión sobre el análisis conversacional 172
7.1. Análisis de los datos 172
7.1.1. Relación entre los turnos y las situaciones 172
7.1.2. Relación entre los turnos y las variables....177
7.2. Discusión de los resultados 179
7.2.1. Relación entre los turnos y las situaciones 179
7.2.2. Relación entre los turnos y las variables....186
8. Análisis de los datos y discusión sobre las estrategias y los patrones....190
8.1. Análisis de los datos 192
8.1.1. Estrategias utilizadas en las doce situaciones 192

8.1.2. Estrategias utilizadas al inicio y final del planteamiento y desarrollo de cada situación……248
8.1.3. Patrones durante el planteamiento y el desarrollo 266
8.2. Discusión de los resultados.....291
8.2.1. Estrategias utilizadas en las 12 situaciones.....291
8.2.2. Patrones durante el planteamiento y el desarrollo 306
9. Conclusiones.....377
Bibliografía.....386
Anejo 1 404
Anejo 2 423

Índice de figuras y tablas

Figuras

Figura 1. Modelo de componentes de habilidad lingüística, Bachman (1995: 108) 36
Figura 2. Modelo de habilidad comunicativa, Bachman (1995: 110) 37
Figura 3. Sistema de unidades (Val. Es. Co, 2014: 14).....71
Figura 4. Poder social 1 150
Figura 5. Poder social 2 150
Figura 6. Poder social 3 151
Figura 7. Poder social 4 151
Figura 8. Poder social 5 151
Figura 9. Poder social 6 152
Figura 10. Poder social 7 152
Figura 11. Poder social 8 153
Figura 12. Poder social 9 153
Figura 13. Poder social 10 153
Figura 14. Grado de ofensa 1 154
Figura 15. Grado de ofensa 2 155
Figura 16. Grado de ofensa 3 155
Figura 17. Grado de ofensa 4 156
Figura 18. Grado de ofensa 5 156
Figura 19. Grado de ofensa 6 157

Tablas

Tabla 1. Unidades discursivas 75
Tabla 2. Tipos de movimiento (Gallardo, 1996).....78
Tabla 3.Investigaciones sobre el acto de habla de la queja 89
Tabla 4. Estrategias seleccionas al producir una queja.....91
Tabla 5. Características de atenuación.....100
Tabla 6. Informantes del cuestionario de percepción 110
Tabla 7. Informantes del juego de rol.....112
Tabla 8. Estructura del estudio 113
Tabla 9. Relación entre las situaciones y las variables 114
Tabla 10. Resumen de estrategias 140
Tabla 11. Sistema de transcripción de Val.Es.Co (2014) 142
Tabla 12. Nº turnos (ES).....173
Tabla 13. Nº turnos (CE).....174
Tabla 14. Nº turnos (CH).....175
Tabla 15. Nº turnos (3 grupos).....177
Tabla 16. Nº turnos (Distancia social) 178
Tabla 17. Nº turnos (Poder social) 178
Tabla 18. Nº turnos (Grado de la ofensa).....179
Tabla 19. Nº turnos según las tres variables.....179
Tabla 20. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S1) 194

Tabla 21.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S1) 196
Tabla 22. Medias S1 196
Tabla 23. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S2) 198
Tabla 24. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S2) 200
Tabla 25. Medias S2 201
Tabla 26. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3) 203
Tabla 27. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S3) 205
Tabla 28. Medias S3 206
Tabla 29. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3. Madre) 207
Tabla 30. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S3. Madre) 209
Tabla 31. Medias S3 (Madre) 210
Tabla 32. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S4) 211
Tabla 33. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S4) 213
Tabla 34. Medias S4 214
Tabla 35. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S5) 216
Tabla 36. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S5) 218
Tabla 37. Medias S5 219
Tabla 38. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3. Primera vez) 219
Tabla 39. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S5. Primera vez) 220
Tabla 40. Medias S5 (primera vez) 221
Tabla 41. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S6) 223
Tabla 42. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S6) 224
Tabla 43. Medias S6 225
Tabla 44. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S7) 227
Tabla 45. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S7) 229
Tabla 46. Medias S7 229
Tabla 47. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S8) 231
Tabla 48.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S8) 232
Tabla 49. Medias S8 232
Tabla 50. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S9) 233
Tabla 51. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S9) 235
Tabla 52. Medias S9 236
Tabla 53. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S10) 237
Tabla 54. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S10) 239
Tabla 55. Medias S10 240
Tabla 56. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S11) 242
Tabla 57. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S11) 243
Tabla 58. Medias S11 244
Tabla 59. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S12) 246
Tabla 60.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S12) 247
Tabla 61. Medias S12 248
Tabla 62. S1 Comienzo planteamiento 249
Tabla 63. S1 Final planteamiento 249
Tabla 64. S1 Comienzo desarrollo 250
Tabla 65. S1 Final desarrollo 250
Tabla 66. S2 Comienzo planteamiento 250
Tabla 67. S2 Final planteamiento 251

Tabla 68. S2 Comienzo desarrollo 251
Tabla 69. S2 Final desarrollo 252
Tabla 70. S3 Comienzo planteamiento 252
Tabla 71. S3 Final planteamiento 252
Tabla 72. S3 Comienzo desarrollo 252
Tabla 73. S3 Final desarrollo 253
Tabla 74. S3 Comienzo y final planteamiento (madre) 253
Tabla 75. S4 Comienzo planteamiento 254
Tabla 76. S4 Final planteamiento 254
Tabla 77. S4 Comienzo desarrollo 254
Tabla 78. S4 Final desarrollo 255
Tabla 79. S5 Comienzo planteamiento 255
Tabla 80. S5 Final planteamiento 256
Tabla 81. 5 Comienzo desarrollo 256
Tabla 82. S5 Final desarrollo 256
Tabla 83. S5 Comienzo planteamiento (primera vez) 256
Tabla 84. S6 Comienzo planteamiento 257
Tabla 85. S6 Final planteamiento 257
Tabla 86. S6 Comienzo desarrollo 257
Tabla 87. S6 Final desarrollo 258
Tabla 88. S7 Comienzo planteamiento 258
Tabla 89. S7 Final planteamiento 259
Tabla 90. S7 Comienzo desarrollo 259
Tabla 91. S7 Final desarrollo 259
Tabla 92. S8 Comienzo planteamiento 259
Tabla 93. S8 Final planteamiento 260
Tabla 94. S8 Comienzo desarrollo 260
Tabla 95. S8 Final desarrollo 260
Tabla 96. S9 Comienzo planteamiento 261
Tabla 97. S9 Final planteamiento 261
Tabla 98. S9 Comienzo desarrollo 261
Tabla 99. S9 Final desarrollo 262
Tabla 100. S10 Comienzo planteamiento 262
Tabla 101. S10 Final planteamiento 262
Tabla 102. S10 Comienzo desarrollo 263
Tabla 103. S10 Final desarrollo 263
Tabla 104. S11 Comienzo planteamiento 263
Tabla 105. S11 Final planteamiento 264
Tabla 106. S11 Comienzo desarrollo 264
Tabla 107. S11 Final desarrollo 264
Tabla 108. S12 Comienzo planteamiento 265
Tabla 109. S12 Final planteamiento 265
Tabla 110. S12 Comienzo desarrollo 265
Tabla 111. S12 Final desarrollo 265

Resumen

Este trabajo *Pragmática intercultural y aprendizaje de ele: el acto de habla de queja en español como l2 por sinohablantes* trata del acto de habla de la queja, visto como un macro acto en una interacción oral. Así, una queja se compone de estrategias específicas de este acto de habla y de estrategias procedentes de otros actos de habla que funcionan como elementos de apoyo. Asimismo, se ha pretendido determinar las estrategias pragmáticas y patrones de queja que emplean hablantes nativos de chino mandarín aprendientes de español, hablantes nativos de chino mandarín y hablantes nativos de español de España a la hora de emitir una queja en diversas situaciones de la vida cotidiana. Se parte de la hipótesis que los hablantes nativos de chino mandarín aprendientes de español pueden hacer uso de una combinación de estrategias pragmáticas correspondientes a los dos otros grupos, así como de patrones de queja. De igual forma, se plantea que los participantes sinohablantes tienden a recurrir a estrategias con una menor fuerza ilocutiva y un mayor número de atenuadores. Realizamos una investigación que ha recogido el uso de la queja en 972 interacciones orales, que corresponden a veintisiete sinohablantes aprendientes de español, veintisiete nativos de chino y veintisiete nativos de español. El corpus fue recopilado a través de un juego de rol oral y se basa en doce situaciones en las que nuestros participantes se quejan con una persona diferente según la tarea comunicativa asignada. Dichas situaciones se conformaron a partir de un cuestionario de percepción basado en las variables de poder social y grado de la ofensa. Definimos la queja como un acto de habla que posee cierto carácter amenazante. Mediante ella, el hablante puede expresar su disconformidad en cuanto a las acciones realizadas por el interlocutor. Los principales resultados del estudio son que el acto de habla de la queja, como macroacto se divide en dos partes conectadas y complementarias: el planteamiento y el desarrollo. Dicho planteamiento hace uso de estrategias que presentan de forma directa o indirecta el problema por el cual el hablante se encuentra emitiendo la queja. En base a estas dos partes, se definen patrones de queja para cada una de ellas. Reconocimos un repertorio de veinticuatro estrategias propias de la queja y veinte de diferentes actos de habla que han servido de apoyo. Nuestras hipótesis se comprobaron en cierta medida, las producciones de los sinohablantes que

contestaron en español parecen poseer una mezcla de estrategias de los otros dos grupos. No obstante, los informantes sinohablantes no siempre hacen uso de atenuadores sino que en algunas situaciones las producciones aparecen con una fuerza ilocutiva mayor de la esperada. En definitiva, la presente investigación es una contribución estudio al acto de habla de la queja visto desde una perspectiva escasamente estudiada. Mediante la propuesta de una taxonomía de estrategias pragmáticas, se pretende también contribuir a las taxonomías ya existentes, así como aportar una idea de la estructura interna de la queja a los estudios comparativos entre el español de España y el chino mandarín.

Abstract

This work Intercultural *Pragmatics: the speech act of complaint in Spanish and Chinese* cultures deals with the speech act of complaint, seen as a macroact in an oral interaction. Thus, a complaint is made up of strategies specific to this speech act and strategies from other speech acts that function as supporting elements. Likewise, it has been attempted to determine the pragmatic strategies and complaint patterns used by native Mandarin Chinese speakers who are learning Spanish, native Mandarin Chinese speakers and native Spanish speakers from Spain when issuing a complaint in various situations of daily life. It is based on the hypothesis that native Mandarin Chinese speakers learning Spanish can make use of a combination of pragmatic strategies corresponding to the other two groups, as well as complaint patterns. Similarly, it is suggested that Chinese-speaking participants tend to resort to strategies with less illocutionary force and a greater number of attenuators. We carried out an investigation that has collected the use of the complaint in 972 oral interactions, corresponding to twenty-seven Chinese learners of Spanish, twenty-seven Chinese natives, and twenty-seven Spanish natives. The corpus was collected through an oral role-playing game and it is based on twelve situations in which our participants complain to a different person depending on the assigned communicative task. These situations were formed from a perception questionnaire based on the variables of social power and degree of offense. We define the complaint as a speech act that has a certain threatening tone. Through it, the speaker can express his disagreement regarding the actions carried out by the interlocutor. The main results of the study are that

the speech act of the complaint, as a macroact, is divided into two connected and complementary parts: the approach and the development. This approach makes use of strategies that directly or indirectly present the problem for which the speaker is issuing the complaint. Based on these two parts, complaint patterns are defined for each of them. We recognized a repertoire of twenty-four different strategies of the complaint and twenty of different speech acts that have served as support. Our hypotheses were verified to some extent, the productions of the Chinese speakers who answered in Spanish seem to have a mix of strategies from the other two groups. However, the Chinese-speaking informants do not always use attenuators, but in some situations the productions appear with a greater illocutionary force than expected. In short, the present investigation is a study contribution to the speech act of the complaint seen from a scarcely studied perspective. By proposing a taxonomy of pragmatic strategies, it is also intended to contribute to existing taxonomies, as well as provide an idea of the internal structure of the complaint to comparative studies between Spanish from Spain and Mandarin Chinese.

Introducción

1.1. Consideraciones previas

En la actualidad, son millones de personas las que viajan a otros países, ya sea por trabajo, por diversión o con el objetivo de aprender una nueva lengua. Como consecuencia de esto, es seguro que en algún momento de nuestra vida conoceremos a personas de otros países, de otras culturas. Este encuentro con una cultura que difiere de la nuestra puede provocar cierta confusión e incluso dar lugar a situaciones incómodas entre los interlocutores, ya sea por el desconocimiento de los valores culturales de la comunidad de origen o por las formas lingüísticas y estrategias pragmáticas que utilizan las personas a la hora de realizar diversas acciones. Para la gran cantidad de personas que llegan a España cada año, ya sean estudiantes universitarios, trabajadores migrantes, etc. el cambio cultural que afrontan al pisar un país extranjero es algo que puede provocar cierto sentimiento de molestia, incomprensión, inquietud, entre otros. Sobre todo si existen grandes diferencias, como es el caso que se estudia en la presente investigación: la cultura china y la española[1].

Cuando una persona realiza un acto de habla en concreto, se sirve de una amplia gama de estrategias que pueden variar según diversos factores, por ejemplo según los objetivos que se quieren alcanzar, el contexto situacional, la persona a la que va dirigido dicho acto, etc. Se debe tener en cuenta que cada cultura es diferente y cada una posee numerosas normas y convenciones sociales que controlan, de alguna forma, las estrategias que los diferentes grupos o subgrupos culturales van a utilizar (Toledo, 2016). Como se ha mencionado, estas estrategias pueden variar de una cultura a otra-Por esta razón y para estudiar en profundidad los métodos que cada cultura utiliza para comunicarse, se puede

[1]Nos parece importante señalar que se debe tener cuidado al intentar homogeneizar algo que en la realidad es heterogéneo. Es decir, en esta investigación se ha decidido utilizar los términos *cultura china* y *cultura española* porque esta denominación es fácil de entender y es ampliamente utilizada por muchas personas. Además, estas etiquetas a pesar de sus limitaciones obvias, son utilizadas por diversos autores (Zhang, 2001; Haverkate, 2004; Briz, 2010; Chen y Rau, 2011; Pérez, 2016).No obstante, no puede olvidarse que dentro de lo que se denomina *cultura china* hay más de mil millones de personas que tienen religiones y dialectos diferentes y pertenecen a diferentes etnias, entre otros. Además, se debe de tener en cuenta de que la *cultura* no es algo que se mantenga fijo e inalterable en el tiempo, sino que está en constante cambio, se renueva. No se debería dar por sentado que la cultura china siempre ha sido de una manera y que lo que se entiende por ella es fijo para todos los habitantes.

acudir a la pragmática, en sus diferentes desarrollos: pragmática intercultural, contrastiva, de la interlengua, entre otras. La pragmática y sus subdisciplinas han sido utilizadas en numerosas ocasiones con el fin de conocer en detalle las diferentes estrategias pragmáticas que utiliza una determinada comunidad.

La teoría de los actos de habla, formulada por Austin (1962) y, más tarde, desarrollada por Searle (1969), ha servido para conocer más a fondo las estrategias que los hablantes de una lengua utilizan a la hora de comunicarse. Los actos de habla son indispensables para la comunicación social y una de las partes fundamentales de la pragmática ya que, cuando los hablantes realizan alguno de estos actos, están haciendo uso de las palabras para realizar una acción, como por ejemplo una petición, un cumplido, una queja, etc. No obstante, cada cultura expresa esto de diferentes formas por lo que, al aprender otra lengua, es importante conocer las similitudes y diferencias existentes entre la cultura de procedencia y la cultura meta con respecto a este tema.

1.2. Objetivo e hipótesis de la investigación

En el presente estudio se determinarán y se analizarán las diferentes estrategias pragmáticas seleccionadas a la hora de realizar ciertos actos de habla por tres grupos de hablantes: hablantes nativos de español peninsular, hablantes nativos de chino[2] y hablantes chinos aprendientes de español. En nuestro caso, nos centraremos en los actos de habla de carácter conflictivo y más específicamente en el acto de habla de la queja en diversas situaciones de la vida cotidiana. Un punto importante que hay que tener en cuenta es que los hablantes chinos aprendientes de español en los que nos centraremos poseen un nivel intermedio o avanzado de este idioma. Tomando como punto de partida los niveles utilizados por el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), este grupo de hablantes se encontraría entre un nivel B2 y C1 de español.

El objetivo principal de la investigación es conocer las estrategias utilizadas por los tres grupos de hablantes: hablantes nativos de chino que hablan español (nivel intermedio y avanzado), hablantes nativos de chino que hablan en chino y

[2] A lo largo de la tesis veremos el término *chino* para referirnos siempre al chino mandarín, el cual se ha tomado como referencia para esta investigación y es la lengua oficial de la República Popular China.

hablantes nativos del español peninsular que hablan en español al emitir una queja. Se pretende entonces conocer qué estrategias son las más utilizadas por los tres grupos de hablantes, qué estrategias son las menos utilizadas e incluso conocer aquellas que son excluidas por un determinado grupo, así como la forma en la que son realizadas estas quejas. Además, se realizará un análisis de la estructura conversacional, que nos permitirá saber si estos tres grupos segmentan de igual forma una conversación desde su inicio hasta su cierre. A partir de esta segmentación se pretende conocer mejor las estrategias usadas en cada parte del intercambio comunicativo y si existen patrones que sean usados especialmente al emitir una queja.

Teniendo todo esto en cuenta, las hipótesis iniciales que se plantean en esta investigación son:

1. El comportamiento verbal de los tres grupos de informantes difiere en ciertas situaciones a la hora de producir una queja.

2. Se esperan encontrar diferencias tanto en las estrategias utilizadas (entre los informantes chinos se detectarán algunas estrategias que no aparecen entre los informantes españoles) como en la frecuencia en la que aparecen estrategias que pueden ser comunes a los hablantes de chino y de español.

3. Se espera una mayor aparición de advertencias y/o acusaciones por parte de los hablantes chinos que responden en español, a diferencia del de nativos chinos que responden en chino. Esta última hipótesis surge a raíz de la posible adaptación de los participantes a la forma española de expresarse, caracterizada por el carácter más directo de sus producciones.

4. La segmentación de la conversación por parte de los tres grupos de informantes puede diferir, teniendo en cuenta que se trata de comunidades diferentes con distintas reglas o normas ya sean lingüísticas o pragmáticas, entre otras.

5. Se espera que el grupo de informantes chinos que hablan español mezcle, respecto a la segmentación, tanto características que aparecen en las producciones de los nativos de español como las que aparecen en las

producciones de los nativos chinos que responden en chino. Se parte de la idea de que esto es debido al intento de adaptación a la cultura extranjera y al conocimiento que ya traen consigo desde su lengua materna.

Con el fin de que este objetivo se pueda lograr y de que las hipótesis se puedan confirmar o no, el presente estudio se divide en dos bloques. Por una parte, el primer bloque se centra en el marco teórico de referencia en el cual se procederá a realizar un acercamiento al concepto de la pragmática, así como a la cortesía verbal y el análisis conversacional. Por otra parte, el contenido del segundo bloque se basa en el estudio empírico. A lo largo de este bloque se procederá a tratar y profundizar en aspectos como el acto de habla de la queja, los aspectos metodológicos tenidos en cuenta en este estudio y los diferentes análisis, y su posterior discusión, de los datos que se han obtenido. Finalmente, se extraerán las conclusiones obtenidas.

1.3. Justificación y contribución del estudio

Las investigaciones que tienen como tema principal los actos de habla no son un tema nuevo. En la actualidad, podemos encontrar diversos estudios de gran importancia que tienen como tema principal estos actos. Algunos de los actos de habla más estudiados hasta el momento han sido la petición, los cumplidos, las disculpas, entre otros.[3]

Nuestro estudio, enmarcado en la pragmática contrastiva, se centra en un acto conflictivo con tendencia amenazante, el acto de habla de la queja. Con respecto al análisis de este acto de habla, se han realizado diversas investigaciones sobre diferentes idiomas, y especialmente el inglés, con una cantidad notable de trabajos. Sin embargo, la queja en español, más exactamente en el español peninsular, no ha sido uno de los actos más analizados hasta el momento.

[3] Con respecto a las peticiones, destacamos los trabajos como los de Cohen & Olshtain (1981) y Trosborg (1995), entre otros muchos. En cuanto a los cumplidos, destacan los trabajos de Pomerantz (1978), y Herbert (1990) y Holmes (1995); en referencia a las disculpas, las investigaciones de Olshtain y Cohen (1990), Trosborg (1995) y Holmes (1995). Es importante señalar que aquí se muestran solo algunos de los primeros trabajos que surgieron sobre estos actos de habla, no obstante con los años el número de investigaciones ha ido en aumento ampliando a su vez el tipo de informantes, las lenguas utilizadas, la metodología, entre otros.

Además, son incluso más escasos los estudios que tienen como eje central la comparación entre el español y el chino.

La queja es un acto que tiende a amenazar a la persona a la que se dirige. Este acto de habla, por este motivo, tiende a ser conflictivo, ya que puede ocasionar diversos malentendidos entre los interlocutores. A pesar de esto, es un acto complejo que usamos a diario cuando una situación o acción nos resulta molesta, ofensiva, etc. Teniendo en cuenta que los informantes sinohablantes aprendientes de español de esta investigación se encuentran en inmersión en España, es muy probable que a lo largo de su estadía afronten situaciones en las que un correcto uso de la queja es indispensable para llevar a cabo con éxito un intercambio comunicativo.

En conclusión, podemos decir que los motivos más importantes por los que se ha decidido realizar una investigación de este tipo son el número escaso de estudios en torno al acto de habla de la queja en chino y español y la gran utilidad que puede tener el correcto uso de esta para los informantes sinohablantes en un contexto de inmersión. Además, como se tendrán en cuenta no solo situaciones académicas (profesor/alumnos) sino diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana, creemos que puede ser de gran beneficio para el alumnado sinohablante que aprende español.

Con respecto a la contribución que esta investigación puede significar y siguiendo los pasos de Toledo (2016), podemos hablar de dos campos:

1. Pragmática contrastiva. Dentro de este tipo de pragmática se pretende profundizaren el conocimiento de los actos de habla en chino y en español, así como aportar más información sobre el acto de la queja en estas mismas lenguas.

2. Pragmática de la interlengua. Se busca conocer más a fondo la interlengua de los aprendientes sinohablantes y contribuir en esta área.

Con respecto a esto, nos gustaría resaltar que en esta investigación, se han recopilado los datos mediante diferentes instrumentos, que incluyen un cuestionario de percepción y un juego de rol que permitió observar los

intercambios comunicativos al completo, y no solo determinadas partes de ellos. Se ha optado por no tratar la queja en enunciados aislados, ya que consideramos que existen muchos factores que condicionan la producción de una queja. Además, como hemos mencionado anteriormente, se ha corroborado que no hay una gran cantidad de investigaciones sobre este acto que se centren en aprendientes sinohablantes en un contexto de inmersión español, por lo que este estudio podría abrir las puertas a nuevos estudios que estén centrados en aprendientes sinohablantes de español y hablantes nativos del español peninsular y chino.

En lo que respecta al segundo punto, nos gustaría que este estudio sirviera para ayudar a los estudiantes sinohablantes de español que vienen cada año a España con el objetivo de cursar sus estudios. Durante la realización de esta investigación y las entrevistas realizadas a estos alumnos, muchos de ellos al terminar preguntaron si las quejas que habían producido se consideraban correctas y aceptables y si se adecuaban a las normas culturales de España. Ante esto, nos queda claro que los alumnos sí se preocupan por las consecuencias que puedan tener sus palabras. Por esta razón, queremos que esta investigación les ayude a solventar las diversas situaciones cotidianas en las que se encuentren a disgusto o inconformes.

Bloque 1: Marco teórico de referencia

1. Aproximación al concepto de pragmática

La pragmática es una disciplina que ha conocido un amplío desarrollo durante las últimas décadas. No es fácil dar una única definición de la pragmática, pero si podemos acercarnos y conocer con más claridad de qué se encarga esta disciplina.

> Su objeto de estudio general es el conjunto de sistemas, principios y pautas que determinan el funcionamiento del lenguaje en la comunicación. Este es, sin duda, un objeto de estudio profundo y radicalmente humanístico. Pero su fundamentación teórica, sus enfoques y sus métodos se han ido aproximando, cada vez más, a los de las disciplinas empíricas, que abordan los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva científica, experimental y naturalística. (Escandell-Vidal, Amenós Pons y Ahern, 2021)

En la pragmática se tienen en consideración no solo elementos lingüísticos, sino también factores como el contexto, los interlocutores, el objetivo que se quiera conseguir, entre otros.

Gracias al interés que ha despertado esta disciplina, han ido apareciendo nuevas líneas de investigación y subdisciplinas a partir de ella, cada una con un objetivo y con el fin de encontrar la respuesta a cuestiones relacionadas con el uso del lenguaje o la cultura, entre otros. Dentro de la pragmática, se encuentran los actos de habla, los cuales conforman una parte fundamental de esta investigación.

A lo largo de este apartado, se revisará en primer lugar la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969). A continuación, se ofrece una revisión de las subdisciplinas y líneas de investigación que se han tenido en cuenta a la hora de analizar dichos actos y para terminarse hablará de las competencias comunicativa y pragmática, así como de la llamada transferencia lingüística y de los errores pragmáticos que se pueden dar en un intercambio comunicativo.

1.1. La teoría de los actos de habla

Si hablamos de actos de habla, es imprescindible nombrar a Austin (1962), que fue el que inició una teoría que con el paso de los años iría ganando gran popularidad, aunque más tarde sería también ampliamente revisada, corregida y ampliada. Así pues, no hay que olvidar que Austin abrió una senda en la que a día de hoy se sigue investigando. Años más tarde, su discípulo Searle (1969)

perfeccionaría y consolidaría, siguiendo los pasos de Austin, la llamada *teoría de los actos habla*.

Austin distingue dos tipos de enunciados. En primer lugar, los enunciados realizativos o performativos, los cuales al emitirse llevan a cabo ciertas acciones. Además, poseen la característica de que no pueden ser ni verdaderos, ni falsos. Algunos ejemplos de esto, tienen lugar en situaciones como, por ejemplo, una boda. Al formular *sí quiero*, no solo se está diciendo algo, sino que lo que realmente sucede es que se *está* haciendo algo. En segundo lugar, se encuentran los enunciados constatativos, que describen cómo es el mundo o el estado de las cosas. Estos, a diferencia de los realizativos, sí pueden ser verdaderos o falsos. Algo interesante que se destaca es que en un principio Austin relaciona los enunciados performativos con ciertas características formales. No obstante, posteriormente al observar más enunciados se da cuenta que hay algunos que no presentan estas características, pero sí pueden tener un carácter realizativo. Un ejemplo de ello puede verse en el enunciado performativo *prometo que lo haré*, mediante el cual se realiza una promesa, pero no describe la realidad y en el enunciado constatativo *nieva* el cual describe la realidad, puede ser verdadero o falso, pero también realiza una aseveración. Por esta razón, Austin determina que todos los enunciados llevan a cabo acciones. Este es el punto de partida de la teoría de los actos de habla.

No obstante, esta distinción puede resultar compleja en algunos casos. Por esta razón, Austin propuso tres tipos de actos simultáneos que podrían encajar en cualquier tipo de enunciado:

1) Acto locutivo: consiste en cómo se dice, cómo se pronuncia, etc. Entran en juego factores como los sonidos, las secuencias gramaticales, entre otros.
2) Acto ilocutivo: consiste en la realización e intención con la que se emite un acto: quejarse, prometer, disculparse, etc.
3) Acto perlocutivo: alude a los efectos que provoca la emisión de un acto en el destinatario.

Años más tarde, Searle (1969) retomó y perfeccionó la teoría que había propuesto Austin. Además, remarcó la importancia que tenía estudiar estos actos, puesto

que hablar una lengua consiste en hacer cosas con las palabras. De este modo, Searle propone una nueva división de los actos, los cuales divide en cinco nuevos tipos: actos asertivos o representativos, actos directivos, actos compromisorios, actos declarativos y actos expresivos.

Searle le proporcionó una mayor importancia al acto ilocutivo. Según el autor, todos los hablantes al emitir un enunciado realizan un acto de este tipo. Además, menciona que, cuando se estudia este tipo de actos, las reglas gramaticales se deben considerar una parte fundamental de la llamada fuerza ilocutiva (el orden de las palabras, la puntuación, la entonación, el modo del verbo, entre otros). Searle distingue dos elementos que componen una estructura: el indicador proposicional (estructura lingüística, reglas gramaticales) y el indicador de la fuerza ilocutiva. Para ver más claro esto basta con unos simples ejemplos:

- A Juan le gustan los perros.
- ¿A Juan le gustan los perros?
- Ojalá a Juan le gustaran los perros.
- ¡A Juan le gustan los perros!

En este caso, todas las frases tienen el mismo indicador proposicional *A Juan le gustan los perros*. No obstante, no poseen el mismo indicador de fuerza ilocutiva. La primera frase es una afirmación, la segunda una interrogación, la tercera hace referencia a un deseo y la última es una exclamación. La fuerza ilocutiva de la proposición cambia. La teoría de los actos de habla se centra en el estudio de los actos ilocutivos.

Con respecto a la categorización de los actos de habla, como se ha mencionado anteriormente, Searle los dividió en cinco tipos:

1) Actos asertivos o representativos: dicen algo de la realidad, dicen cómo son las cosas.
2) Actos directivos: tienen como objetivo que se realicen las cosas, es decir que el receptor realice la acción que se le pide.
3) Actos compromisivos: se busca que el hablante se comprometa a realizar una acción.

4) Actos declarativos: modifican, producen cambios en la realidad.
5) Actos expresivos: mediante los cuales expresamos sentimientos, emociones ante una acción.

Otro aspecto en los que Searle difiere de Austin es que distingue también dos grupos de actos de habla: los directos y los indirectos.

Los indirectos no son tan fáciles de ver, ya que el hablante al emitir un enunciado no solo quiere decir lo que dice, sino que también quiere decir algo más. En estos casos, la finalidad del enunciado no es la que parece a simple vista. Un ejemplo de esto podría ser cuando un hablante no solo quiere expresar una cosa. En la pregunta *¿Puedes cerrar la ventana*?, no solo es una pregunta sino también puede ser una petición. Lo mismo pasa con la afirmación *Hace frío,* que puede ser una afirmación o una petición si el hablante tiene el objetivo de que el receptor al escucharle se dé cuenta de que hace frío y cierre la ventana. En este caso, el contexto en el que se emite el acto de habla cobra una mayor importancia.

Los directos son todo lo contrario. Los actos directos son aquellos en los que la forma del enunciado se corresponde con el acto ilocutivo que lleva a cabo. En este caso, al emitir un acto directo el hablante dice exactamente lo que quiere transmitir. La intención se ve de forma clara. Un ejemplo claro sería la pregunta *¿Cómo te llamas?* utilizada parar averiguar el nombre de una persona. En estos casos, el receptor reconoce fácilmente la intención del hablante, lo que no pasa necesariamente en los actos de habla indirectos.

Una idea general dentro del campo de la pragmática es que un acto de habla indirecto tiene lugar cuando en la correspondencia entra la fuerza ilocutiva y la modalidad oracional es nula. En los casos en los que sí haya relación entre estos dos aspectos, estaremos ante un acto de habla directo (Escandell, 2011:256)

Años más tarde, Haverkate (1994) retoma las teorías de Austin y Searle además del concepto de cortesía verbal, del cual se hablará en posteriores apartados. Basándose en su mayoría en lo propuesto por Searle, Haverkate distingue dos tipos de actos: corteses y no corteses. Por una parte, dentro de los actos inherentemente corteses se englobarían los actos expresivos (cumplidos, agradecer) y los actos compromisivos (prometer algo, invitar). Este tipo de actos

tienen como característica principal que presentan un beneficio para el interlocutor. Por otra parte, tenemos los no corteses, los cuales no benefician al interlocutor y demuestran una repuesta negativa frente a él. Estos se pueden subdividir en actos descorteses (insultar, amenazar) y actos no descorteses (actos exhortativos impositivos o no, aserciones). En el caso de los exhortativos, estos no llegan al nivel de descortesía que los anteriores, sino que intentan influir en el destinatario con el fin de que haga algo para cambiar la situación.

Cierto es que los dos primeros autores, Austin (1962) y Searle (1969), fundaron las bases para posteriores estudios relacionados con los actos de habla. No obstante, no han estado exentos de críticas. Tomando a Searle como referencia, Blum-Kulka et al. (1989) observaron que los actos de habla no siempre tienen normas generales por las cuales se rigen, sino que existen aspectos pragmáticos que provocan el cambio de los actos de habla que realizan las diferentes comunidades.

Wolfson et al. (1989), por su parte, recalcan que un enunciado de cierto tipo puede no poseer una fuerza ilocutiva estable, sino que esta puede variar dependiendo de la cultura. Por último, Wierzbicka (2003) señala que los modelos que observó Searle no tienen en cuenta las diferencias que puedan existir entre culturas, pues se ha centrado en el modelo anglosajón.

Todo esto lleva a la conclusión de que un acto de habla también va a tener unas normas culturales que van a afectar a la emisión de este, ya que no todos los actos son universales. En la presente investigación, se analizarán las quejas para ver si hay patrones que son comunes entre las comunidades chinas o españolas, o si por el contrario no hay relación con las estructuras y estrategias utilizadas por ambas.

1.2. Pragmática intercultural y campos relacionados

Como se ha mencionado al comienzo de este capítulo, la pragmática es una disciplina que, con los años, ha ido ganando cada vez más popularidad. No son pocas las investigaciones que han sido publicadas en relación con ella y con sus diferentes campos. Por esta razón, nos centraremos y revisaremos de forma

breve los campos y disciplinas que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar este estudio.

1.2.1. La pragmática y el contraste de lenguas y culturas subdisciplinas y líneas de investigación

Como se ha mencionado en el párrafo anterior, dentro de la pragmática hay diferentes campos que pueden estar en mayor o menor medida relacionados entre sí. A continuación, se realizará un acercamiento a cada uno de ellos.

En primer lugar, nos encontramos con la *pragmática contrastiva* y la *pragmática intercultural.* Conviene definir bien ambos términos, debido a que están en gran medida relacionados. Así, en diversas ocasiones se usan indistintamente y su diferenciación puede no resultar fácil. Además, el hecho de que estudios fenómenos parecido, hace que sea tan fácil el diferenciarlos (Hernánez, 1999 visto en Padilla, 2016.99)

De esta forma, podemos ver las primeras investigaciones sobre la pragmática contrastiva desde principios de los años ochenta y desde ese momento se ha producido una avalancha de estudios al observar que los hablantes de una comunidad tendían a tener patrones de interacciones diferentes frente a otras comunidades. Dicho de forma sencilla, la pragmática contrastiva compara sistemas y se centra en observar y analizar las similitudes y diferencias del uso que hacen del lenguaje en diferentes culturas y lenguas. Estas diferencias pueden ocasionar que hablantes de diferentes culturas encuentren dificultades a la hora de comunicarse. Puede que se produzcan malentendidos que lleven a un problema mayor o puede quela comunicación no se lleve a cabo de forma satisfactoria.

Las investigaciones basadas en la pragmática contrastiva han tenido, en su mayoría, el inglés como lengua principal de estudio, comparándola con otras como el japonés, el alemán, el español, el francés, el chino, entre otras. Estas investigaciones se centran sobre todo en aquellos aspectos de la lengua que pueden sufrir variaciones de una cultura a otra, en especial los actos de habla.

Uno de los estudios más relevantes llevados a cabo en cuanto a pragmática contrastiva es el de Blum-Kulka et al. (1989) y que aparece con el nombre de *Cross-Cultural Speech Act Realization Project* o también conocido como *CCSARP*. Este estudio se basa en el análisis de los actos de habla de las peticiones y las disculpas en ocho lenguas diferentes lo que ha llevado a que se consulte y sirva de referencia para posteriores investigaciones.

Una línea distinta de la anterior es la de la pragmática intercultural (*cross-cultural pragmatics*). Una de las definiciones que hemos tenido en cuenta para poder diferenciarla de la pragmática contrastiva es la siguiente:

> Por su parte, la Pragmática intercultural estudia esos fenómenos[4] más desde el punto de vista de la comunicación y de los valores culturales que subyacen a las elecciones de los hablantes en el uso de lengua. (Padilla, 2016: 103)

Esta misma autora añade que los valores culturales es el elemento que caracteriza y distingue a la pragmática intercultural. Estos valores a su vez aparecerían según Padilla (2016:101) en «las elecciones lingüísticas de uso que realizan los hablantes».

En palabras de Kecskes (2013), este tipo de pragmática se ocupa de la forma en que se utiliza el sistema lingüístico en los encuentros sociales entre seres humanos que tienen una L1 diferente, se comunican en una L2 común y, por lo general, pertenecen a diferentes culturas. De esta forma, la pragmática intercultural analiza de qué forma tiene lugar la comunicación entre personas de diferentes lenguas y culturas al entrar en contacto y establecer la comunicación. En resumen, compara usos específicos de los sistemas.

Algunos autores que han realizado estudios en torno a este tema y desde diferentes enfoques son el mismo Kecskes en *Intercultural pragmatics* (2003) en el que se establecen los fundamentos de este campo añadiendo el aspecto socio-cognitivo[5]; el trabajo de Scollon at all (2001) en *Intercultural Communication: A*

[4] Con *fenómenos,* Padilla hace referencia a fenómenos del discurso como pueden ser los actos de habla o las estrategias a la hora de una conversación.

[5] Según Kecskes (2003:42) este enfoque contempla y tiene en cuenta en la interacción los factores sociales y los individuales. Los interlocutores son considerados seres sociales (cooperativos) que poseen pensamientos individuales (egocéntricos) dentro de una colectividad sociocultural. Asimismo, un aspecto importante de este enfoque es que se toma en consideración tanto el conocimiento colectivo e individual

Discourse Approach, que se centra en diferentes tipos de discurso como el de occidentales y asiáticos o el de hombres y mujeres o Wierzbicka (2003) en su estudio *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction,* en el que aparecen diferentes lenguas como hebrero, coreano, japonés inglés, entre otros y en el que se muestra que las normas de interacción varían en las diferentes sociedades y a su vez los valores culturales también difieren. De esta forma, las normal cultural son las que propiciarían diferencias entre las distintas lenguas

Por otro lado, se encuentra la pragmática de la interlengua. El éxito de esta línea de investigación se debe en parte a la utilidad que tiene en el campo de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. De forma simple, podemos decir que esta pragmática estudia los procesos de adquisición y aprendizaje de un nuevo sistema. Según Kasper y Blum Kulka (1993), este tipo de pragmática es un *híbrido de segunda generación*, puesto que combina dos campos que son complementarios. Por un lado se encuentra dentro de la pragmática y por otro dentro de la adquisición de lenguas. Con respecto a la pragmática de la interlengua, ponemos como ejemplo el volumen de *Interlanguage pragmatics* (Kasper& Blum-Kulka, 1993) en el cual se encuentran una serie de ensayos sobre la pragmática de la interlengua en los que se tratan temas como el comportamiento conversacional al entablar una conversación con hablantes nativos o la realización de actos de habla como quejas o disculpas.

Interesante es la referencia que hace Díaz Pérez (2001) sobre la interlengua y qué se entiende por ella. La interlengua hace referencia, por ejemplo, al español hablado por nativos chinos o al chino que hablan los nativos de español. No obstante, muchos otros autores han mencionado en sus estudios esta especie de *dialecto* que surge al estar en contacto con otra lengua. Ante esto, se podría decir que la interlengua se va formando por la transferencia que hace un aprendiente desde su lengua nativa y por otros procesos como la sobregeneralización de normas, la simplificación, las estrategias de aprendizaje o comunicación, etc. que no dependen directamente de la L1. Esta transferencia puede ser un acierto, ya

previo que trae consigo el interlocutor, así como el situacional que se va creando al momento de la interacción y que favorece la comprensión y producción del significado.

que lo comunicado coincide con la lengua meta o puede ser errónea, lo cual puede provocar interferencias en la comunicación. Sin embargo, no solo esto es necesario para obtener ese *dialecto*, sino que el mismo hablante hará uso de ciertas hipótesis propias sobre la lengua en la que su lengua nativa tiene poca fuerza (Toledo 2016:29). Corder (1971) explicará que la interlengua está en constante evolución, ya que si las hipótesis son acertadas y coinciden con la L2 no habrá cambios, pero si estas no coinciden, será el propio hablante el que vaya produciendo los cambios necesarios.

Otra definición de interlengua que ha llegado hasta nosotros y que puede ayudar a entender mejor esta subdisiciplina es la siguiente:

> Un acercamiento bastante común en muchos estudiosos es que se trata de un estadio intermedio entre la L1 y la L2, y como resultado de su contacto, emerge un tercer estadio en el que coexisten las dos estructuras lingüísticas, la de la L1 y la de la L2, así como otra propia, que es en definitiva la interlengua (IL) (Toledo 2016:30).

Según Blum Kulka y Sheffer (1993), no es necesario que la interlengua aparezca solo en una L2, sino que es posible verla también en la lengua nativa de los hablantes cuando estos han tenido que mudarse al extranjero. El estar comunicándose con su entorno más cercano en su lengua nativa y en su L2 en su trabajo, estudios, etc. hacía que en diversas ocasiones fuera la lengua nativa la que se viera influenciada por la L2. Teniendo en cuenta el tipo de investigación que se está realizando, nos centraremos y trabajaremos con la primera definición de interlengua.

Esta noción empezó a tener una mayor relevancia para la pragmática a finales de los años setenta del siglo XX, al notar que aprendientes de una segunda lengua con un alto nivel gramatical tenían dificultades a la hora de comunicarse y dejar claras sus intenciones de forma adecuada.

Las investigaciones sobre interlengua se centraron en estudiar diferentes aspectos como los morfosintácticos, los pragmático-discursivos, etc. En este último caso, se encuentran los actos de habla en los cuales se centraron numerosos estudios. En este caso, entendemos por acto de habla las acciones

que quieren llevar a cabo los hablantes a la hora de comunicarse. Estas acciones, como se ha mencionado, pueden ser peticiones, agradecimientos, cumplidos, o incluso quejas como es en nuestro caso.

A pesar de que son numerosas las investigaciones que se centran en la interlengua, el inglés sigue siendo el idioma predominante de estudio. Las investigaciones en cuanto a comunidades con el español como lengua nativa son menores y aún más si los idiomas a comparar son el español y el chino. Es importante destacar algunos de los estudios más recientes sobre actos de habla en español y en chino. Estos estudios se han destacado debido a que han proporcionado una información más reciente y actual sobre los actos de habla centrados en chino mandarín y su comparación con el español.

- Estudio pragmalingüístico español y chino de actos de habla expresivos. Disculpas y agradecimientos (Tzu Yu Liu, 2015).
- Pragmática intercultural: el acto de habla de los cumplidos en estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera (Mónica Pérez Ruiz, 2016).
- La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín (María de las Mercedes Padilla Foster, 2016)
- Estudio contrastivo del cumplido en español y en chino desde la pragmática intercultural (Wanyue Liu, 2021).
- La pragmática intercultural en el aprendizaje de ele: correos electrónicos de petición en el ámbito académico comparado entre España y China (Kai Luo, 2022).

Cuando un hablante se comunica con otro(s), aparecen dos conclusiones: los hablantes realizan una interacción y también pueden realizar uno o varios actos de habla. Para realizar ambas cosas de forma adecuada, los estudiantes necesitan aprender y hacerse con algunas estrategias pragmáticas. Los enunciados que los hablantes decidan emitir se podrán ver influenciados por algunas variables. Estas pueden ser diversas y se tendrán en cuenta según el objetivo que se quiera alcanzar. Es común ver en estudios aquellas relacionadas

con el poder social, la distancia, social, el grado de la ofensa, el género, la edad o la procedencia.

Con respecto a la interacción, Blum-Kulka (1996) aclara que un alumno de una L2 tendrá que interiorizar poco a poco las normas del discurso utilizadas por los propios hablantes nativos. Un ejemplo sería saber cómo se empieza un intercambio o cómo se terminaría de forma adecuada.

Como bien señala Toledo (2016), se pueden establecer algunas conclusiones de los numerosos estudios sobre pragmática realizados a lo largo de los años.

La primera es que según se va incrementando el nivel que los aprendientes tienen en una L2, así mismo se incrementan las estrategias pragmáticas para poder llevar a cabo un intercambio de forma exitosa. Esto se puede observar en la investigación de Olshtain y Blum-Kulka (1986) cuando los informantes eran estudiantes hebreos de inglés como segunda lengua. Además, el uso que hacen de las estrategias, adecuándolas al contexto en el que se encuentran, también muestra una mejora notable. No obstante, se debe tener en cuenta que este proceso no es tan sencillo, sino que depende también de la forma en que se produzca este aprendizaje.

La segunda es que, aunque los hablantes no cuenten con un alto nivel en la L2, también son capaces de comunicarse haciendo uso de una amplia gama de estrategias pragmáticas que son utilizadas de forma normal por los hablantes nativos de una lengua. Esto se puede ver en la investigación de Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross (1996, citado en Toledo, 2016) en la que se puede observar cómo realizaban disculpas los estudiantes japoneses de inglés.

Aunque pueda parecer que estas dos ideas son opuestas, no lo son si se analizan en profundidad. Cualquier aprendiente de una L2, a medida que vaya avanzando en el estudio de esta, se irá haciendo con un repertorio de estrategias y recursos pragmáticos, que irán aumentando según vaya profundizando en la lengua. Cabe destacar que, si el aprendiente se encuentra en un contexto de inmersión, es más que probable que, aunque su nivel de lengua no sea realmente alto, la cantidad de estrategias que desarrolle sean mayores a las de un aprendiente en un contexto de no inmersión.

Un fenómeno curioso que se ha visto en este tipo de estudios es el llamado *waffle phenomenon,* traducido al español como *enrollamiento* o *fenómeno de enrollarse.* Este fenómeno se ha podido observar en diferentes estudios, como los realizados en aprendientes de hebreo para el acto de la petición por Blum-Kulka y Olshtain (1986), o en aprendientes de inglés por House y Kasper (1987). Este fenómeno consiste en que los aprendientes de una L2 con un alto nivel de la lengua en ocasiones suelen emitir enunciados demasiados largos que no se comparan a los que emitiría un nativo. Lo lógico sería que los aprendientes más avanzados, teniendo en cuenta de que tienen un mayor conocimiento de las estrategias pragmáticas y recursos lingüísticos comunes en los nativos, produjeran enunciados más acordes y con una extensión parecida a la de estos últimos. Debido a que este estudio se basa en estudiantes con un nivel intermedio-alto de español puede caber la posibilidad de que este *enrollamiento* aparezca en algunos intercambios.

En último lugar, y después de acercarnos a la pragmática contrastiva, intercultural y de la interlengua, cabe mencionar la sociopragmática y la pragmalingüística, las cuales fueron definidas en 1983 por Leech. Por un lado, para Leech, la sociopragmática es una subdisciplina en la que el contexto sociocultural de la comunidad es fundamental, puesto que será el factor influyente en la variación pragmática. Un ejemplo de esto es la influencia que tienen el poder social, la distancia social, el género, entre otros. Por otro lado, este mismo autor describe la pragmalingüística como la disciplina que se encarga de estudiar los recursos lingüísticos que un hablante decide utilizar a la hora de llevar a cabo un determinado acto. En palabras de Leech (1983:11), la pragmalingüística es «the study of the more linguistic end of pragmatics –where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions».

Según Thomas (1983, visto en Kesckes 2013), mientras que la pragmalingüística se centra más en el componente gramatical, en el sentido de que examina las formas lingüísticas y sus respectivas funciones, la sociopragmática se ocupa de la adecuación social del comportamiento comunicativo. Los interlocutores que participen en un intercambio comunicativo deberán ser conscientes de que un comportamiento sociopragmático incorrecto puede acarrear ciertas consecuencias.

Estas dos vertientes (la pragmalingüística y la sociopragmática) serán tomadas en cuenta en la presente investigación a la hora de analizar los diferentes intercambios comunicativos entre los hablantes, puesto que creemos que es de vital importancia observar cómo influyen las anteriores variables y qué recursos lingüísticos utilizan los aprendientes o hablantes nativos al realizar un acto de habla como el de la queja.

Un aspecto que nos gustaría añadir es el presentado por Kasper (1992) y mencionado por Toledo (2016:27), al afirmar que, en un acto de habla como la queja de carácter amenazante, la parte sociopragmática viene marcada por el nivel de cortesía que muestre el hablante ante una situación que puede resultar conflictiva, mientras que la parte pragmalingüística se centraría en el uso que hace el hablante de recursos como los atenuadores o si hace uso de recursos más directos como los intensificadores. De esta forma, se pretende estudiar cómo ambas disciplinas se relacionan entre ellas y dan lugar a las quejas emitidas por los tres grupos de hablantes presentes en la investigación. Se tiene claro que el contexto sociocultural de los hablantes (la relación entre las personas que participan en el intercambio, la situación social respectiva de estas personas, etc.) repercutirá, en menor o mayor grado, en el uso de estrategias pragmáticas por parte de estos.

También se tendrá en cuenta lo comentado por Blum-Kulka et. al. (1989), los cuales señalan que, cuando se trata de actos de habla, puede existir un tipo de interlengua determinada en la que las estrategias pragmáticas que usan los hablantes no se parecerían ni a las de la lengua materna ni a las de la lengua meta.

Los aprendientes de una lengua podrán considerar ciertas particularidades propias de su lengua a la hora de realizar los actos de habla, ya que es algo muy común entre los estudiantes intentar buscar alguna equivalencia o similitud ya conocida y transferirla a la L2. Esto puede ocasionar malentendidos o conflictos entre los participantes en una conversación. Numerosos son los autores que han llevado a cabo investigaciones relacionadas con este aspecto. Un ejemplo de ello es la investigación de malentendidos entre hablantes nativos de alemán y nativos de inglés (House 1996), o los estudios sobre peticiones entre hablantes nativos de

alemán y nativos de chino (Hong 1998) o sobre las quejas realizadas por hablantes nativos de hebreo (Olshtain y Weinbach, 1993). Hay una gran cantidad de estudios, los cuales tienen diferentes objetivos. Hay algunos que se centran en la comprensión pragmática[6] y otros se centran en la producción de acciones lingüísticas[7] (Tzu Yu Liu: 2015).

1.3. Competencia comunicativa y competencia pragmática

En el presente estudio se observará si el aprendiente de una L2 es capaz de desarrollar y hacer uso de una buena competencia pragmática a la hora de comunicarse en una lengua extranjera. Por ello nos vemos en la necesidad de no solo explicar qué se entiende por este tipo de competencia, sino también por una competencia mucho más amplia como es la competencia comunicativa. La competencia pragmática está ligada a la competencia comunicativa y forma parte de ella, por ello se procede a hacer una breve revisión de estos dos conceptos.

1.3.1. Competencia comunicativa

Chomsky (1965) fue el primer autor en hacer referencia al concepto de *competencia*. No obstante, fue Hymes (1972) quien lo desarrolló en mayor profundidad. Mientras que para Chomsky el concepto de *competencia* estaba relacionado con las reglas gramaticales e implicaba la figura de un hablante-oyente ideal, con pleno dominio del idioma, también era importante la existencia de una comunidad homogénea. Cabe decir que, a pesar de esto, Chomsky no niega que cada comunidad de hablantes tenga y haga uso de unas normas específicas, sino que para él estas no entran en lo que se entiende como lingüística.

Por su parte, Hymes (1972) va más allá y declara que no se trata solo de seguir unas reglas gramaticales, ya que estas serían inútiles sin tener en cuenta factores como el contexto cultural o situacional, sino que hay que tener en cuenta cómo dirigirse a alguien, cuándo hacerlo, en qué lugar hacerlo, de qué forma, entre otros. Por todo ello, Hymes señala que hay cuatro aspectos fundamentales en la

[6] Véanse los estudios realizados por Carrell (1979); Bouton, (1988) y Koike (1989).
[7] Véanse las investigaciones de Blum-Kulka (1982); Olshtain (1983); Olshtain y Cohen (1989); Olshtain y Weinbach (1993), Færch y Kasper (1989) o Koike, 1989.

competencia comunicativa que deben tenerse en consideración. Díaz Pérez (2001:60) hace una traducción bastante acertada de lo dicho por Hymes:

1. Si (y hasta qué punto) algo es formalmente posible;
2. Si (y hasta qué punto) algo es viable en virtud de los medios de implementación disponibles;
3. Si (y hasta qué punto) algo es apropiado con relación al contexto en que se usa;
4. Si (y hasta qué punto) algo se lleva a cabo de hecho, y qué supone el llevarlo a cabo (Hymes, 1972: 281)

Una diferencia importante con respecto a la perspectiva que adopta cada uno de estos autores, es que, mientras que Chomsky adopta una perspectiva individual y psicológica, Hymes adopta una perspectiva social. Esta diferencia de enfoque se basa en los propios intereses investigadores de cada uno.

De esta forma, además de la competencia gramatical, nombrada en el primer punto, se añaden otros aspectos, como los socioculturales del punto tres, que se juntan para crear un concepto mucho más amplio y más adecuado.

No obstante, la definición de la competencia comunicativa fue evolucionando según los años. Canale (1983), después de haber ya propuesto años atrás algunos cambios, regresa y revisa su propia teoría y añade que la competencia comunicativa es un conjunto de cuatro competencias:

- La competencia lingüística, también llamada competencia gramatical.
- La competencia sociolingüística que se relaciona con la adecuación de los enunciados y de la forma. Dentro de ella se encontrarían las normas socioculturales. Un ejemplo sería, el tipo de hablante, el lugar, el tema a tratar, entre otros.
- La competencia discursiva, relacionada con las normas propias del discurso.
- La competencia estratégica que hace uso de recursos o estrategias verbales o no verbales para corregir los fallos o para favorecer la efectividad de la comunicación.

Cabe decir que no todos los autores están de acuerdo con la división de Canale, un ejemplo de ellos es Bachman (1990) que reorganiza el modelo propuesto.

Bachman y Canale son de los primeros autores que ligan el concepto de competencia a la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, tienen diferentes formas de verlo. Mientras que Canale tenía la competencia estratégica como parte de la comunicativa (llamada también en este caso competencia lingüística), Bachman (1990) no cree que solo pertenezca a esta, sino que también forma parte del conocimiento del mundo. Además, de esta competencia estratégica partirían los mecanismos psicofisiológicos los cuales dan lugar a la interacción y la comunicación.

Figura 1. Modelo de componentes de habilidad lingüística, Bachman (1995: 108)

En referencia a la competencia lingüística, *language competence* en inglés, Bachman también realiza cambios que son importantes de mencionar. Los componentes de esta competencia se organizan de forma jerárquica y dentro de la competencia nos encontramos con la organizativa y la pragmática, que a su vez se subdividen. De forma general, en la parte organizativa se juntan aspectos como la morfología, la sintaxis, el vocabulario, etc. mientras que en la pragmática aparecen las funciones relacionadas con el uso de la lengua, referencias culturales, entre otras. Se puede ver de forma más clara en la siguiente imagen:

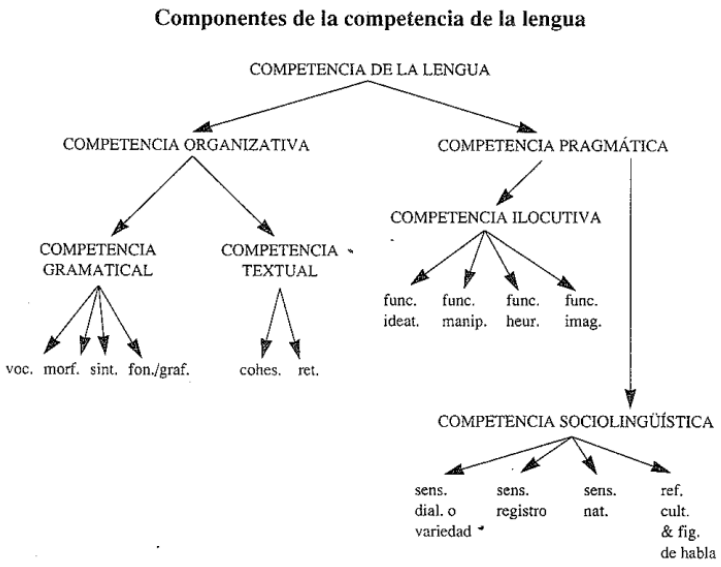

Figura 2. Modelo de habilidad comunicativa, Bachman (1995: 110)

Debido a que en la presente investigación nos atañe más la competencia pragmática y que el modelo dejado por Bachman es uno de los últimos en hacer referencia a la enseñanza/aprendizaje de lenguas, se procederá a profundizar más en lo que se entiende por *competencia pragmática* y en este modelo propuesto.

1.3.2. Competencia pragmática

Comunicarse en una lengua no siempre es algo fácil. Son diversos los obstáculos que un aprendiente se puede encontrar en su camino como estudiante de una segunda lengua. No solo se encontrará obstáculos relacionados con el nivel de idioma que tenga, sino que a la hora de realizar un intercambio comunicativo entran en juego una amplia y diversa variedad de factores que pueden resultar difíciles de sobrellevar si no se conocen algunas normas básicas comunes en una comunidad. Todo ello hace de la competencia pragmática un aspecto fundamental e importante para cualquier tipo de comunicación. Interesante es el acercamiento de Hymes (1972:278), quien explica que, aunque haya reglas gramaticales, las normas que rigen los actos de habla controlan totalmente la forma lingüística.

Según lo revisado en el apartado anterior, podemos hacernos una idea general de qué es lo que entendemos por *competencia pragmática*, Toledo ofrece la siguiente definición:

> La competencia pragmática se explica en términos de que un hablante es capaz de adaptar sus enunciados, en forma y en contenido, a los efectos que intenta, a la situación contextual que circunda el acto comunicativo y a su interlocutor, tomando en cuenta sus características sociales e interpersonales. Si desglosamos esta definición podemos señalar que esta habilidad supone la adecuación del conocimiento lingüístico al propósito comunicativo del hablante en contexto, como asimismo, considera las relaciones que se establecen entre el sistema de la lengua y sus interlocutores. (Toledo 2016:36)

Como hemos visto, Hymes (1972), Canale (1983) y Bachman (1990) representaron un papel importante en la introducción de la competencia pragmática[8]. Dado que el modelo de Bachman (1990) es el primero en darle una mayor importancia al componente pragmático, nos centraremos y profundizaremos en él.

Como aparece en la Figura 2, Bachman divide la capacidad comunicativa en dos: la competencia organizativa y competencia pragmática.

La competencia organizativa, según palabra textuales, son «habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos» (Bachman, 1990: 87) y se compone de dos competencias: la gramatical y la textual.

Por un lado, la competencia gramatical, como se ha mencionado en el apartado anterior, trata del conocimiento de los recursos lingüísticos utilizados a la hora de emitir un enunciado.

Por otro lado, la competencia textual hace hincapié en cómo se deben organizar y unir los diferentes enunciados de forma que al final conformen un texto adecuado. Hacen parte de esta competencia la cohesión, la elipsis, la narración, la descripción, entre otros.

En cuanto a la competencia pragmática aparecen dos ramas: la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

[8] También cabe destacar las aportaciones de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) sobre la competencia comunicativa y pragmática en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

La competencia ilocutiva se compone de cuatro tipos de funciones: funciones ideativas o ideacionales, manipulativas, heurísticas e imaginativas. Esta competencia se centra en la relación existente entre los enunciados y las funciones o actos, en nuestro caso en los actos de habla que el hablante quiere comunicar.

En referencia a la competencia sociolingüística, esta se centra en determinar si un enunciado es adecuado según ciertas condiciones. Además, estas condiciones determinan aspectos como las referencias culturales y figuras retóricas, sensibilidad, entre otros.

Cabe destacar que aunque según el modelo proporcionado por Bachman las competencias parecen estar totalmente separadas y limitadas de las demás, es crucial entender que en la realidad cuando un hablante emite un enunciado utilizará, de una forma u otra, todas juntas uniéndolas para crear un producto final.

Una investigación posterior y que también es relevante de revisar en este estudio, es la llevada a cabo por el mismo Bachman y Palmer (1996), los cuales hacen algunos cambios en la competencia pragmática considerando que esta tiene tres componentes: el conocimiento léxico, el conocimiento funcional (versión ampliada de la competencia ilocutiva) y el conocimiento sociolingüístico del cual se ha hablado en el apartado anterior.

Ambas investigaciones, tanto la de Bachman (1990) como la de este mismo autor en conjunto con Palmer (1996), son necesarias para poder comprender la competencia pragmática en relación con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, puesto que todos los elementos a los que hacen referencia son fundamentales para saber en qué momento un aprendiente de L2 emite enunciados adecuados al contexto en el que se encuentra.

Por todos los aspectos revisados, podemos deducir que la pragmática es un aspecto básico a tener en cuenta en la didáctica de lenguas. Un hablante no podría considerarse realmente nativo si no tuviera conocimiento de los aspectos socioculturales de una comunidad, así como conocimiento de los aspectos lingüísticos necesarios.

Interesante es la observación que hace Thomas (1983), más centrada en los actos de habla, sobre la necesidad de que los aprendientes de una L2 puedan comunicarse en una lengua teniendo en cuenta los aspectos socioculturales y la situación comunicativa, ya que, de no cumplir con esto, el aprendiente podría considerarse irrespetuoso o incluso maleducado. También recalca que, en cuanto al conocimiento pragmático, debería existir una mayor flexibilidad a la hora de interiorizarlo.

Según lo revisado hasta ahora, podemos señalar que efectivamente tanto el conocimiento pragmático como la competencia pragmática son un elemento esencial en el aprendizaje y enseñanza, la cual puede realizarse sin ningún inconveniente, de una L2.

1.4. La transferencia pragmática y el error pragmático

A lo largo de los años, una gran cantidad de autores han tratado de aportar una definición del concepto de *transferencia pragmática*. Una definición que se podría acercar a lo que entendemos por ella en esta investigación sería la proporcionada por Kasper (1992), la cual menciona que el conocimiento pragmático que tiene un hablante debido a su lengua y a su cultura propias puede hacer que su uso de la lengua meta se vea influenciada por estos factores, tanto en la producción de enunciados como en la interpretación de ellos. También es interesante y más sencillo lo señalado por Escandell (1996), la cual explica que lo que se transfiere son los supuestos y pautas que rigen el uso de una lengua.

Un hablante puede realizar una transferencia pragmática al comunicarse en otra lengua y el resultado puede ser positivo o negativo. En el caso de que sea positivo no debería haber ningún problema, puesto que el hablante ha respetado las normas o valores socioculturales de una determinada comunidad. No obstante, los inconvenientes pueden aparecer cuando un hablante realiza una transferencia pragmática y tiene en cuenta, ya sea por desconocimiento o por otra razón, los factores anteriores. Esto podría conllevar aun resultado negativo. Cuando un hablante nativo de una lengua interactúa con un aprendiente no nativo de esta, puede que no se percate de que el aprendiente carece de suficiente conocimiento y habilidad pragmática, lo que puede llevar a malentendidos y a que el

aprendiente sea considerado como alguien raro, maleducado, entre otras posibilidades. Este hecho puede hacer que el interlocutor se forme una imagen negativa del aprendiente que tal vez no coincide con la realidad.

En relación con los actos de habla, la transferencia cobra vital importancia. Cuando se produce un acto de habla no solo se pueden tener en cuenta los recursos lingüísticos, sino también los relacionados con la pragmática. Un ejemplo claro y recurrente de esto podría ser el tema de los actos de habla directivos en español. Mientras que en España es recurrente hacer peticiones haciendo uso de imperativos que le dan una mayor fuerza al mensaje, en otras zonas hispanohablantes no se usan tanto, por lo que un hablante español que esté aprendiendo una L2 puede producir un *error pragmático* y perjudicar la imagen y la percepción que tienen los hablantes nativos de él. Hay una gran cantidad de actos de habla y el no conocer cómo se pueden realizar de forma adecuada puede traer consecuencias más o menos graves. En nuestro caso, el acto de habla investigado es el de la queja y este tiene un carácter amenazante. No todas las personas aceptan una queja, aunque esta se haga siguiendo las normas y valores de la comunidad a la que pertenece. Entonces no es difícil imaginar que, si esta queja proviene de alguien que no tiene un conocimiento básico de estas nociones, el interlocutor puede llegar a sentirse agredido e incluso ofendido por el hablante.

Como hemos dicho, si el hablante intenta realizar una transferencia de conocimientos pragmáticos de su lengua a la L2 y no se hace de forma correcta, esto lleva a la aparición de un *error pragmático*. Este concepto también puede aparecer en algunos autores como interferencia negativa o interferencia (Escandell, 1996).

Blum-Kulka (1996) recalca que, cuando un aprendiente es capaz de hacer un uso avanzado de la lengua meta, es más difícil reconocer que el error pragmático se deba a factores como el desconocimiento, por lo que el interlocutor puede considerar que nuestro hablante tiene un comportamiento fuera de lo común. Es plausible que si se realiza un acto de habla como la queja o cualquier otro que tenga un carácter más bien conflictivo, demostrando un nivel avanzado de la lengua y no siguiendo las normas o saberes comunes de una comunidad,

aparezcan dificultades y el interlocutor pueda llegar a percibir al hablante como una persona maleducada. Otro ejemplo opuesto al de la queja se podría apreciar en los cumplidos, puesto que si una persona les otorga una mayor fuerza ilocutiva, se podría considerar al hablante en exceso zalamero o adulador.

Estos errores pragmáticos pueden ser de dos tipos, según Thomas (1983): sociopragmáticos y pragmalingüísticos. Cabe señalar que Thomas prefiere utilizar el término *fallo* al de *error*, ya que según ella la ambivalencia de la pragmática hace que sea difícil decir que la fuerza usada es incorrecta, sino que tal vez el hablante no ha sido capaz de conseguir los objetivos comunicativos que tenía. Esto sería diferente a un error gramatical porque este sí se podría explicar mediante normas prescriptivas. Entonces, un nativo sería capaz de darse cuenta de un error gramatical, pero no tanto de un fallo pragmático.

Los fallos sociopragmáticos consisten en traspasar tanto las percepciones sociales como las expectativas de comportamiento que son inherentes de una cultura a la lengua meta. Además, se señala que el fallo sociopragmático aparece cuando un hablante se comporta socialmente de forma inadecuada. Un ejemplo bastante común para ejemplificar este aspecto es la respuesta que proporciona un hispanohablante a la hora de recibir un cumplido, ya que este intentará quitarle importancia, mientras que en otras culturas se agradecerá el cumplido y se aceptará sin problemas. Este último hecho puede causar que el interlocutor hispano intérprete de forma errónea el enunciado emitido por el hablante y elabore una imagen distinta a la esperada. El motivo se debe simplemente a que en cada cultura hay unas normas o percepciones aceptadas que pueden estar relacionadas con diversas variables.

Los fallos pragmalingüísticos aparecen cuando se utiliza una estructura o fórmula lingüística que no coincide con las convenciones que rigen la lengua meta. Esto también sucede cuando las estrategias usadas en los actos de habla se transfieren de forma inapropiada a la L2: «when Speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2» (Thomas 1983: 101).

Por su parte, Escandell se refiere a estos errores o fallos como *interferencias*.

> Las interferencias pueden afectar a cualquier parcela del uso de la lengua, desde lo más sistemático a lo más externo. La interferencia es gramatical cuando lo que se transfiere son propiedades o reglas características de la fonología, la morfología, la sintaxis o la semántica. Y se produce una interferencia pragmática cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida. (Escandell, 1996:99)

Es importante tener en cuenta de que estos términos no son exactamente sinónimos: si hablamos de *fallo* no damos ninguna información sobre las posibles causas de este y del problema y solo podemos tener la certeza de que algo no funciona. No obstante, si usamos el término *interferencias,* estamos afirmando que el problema aparece como consecuencia de la influencia de la otra lengua.

Para Escandell (1996), es complejo darse cuenta de las interferencias sociopragmáticas, ya que estas se relacionan con las ideas o conceptos que los hablantes de una determinada comunidad tienen sobre un correcto comportamiento y las relaciones que existen entre las personas que participan en la interacción. En resumen, cuando se trasladan las ideas preestablecidas sobre comportamientos o las impresiones sociales que son propias de una cultura a otra, aparecen este tipo de inferencias.

Una manera clara de ejemplificar esto es el ejemplo que proporciona la misma autora haciendo referencia a las diferencias sociales entre las culturas orientales y las occidentales al recibir un regalo. Mientras que los orientales intentan restarle importancia o valor al regalo, en las culturas occidentales este comportamiento no es tan notorio. Cabe recalcar que incluso entre las culturas occidentales hay diferencias.

En referencia a las interferencias pragmalingüísticas, estas corresponden a la definición que dio Thomas (1983) en su momento y que se ha mencionado anteriormente. En este caso, los actos de habla cobran una mayor importancia, puesto que, normalmente, una determinada comunidad tiene ya interiorizadas unas fórmulas más o menos establecidas a la hora de realizar un saludo, disculparse, hacer un cumplido, una queja, entre otros. Este conocimiento es básico a la hora de la enseñanza o aprendizaje de una lengua con el fin de evitar malentendidos cuando un aprendiente quiera interactuar en una L2. Escandell

hace notar que estas interferencias, a diferencia de las sociopragmáticas, son a menudo más fáciles de detectar, gracias a que se materializan en enunciados concretos, que poseen unas características concretas, adecuadas o no a una situación y un entorno social. Un ejemplo bastante utilizado es el de los actos de habla directivos: mientras que un español no tendría problemas con enunciados como *Pásame la sal*, en otras culturas no verían este uso como un comportamiento adecuado ni una forma adecuada de dirigirse a alguien[9].

Los estudios que han abordado la transferencia, y sobre todo la transferencia negativa y las interferencias, ya sean de un tipo o de otro, son numerosos. No obstante, algunos autores (Kasper y Blum-Kulka 1993, Maeshiba, Yoshinaga Kasper y Ross 1996, Takahashi 1996) mencionan que la trasferencia positiva no ha recibido tanta atención como la negativa. Recordemos que mientras que la negativa se relaciona con los errores, la positiva se da cuando los conocimientos y comportamientos pragmáticos coinciden en la L1 y en la L2. Este menor interés puede deberse al simple hecho de que la trasferencia positiva no representa grandes problemas para el aprendiente, mientras que la negativa puede provocar malentendidos e incluso puede provocar que la interacción no se lleve a cabo con éxito. Si se transfiere algo de forma correcta, no hay muchas posibilidades de que se produzca alguna dificultad. Como señala Díaz Pérez (2001:77), aunque son pocos, sí se pueden encontrar algunos estudios realizados en torno a este tema, como Blum-Kulka (1982), House y Kasper (1987).

Como se ha mencionado anteriormente, algunos autores señalan que la transferencia negativa no tiene relación con el nivel de lengua del aprendiente, mientras que otros defienden justo lo contrario.

Blum-Kulka y Olshtain (1986), señalan que el nivel de transferencia pragmática negativa no depende directamente del nivel del aprendiente, sino más bien del contacto que este tenga con la comunidad en cuestión. De esta forma, cometerá un menor número de errores pragmáticos aquel aprendiente que conviva un tiempo en esa comunidad. Blum-Kulka (1996) unos años más tarde, sigue defendiendo la teoría de que el nivel de lengua no está completamente

[9] Interesante es el estudio realizado sobre este asunto por Blum-Kulka, House y Kasper (1989), citado en Escandell (1995:102).

relacionado con la trasferencia negativa. Sin embargo, no todos los autores tienen el mismo punto de vista; un ejemplo de esto no los muestra Díaz Pérez (2001), el cual realiza una investigación en la que se analizan diferentes actos de habla como las peticiones, peticiones de disculpas, agradecimientos y quejas en inglés y español.

Hill (1997, citado en Toledo 2016:56) también está de acuerdo en que el nivel no siempre es determinante para que la trasferencia se realice con un menor o mayor éxito, puesto que al analizar la trasferencia negativa en grupos con un nivel avanzado de la lengua meta, los participantes no eran capaces de adecuar sus enunciados de una forma pragmáticamente adecuada.

Como hemos dicho al principio de esta investigación, son numerosos los estudios que contrastan el inglés con otras lenguas, pero en español el número disminuye. En este caso, algunos de los estudios sobre el español que hacen referencia a interferencias son los expuestos por Escandell (1995:45). La autora menciona no solo que estas interferencias pueden darse en los actos de habla sino también en emisiones paraverbales como *mhm*, *aha* o *ja* al momento de la interacción. En este caso, estas emisiones son una forma de demostrar que la conversación se sigue y que resulta interesante en alemán. Es una forma para que el hablante siga con la interacción. Pese a ello, esta forma de expresar aprecio no siempre es igual en las distintas culturas.

Otro ejemplo es el proporcionado por Llach et al. (2005), en el que analiza qué formulas se utilizan en alemán y en español cuando se redacta la despedida de una carta. Llach explica que, si hay una relación cercana, lo normal en español sería despedirse diciendo algo como *Besos,* mientras que un hablante alemán se decantaría por *Saludos.* Esto puede ocasionar que el nativo español al que va dirigida la carta pueda pensar que la otra persona es demasiado fría, cortés o incluso que la relación que tienen no es tan cercana como se creía. Otro ejemplo interesante es el referente a los cumplidos. Es sabido que un español al recibir un cumplido intentará quitarle valor mientras que un nativo inglés, como explica Llach, a menudo se limitará a dar las gracias. Si alguien hace un cumplido sobre lo buena que ha quedado la tortilla, el interlocutor responderá probablemente que no es para tanto, que no ha tardado en hacerla o incluso dirá algo relacionado con

que sus habilidades en la cocina no son tan buenas, mientras que en inglés el interlocutor, la persona que ha cocinado, simplemente se limitaría a dar las gracias y aceptar el cumplido. No obstante, no hay que olvidar que la reacción puede variar según a qué aspecto va dirigido el cumplido. Es decir, puede cambiar si lo que se elogia es una posesión, una habilidad, una cualidad personal, entre otros. Un ejemplo de esto y centrándonos más en el idioma chino, nos lo encontramos es investigaciones como la de Chen (1993) quien analizó las respuestas proporcionadas por informantes americanos y chinos a cumplidos o la de Ye (1995) quien se centró en las respuestas a cumplidos sobre habilidad y apariencia por parte de informantes chinos. Mientras tanto, en español cabe destacar investigaciones como la de Lorenzo-Dus (2001) que comparaba las respuestas proporcionadas por hablantes británicos y españoles.

Anteriormente (véase apartado 1.2.1.), se mencionó de forma breve el llamado *waffle phenomenon,* traducido al español como *enrollamiento o fenómeno de enrollarse.* Este fenómeno consistía en que los hablantes aprendientes de una L2 al emitir un acto de habla, lo emitían con una extensión mayor a la que tendría uno realizado por un nativo. Esto se ve ejemplificado en la investigación realizada por House (1989), que contrasta las disculpas realizadas por nativos alemanes, aprendientes alemanes de inglés y nativos de inglés. El resultado fue que los aprendientes de alemán utilizaban un mayor y amplio número de estrategias para realizar este acto de habla lo cual desencadenaba que sus enunciados tuvieran una mayor extensión que los de los nativos ingleses.

En cuanto a las peticiones, Faerch y Kasper (1989) también pudieron observar este fenómeno al comparar nativos de danés, alemán e inglés y hablantes no nativos de estas tres lenguas. El resultado fue que mientras los nativos eran menos explícitos e indirectos, los no nativos eran más explícitos y usaban enunciados más largos. Se explica en el estudio que el motivo por el cual estos enunciados poseen una mayor extensión es que la intención de los no nativos es que el mensaje sea más claro y que no afecte a la comprensión mutua. Es decir, cuánto más claro, mejor, aunque sea más largo. Esto se ve en el ejemplo que se propone en el estudio, al pedir un vaso de vino. El hablante no nativo de inglés dice *Would you like to drink a glass of wine with me*? y el nativo *How about a*

glass of wine? Se ve de forma clara que la extensión del enunciado emitido por el aprendiente de inglés es considerablemente más larga que el emitido por el hablante nativo.

Blum-Kulka (1996) también reflexiona sobre este hecho en su investigación sobre peticiones en hebreo. En este caso, el hablante nativo de hebreo hacía uso de imperativos y de estrategias directas al hacer una petición, mientras que el hablante no nativo, además de usar algunas de las mismas estrategias directas a la par que los nativos, añadían una mayor información a la petición explicando de cierta forma el motivo por el cual se realizaba, es decir justificándose.

Investigaciones más recientes como la de Pan (2000) muestran que los hablantes no nativos de chino tendían a depender en mayor medida de estrategias como suavizar, disculparse, etc. al realizar una petición con la intención de que la fuerza del enunciado no se incrementara. Todas las estrategias sirven para que el receptor acepte la petición realizada.

Es importante tener en cuenta que este *enrollamiento* puede depender del nivel de lengua (básico, intermedio, alto), de si el aprendiz ha estado algún tiempo en contacto con la otra cultura, entre otros. También sería interesante profundizar en si los enunciados son más largos solo en el número de palabras o si hacen una mayor uso de estrategias.

Por todo esto, se hace necesario que los aprendientes de una segunda lengua conozcan y sepan cómo elaborar actos de habla de una forma adecuada en la cultura meta. No solo lingüísticamente, sino también pragmáticamente, con el fin de que se evite la aparición de interferencias a la hora de la comunicación[10].

[10] Conviene hacer una reflexión, y es que estos estudios toman como referente al hablante nativo y sugieren y dan a entender que la forma en la que este dice las cosas es la ideal. Ante esto, conviene recordar que los hablantes nativos no son un grupo rígido e inalterable y que dar algo por completamente malo o por completamente bueno, puede no ser lo más adecuado. Por estos hechos, conviene tener en cuenta también este debate, ya que cada vez hay más estudios que dejan de lado etiquetas como transferencia positiva, transferencia negativa, etc. e implementan etiquetas más abarcadoras como *cross-linguistic influence*.

1.5. Observaciones finales

Llegados a este punto, podemos ver cómo son diversos los campos en los que se puede dividir la pragmática, dependiendo del objeto de estudio: pragmática intercultural, contrastiva, de la interlengua, sociopragmática, pragmalingüística, etc. Asimismo se puede observar que, en mayor o menor grado, todas estas subdisciplinas y líneas de investigación están conectadas entre sí. Para poder analizar un acto de habla de forma más completa, consideramos que es conveniente tener en cuenta más de uno de estos aspectos, ya que cada uno aporta una visión diferente y puede ayudar a tener una mayor comprensión de lo qué sucede con el lenguaje. Asimismo, es importante tener en cuenta el aspecto de la competencia comunicativa y pragmática y el aspecto de la transferencia pragmática, con todo lo que conlleva para un aprendiente de lenguas extranjeras.

2. La cortesía verbal

2.1. Acercamiento al concepto de cortesía

La cortesía verbal ha sido tratada de forma diferente por numerosos autores a lo largo de los años. Cierto es que no fue hasta finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX cuando empezaron a publicarse investigaciones de mayor peso con diferentes puntos de vista, pero con la idea de que el fin de la cortesía era evitar malentendidos a la hora de comunicarse.

Como esta investigación se centra solo en el acto de habla de la queja, para poder conocer mejor el contexto en el que nos movemos, se mencionarán de forma breve algunos de los estudios clave en torno a la cortesía que, aunque ven esta desde perspectivas diferentes, han tenido gran relevancia. No obstante, conviene antes acercarnos y conocer de forma breve las vertientes que se tendrán en cuenta en la presente investigación.

Dentro de la cortesía podemos encontrar diversas vertientes, en este caso nos centraremos en la cortesía como norma social o normativa y en la cortesía estratégica que depende en cierto grado de la normativa.

En primer lugar, como dice Escandell (1996:136), cada sociedad posee un conjunto de reglas o normas sociales que «regulan el comportamiento adecuado de sus miembros» y este conjunto es lo que se denominaría *cortesía normativa*[11]. Estas normas indican qué comportamientos, actitudes, entre otros se van a considerar descorteses o por el contrario se ajustarán a la sociedad y se considerarán corteses. Puesto que cada sociedad ha evolucionado de una forma diferente, es esperable que lo que se considera cortés en una no lo sea en otra. Escandell da a conocer algunos ejemplos que muestran de forma clara en qué consiste este tipo de cortesía, como por ejemplo aquel en el que los bibliotecarios de una universidad australiana se quejaron por el comportamiento de alumnos que procedían de culturas orientales. Los bibliotecarios se quejaban de que los alumnos no daban las gracias, pero la cuestión es que en algunas culturas orientales no se da las gracias a no ser que sea un favor de verdad. Una de las

[11] Escandell no hace uso directamente del término *cortesía normativa* como tal. No obstante, en la presente investigación, llamaremos *normativa* a la cortesía relacionada con las normas sociales.

tareas de un bibliotecario es proporcionar los libros que los alumnos quieren llevarse y por lo tanto es la tarea que le corresponde, se podría decir que es un deber. Al ser un deber, este tipo de alumnos no verán necesario el agradecer, puesto que el bibliotecario está haciendo su trabajo, está haciendo lo que le corresponde hacer. Por todo esto, entendemos que este tipo de cortesía es fundamental y puede tener consecuencias importantes a la hora de entablar una conversación, comportarnos de cierta forma, entre otros.

No obstante, muchos de los autores clásicos que trabajan con la pragmática como Levison o Leech (1983) se han centrado más en la cortesía como estrategia. Cuando una persona quiere comunicarse con otra y lograr un objetivo, pone en funcionamiento diversas estrategias con el fin de que la comunicación se desarrolle favorablemente y no surjan malentendidos entre el hablante y el destinatario; esto es lo que se conoce como cortesía estratégica. De esta forma, el hablante escogerá las estrategias (cortesía estratégica) que crea correctas teniendo en cuenta las normas (cortesía normativa) que son propias de su sociedad.

Una vez vistas estas dos vertientes, procederemos a explicar las teorías clásicas más relevantes de la cortesía, ya que fueron las primeras en abordar el tema de que la cortesía era una herramienta o estrategia que se utilizaba con el fin de evitar conflictos. Es cierto que sus teorías difieren en ciertos aspectos, pero asentaron las bases para los numerosos estudios que se realizaron posteriormente.

2.2. Lakoff

Lakoff (1973) fue pionera en tratar la cortesía de una forma más amplia que hasta entonces. Basándose en las máximas conversacionales que propuso Grice (1975) en su Principio de Cooperación y que son de tipo descriptivo (pueden cumplirse o no), Lakoff nos proporciona dos reglas de cortesía básicas para que la comunicación se lleve a cabo con éxito:

1) Sea claro
2) Sea cortés

La primera regla está relaciona con el Principio de Cooperación ya que su objetivo es comunicar algo, mientras que dentro de la segunda se encuentran tres reglas más:

1) No se imponga
2) Ofrezca opciones
3) Refuerce los lazos de camaradería

La primera regla podemos relacionarla con la distancia social, la relación entre los dos hablantes no es cercana y puede que tampoco sea de igualdad. No es lo mismo la frase *Dime qué te ha dicho Laura* a *¿Podrías decirme, si no te importa qué te ha dicho Laura?* En la primera frase estamos imponiéndonos al destinatario, casi obligándole a que nos conteste, en cambio en el segundo enunciado la fuerza ilocutiva ha disminuido visiblemente, ya no parece tanto una obligación, le damos la opción de contestar o no al destinatario. El hablante ha utilizado atenuadores y un discurso más bien indirecto para poder mantener la cortesía necesaria y lograr un resultado exitoso.

La segunda regla se basa en que, aunque exista un equilibrio social entre los hablantes, si no hay confianza o familiaridad entre ellos, se deben proporcionar opciones para mantener el equilibrio. Esta regla puede solaparse con la primera, no obstante no es así en todas las ocasiones.

La tercera y última regla se da cuando la relación entre los hablantes es cercana y hay una mayor familiaridad. Esta regla, al contrario que la segunda, no se solapa con la primera. El objetivo de la tercera regla es hacer que el interlocutor se sienta bien, que se sepa que hay un lazo y un sentimiento de camaradería común. Un ejemplo muy utilizado para ejemplificar esta regla es con la pregunta *¿Te apetece un vinito?* Es claro que el uso de *tú*, el tema del vino y el diminutivo utilizado demuestran que entre los hablantes hay una mayor cercanía.

Los objetivos de las tres reglas son lograr que haya una buena relación entre el hablante y el destinatario. Lo único que difiere es que las tres se abordan de una manera diferente. Estas reglas serán quebrantadas en cuanto el destinatario se sienta incómodo o mal debido a algo que ha comunicado el hablante.

Pese a esto, Lakoff (1973) explica que el uso de estas reglas de cortesía podría no ser igual en todas las culturas, debido a que lo que se considera cortés en una puede no serlo en otra. No obstante, ella misma aclara que no esto no interferiría en gran medida puesto que solo se alteraría su aplicación. Un ejemplo que ella misma pone es el de la cultura china. En la cultura china no está mal visto el eructar. En la cultura occidental, por otro lado, no está bien visto y se considera un comportamiento poco o nada cortés. Esta misma situación le sucedió a una profesora de español que empezaba a dar clases a alumnos chinos. Ella misma se sorprendió la primera vez que un alumno eructó en mitad de la clase. Esto lo atribuyó en un principio a que el alumno en cuestión no le tenía ningún respeto. No obstante, más tarde se dio cuenta de que parecía un comportamiento natural en los alumnos chinos (aunque no siempre, cabe señalar).

Para Lakoff todas estas reglas son de gran importancia a la hora de comunicarse. Sin embargo, su teoría ha recibido ciertas críticas, ya sea porque la diferencia entre la primera y la segunda no están del todo claras (García, 1998, visto en Díaz Pérez, 2001:28-29) o porque la cortesía no solo gira en torno a estas reglas sino que es un fenómeno mucho más amplio (Sifianou, 1992, visto en Díaz Pérez, 2001:21).

2.3. Leech

Leech (1983) desarrolló un principio de cortesía con varias máximas. Leech consideraba que este principio era una forma adecuada de completar el sugerido por Grice (1975).

El principio de cortesía propuesto por Leech contiene las siguientes máximas, que a su vez se subdividen:

1. *Máxima de tacto*: esta máxima tiene dos aspectos, el primero consiste en minimizar el coste que pueda representarle al destinatario la realización de una acción, y el segundo que se basa en maximizar el beneficio que puede tener una acción para el destinatario. Propio de los actos impositivos y los comisivos.

2. *Máxima de generosidad*: en este caso se minimiza el beneficio propio y se maximiza el coste. Al igual que la máxima de tacto, esta se asocia con los actos impositivos y comisivos.
3. *Máxima de aprobación*: se minimiza el desprecio al destinatario y se maximizan los elogios. Se relaciona con los actos expresivos y asertivos.
4. *Máxima de modestia*: se minimiza el aprecio a uno mismo y se maximizan las críticas. Coincide en los actos asociados a la máxima de aprobación:
5. *Máxima de acuerdo:* se minimiza el desacuerdo y se maximiza el acuerdo entre los participantes de la interacción. Asociada a los actos asertivos.
6. *Máxima de simpatía:* se minimiza la aversión y se maximiza la simpatía ente los interlocutores. Asociada también a los actos asertivos.

Como se puede observar, estas máximas se pueden agrupar en parejas. No obstante, las dos últimas pueden ir separadas, de forma independiente. Con respecto a esto, la primera y la segunda formarían una pareja al tratarse del aspecto de coste-beneficio y la tercera y la cuarta al tratarse de elogio-crítica. Por su parte, las dos últimas pueden ser independientes con motivo de que, por ejemplo, si tomamos como referencia la quinta máxima, vemos que esta maximiza el acuerdo entre los participantes, pero no hay una máxima que haga de contraparte aumentando el desacuerdo. Lo mismo ocurre con la sexta.

Leech señala que existen algunas máximas con un mayor peso e importancia que otras. Además, señala que las que se basan en la cortesía negativa, como minimizar el coste al destinatario, tienen mayor importancia que la positiva, maximizar el beneficio.

Díaz Pérez (2001:111) señala que se debería plantear si estas máximas son necesarias, ya que las cuatro primeras poseen el mismo contenido solo que teniendo en cuenta por un lado el punto de vista del destinatario y por otro el del hablante. Además, recalca que sería mejor si estas seis máximas se agrupasen por parejas de forma que quedaran tres grupos.

> Sería probablemente más conveniente reagrupar las seis máximas del modelo de Leech en tres: una máxima de tacto/generosidad, otra de aprobación/modestia y, finalmente, una de acuerdo/empatía que, si bien no se refieren exactamente al mismo

> concepto, están obviamente relacionadas y se aplican al mismo tipo de actos de habla. (Díaz Pérez, 2001:112)

Como se ha mencionado anteriormente, se ha criticado bastante el hecho de que numerosos estudios se han centrado solo en una cultura o han tendido a dar por hecho la universalidad de actos o principios. En este aspecto, Leech señala que, aunque es cierto que sus máximas buscan cierta universalidad, su funcionamiento no lo es, puesto que la importancia que se les da a ciertas máximas podría variar de una comunidad a otra.

2.4. Brown y Levinson

El modelo de cortesía Brown y Levinson (1987) ha tenido una gran repercusión, ya que muchas de las investigaciones posteriores lo han tomado como referencia. En este modelo aparecen aspectos a tener en cuenta, por ejemplo aparece el concepto de *imagen*[12] y sus dos posibles facetas: la imagen positiva y la imagen negativa. Además, aparecen con más claridad los actos que tienden a amenazar la imagen de los interlocutores que participan en el intercambio comunicativo y se le da más importancia a las estrategias que utilizan estos al emitir un acto de habla. Cabe decir que el concepto de imagen ya fue definido en su momento por Goffman:

> The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes. (Goffman 1967:5)

Así, podemos decir que el concepto de *face* (*imagen* en español) se refiere a la imagen pública que todo individuo posee y reclama para sí mismo. Además, como hemos mencionado, esta se divide en dos tipos de imagen, la positiva y la negativa. En palabras de Brown y Levinson (1987:62), la imagen negativa se define como «the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others» y la imagen positive como «the want of every member that his wants be desirable to at least some other executors».

[12] En el presente estudio hemos optado por usar el término *imagen* para traducir el original *face*, como hacen Haverkate (1994), Díaz Pérez (2003), Toledo (2016), entre otros. No obstante, también podemos ver que se ha traducido en ocasiones por términos como *cara* como hace Pérez (2016) o Escandell (1996) que utiliza *imagen pública*.

La imagen posee algunas características: cuando tiene lugar la interacción, la imagen se puede perder, mantener o incrementar; es vulnerable, ya que está expuesta a cualquier amenaza; para evitar esto se intenta lograr un beneficio mutuo entre los interlocutores, aun si eso significa hacer algún sacrificio por parte de uno de ellos; es universal puesto que, aunque el contenido de esta pueda diferir entre las diferentes culturas, sus hablantes tienen el conocimiento de que hay una imagen pública y que deben prestarle atención cuando se da la interacción. Esto lo hemos visto durante las entrevistas a los participantes, sobre todo en los hablantes chinos[13]. En este caso, el participante tenía que emitir una queja a un/a niño/a o a su madre en un avión debido a que el/la niño/a le estaba incomodando durante el vuelo. Cuando se quejaban con la madre, se señalaba que el papel de la madre era educar bien a su hijo y que se comportara adecuadamente en ciertas situaciones. Por esto, se podría señalar que hay una *imagen* que la madre debería resguardar, su papel como un adecuado progenitor ante los demás, ante la sociedad. Los hablantes describían cómo tenía que ser el correcto comportamiento de una madre en esta situación para poder ser apreciada por los demás.

Con respecto a los actos que pueden amenazarla imagen (*Face Threatenig Acts*) entendemos que la base proporcionada por Goffman (1967) y la continuación del modelo aportado por Brown y Levinson han sido claves en este tipo de investigaciones. Según estos autores, este tipo de actos pueden amenazar tanto a la imagen positiva como a la negativa. Los actos que amenazan la imagen positiva son aquellos en los que se realiza un juicio negativo por parte del hablante o muestran la indiferencia de este hacia el destinatario. En este tipo de actos podemos encontrar las quejas, las críticas, temas tabú, etc. En cuanto a los actos que amenazan la imagen negativa, la división es más extensa. Podemos encontrarnos actos como las órdenes, las peticiones, los ofrecimientos, etc. en los que de alguna forma se presiona al destinatario para que realice o acepte lo que el hablante le propone. Además, también tenemos aquellos como los cumplidos o expresiones que denoten envidia con motivo de que una vez que se emite, el

[13]En los capítulos siguientes se explicará que, en el contexto chino, lo que entendemos por *imagen* tiene unas connotaciones e implicaciones diferentes a las que encontramos en las culturas occidentales.

destinatario puede llegar a creer que el hablante quiere estar en posesión de aquello que halaga.

A la par de esto, estos autores también mencionan que los actos que se acaban de ver están relacionados con la amenaza hacia la imagen del destinatario. No obstante, también existen aquellos que amenazan la imagen del hablante. De forma breve, tendríamos que aquellos que van en contra de la imagen positiva del hablante son el admitir la culpa de algo o el pedir disculpas. Mientras que la imagen negativa se vería afectada a causa de actos como las disculpas por parte del destinatario o el aceptar algo que se le ha ofrecido. Algo que se ha de tener en cuenta es que Brown y Levinson comentan que algunos actos pueden amenazar tanto la imagen positiva como la negativa: este es el caso del acto de la queja tratado en este estudio.

Brown y Levinson recalcan que durante un intercambio comunicativo en el que se produce un acto de habla que pueda poner en entredicho la imagen de cualquier partícipe, tanto el interlocutor como el destinatario usarán una serie de estrategias con el fin de salvaguardar su imagen, ya que esta se encuentra expuesta a diferentes factores. Si revisamos de forma breve lo dicho por Brown y Levinson, nos damos cuenta de que el emitir una queja entraría en el campo de atentar contra la imagen positiva del destinatario más que contra la negativa.

Aunque este modelo de cortesía fue y es uno de los más influyentes dentro de la pragmática, no ha dejado de estar exento de algunas críticas. Una de las críticas que más se repetido es la que señala que el concepto de imagen del que hablan estos autores no es realmente universal. Mao (1994) señala esto precisamente, pues el concepto que se tiene en China de la imagen difiere al descrito por Brown y Levinson. Asimismo, Bravo (1999) también destaca que, en el caso de los hispanohablantes, esta teoría tampoco sería viable sino que para este grupo encajarían más los términos de autonomía y afiliación, que se revisarán en los siguientes párrafos. Bravo (2004) hace un análisis sobre algunas de las diversas teorías que han ido apareciendo y que ven la relación entre actos de habla e imagen de diferentes formas. Una de ellas es la proporcionada por Orecchioni (1996, 2021, visto en Bravo, 2004). Esta autora considera que la visión de Brown

y Levinson de cierta forma puede llegar a ser «paranoide», ya que hace ver que las personas se encuentran en constante alerta intentado cuidar su imagen.

Autores como Bravo (2004) y Briz (2004) aclaran y defienden la no universalidad y recalcan que algo se considera cortés o descortés dependiendo de diversos factores como el tema del que se hable o las expectativas que tengan los participantes del intercambio, entre otros.

Siguiendo con Bravo, la autora propone dos nuevas categorías en contraste por las dadas por Brown y Levinson (imagen positiva/imagen negativa) con el objetivo de expresar la dualidad de la imagen social: imagen de autonomía e imagen de afiliación.

> […] la imagen de *autonomía*, que es aquella mediante la cual un integrante de un grupo adquiere un «contorno propio» dentro del mismo, o a la de afiliación, que se plasma en comportamientos tendientes a resaltar los aspectos que hacen a una persona identificarse con las cualidades del grupo. (Bravo, 2004:30)

Ante esto, Bernal (2007), recupera las categorías vacías de Bravo (1999) las cuales se podrían ir completando según los diversos factores, aspectos, contextos, etc. que se den en una determinada social y atendiendo con especial atención a la sociocultura. (Bernal 2007, visto en Toledo, 2001:103).

Lo que se ha explicado acerca de la imagen positiva y negativa sugiere la existencia de dos tipos de cortesía, la cortesía positiva y la negativa (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983). De forma breve, por un lado podemos decir que la cortesía positiva está orientada a la imagen positiva y se relaciona con el hecho de querer sentirse admirado, querido, entre otros. Esto se logra por ejemplo, mostrando aprecio, mencionando gustos o intereses que compartan ambos, destinatario y hablante, etc. De forma que algunos actos de habla que se asocian con este tipo de cortesía son los cumplidos o las felicitaciones. Por otro lado, la cortesía negativa se relaciona con la imagen negativa, de modo que mediante esta se intenta reducir la imposición y respetar la libertad y espacio del destinatario. Los actos directivos, como las peticiones, están ligados a este tipo de cortesía, puesto que al pedirle que alguien realice una determinada acción, podemos estar imponiéndole algo que podría causarle malestar.

Ante la revisión breve que se ha llevado a cabo sobre las teorías clásicas de cortesía, podemos extraer que esta posee ciertas normas, ya sean universales o variables dependiendo de la comunidad.

2.5. La cortesía verbal española

La cultura española se caracteriza por ser de acercamiento (Briz, 2010). Las culturas de acercamiento tienden a una menor utilización de los atenuadores durante la conversación, por lo que en numerosas ocasiones los españoles pueden llegar a parecer groseros y descorteses. Desde un punto de vista discursivo, Briz (2010: 12) dice que en el caso del español es la solidaridad la que prima; es decir, los españoles, cuando conocen a otra persona, tienden a intentar que el distanciamiento sea el menor posible. Interesante es el ejemplo que propone el mismo Briz en el que, si dos españoles que no se conocen se encuentran en Alemania, rápidamente entablarán una conversación e intentarán encontrar cosas que tienen en común juntos. Es esta rápida cercanía lo que a veces puede desconcertar a la gente de otros países e incluso a países de Hispanoamérica que, aunque tengan el español como lengua materna, no comparten el mismo tipo de cortesía.

En relación con este tema, y partiendo desde la experiencia personal, una alumna china nos señaló una vez que le había parecido raro que gente que no conocía de nada le empezara a hablar como si la conociese de toda la vida y como si hubiera confianza. Sin embargo, para una persona española se podría decir que el entablar una conversación de esta forma no es un indicador real de confianza y eso era lo que nuestra alumna desconocía y le resultaba raro.

Cabe decir que, aunque el español europeo tiende a no utilizar en gran medida los atenuadores, este hecho puede variar, no solo geográficamente, sino dependiendo de la situación, el objetivo que se quiere alcanzar, la persona con la que se habla, etc. De esta forma, en situaciones *delicadas* el uso de estrategias que suavizan el mensaje aumentará. Algo que habría que destacar en cuanto al uso de atenuadores es que el español peninsular, como afirma Briz (2010:1), es estratégicamente cortés, es decir, se intenta ser cortés de forma estratégica para alcanzar el objetivo u objetivos que nos hemos propuesto. De esta forma, se

pueden usar los atenuadores con el fin de parecer corteses y conseguir lo que nos hemos propuesto. Esta acción no se debe confundir con hipocresía, ya que este tipo de cortesía estratégica en algo habitual, pero diferente, en otras muchas lenguas.

Ante esto que se acaba de explicar, conviene tener en cuenta los dos tipos de cortesía mencionados por Briz (2004): la cortesía codificada y la cortesía interpretada.

Por una parte, entendemos por cortesía codificada aquella que está sujeta a las convenciones de una determinada sociedad. Es decir, es aquella que depende directamente del uso de determinadas fórmulas sociales como *por favor*, *gracias*, entre otras. Poniendo el ejemplo de Briz (2004:76), la pregunta *¿Podrías, por favor, pasarme el pan?* estaría catalogada como cortés de una forma convencional y en cambio algo como *¡Tú, el pan!* estaría catalogado como descortés.

Por otra parte, la cortesía interpretada depende del contexto, de la interacción, de los objetivos que se quieran conseguir, entre otros factores. Con esta última, tal vez una forma lingüística que en principio creemos que es cortés porque es la convención, a la hora de usarla en una interacción puede que no sea interpretada de esa forma; puede que sea interpretada como descortés o, al contrario, como demasiado cortés. Esto mismo puede suceder si la fórmula que usamos se asocia convencionalmente con la descortesía y termina siendo interpretada de una forma diferente. Un ejemplo de esto se puede explicar de forma sencilla con las peticiones y partiendo de los ejemplos descritos en el párrafo anterior. En palabras de Briz (2004:73), asumir que una petición directa, sin atenuadores, etc. no es cortés o puede llegar a ser descortés, pertenecería a la cortesía codificada, puesto que es algo que estaría convencionalizado. Se debe tener en cuenta que la interpretación de una forma lingüística dependerá de numerosos factores.

Otra característica se centra en que los hablantes españoles suelen hablar de forma simultánea al estar en una interacción. Hay culturas en las que guardar silencio mientras la otra persona está hablando es un sinónimo de cortesía y de que la conversación es interesante. No obstante, en la cultura española el guardar

silencio no siempre es algo común. Esto lo ejemplifica de forma muy concreta Méndez Guerrero (2014) en su investigación sobre los silencios. Méndez Guerrero parte desde un punto de vista sociopragmático y explica que el silencio en el caso de la sociedad española se podría considerar descortés cuando son silencios relacionados con los que se producen al reflexionar sobre un tema (esto a veces se puede interpretar como una falta de interés o un intento de frenar la conversación), al realizar una petición de apoyo, los silencios humorísticos o irónicos, o los usados para cambiar de tema, etc. Es decir, que todos estos ejemplos entrarían en conflicto con la relación social e implican, de alguna u otra forma, un coste para el destinatario.

El hecho de hablar de forma simultánea puede deberse a que, mientras en otras culturas el silencio es una muestra de interés, en España el interrumpir en ciertos momentos es una muestra de interés o de colaboración, de querer conocer más sobre lo que está diciendo el interlocutor (Briz, 2006, 2010). Es una forma de demostrar que realmente estamos poniendo atención. No obstante, si estamos totalmente en silencio, el interlocutor puede llegar a pensar que no estamos realmente escuchándole.

2.6. La cortesía verbal china

La cortesía verbal china no posee los mismos orígenes que la española, con esto nos referimos a que cada una de ellas se basa en un sistema de valores y creencias divergentes. Por este motivo, y dado que ambas culturas son muy diferentes, es necesario profundizar más en qué se entiende por cortesía en China y cómo ha ido evolucionando hasta la actualidad. Muchos son los autores que han escrito sobre la cortesía china (Hu, 1944; Yang, 1945; Gu, 1990; Mao, 1994, entre otros). Un gran número de estas investigaciones empezaron a surgir no solo por la importancia que tiene la cortesía sino también al observar las diferencias que aparecían al compararla con las culturas occidentales. Es importante recalcar que, como se ha mencionado en apartados anteriores, la cortesía china se encuentra fuertemente ligada al confucianismo[14], tanto que

[14] Se debe remarcar que el confucianismo no es el único factor que repercute en la cortesía, factores como el tipo de política existente también son aspectos a tener en cuenta. Con motivo de que tampoco se ha realizado un acercamiento tan profundo en cuanto a los factores influyentes en la cortesía española, nos

incluso a día de hoy los valores heredados del confucianismo tienen un papel fundamental en la forma de comportarse de las personas chinas, ya que muchas de ellas siguen sus preceptos y sus enseñanzas.

El término *cortesía* en español, podría encontrar su equivalente más cercano en chino, según Gu (1990), en el término 礼貌 (*lǐmào)*. Este término tiene su origen en la palabra *lǐ,* la cual está relacionada con la jerarquía social y la estructuración del sistema de esclavos durante la dinastía Zhou. En cuanto a esto, y hacemos un pequeño inciso, conviene también tener en cuenta que el término *cortesía* en español está relacionado con la corte en la que se reunía el rey con diferentes personas, lo que hace que diste en cierta medida del origen del término en chino. Volviendo al chino, este tipo de estructura desapareció y durante los años de Confucio, debido a la falta de esta, la desorganización era algo habitual. Por esta razón, Confucio estaba a favor de la restauración del término, ya que de esta forma el orden volvería (Padilla, 2016). Años más tarde, el término *lǐ* aparecería con una connotación que se puede ligar de una forma más clara al término cortesía. De esta forma, se entiende por *lǐ* la denigración de uno mismo y la elevación de la otra persona. Al observar este nuevo significado, no es difícil relacionar el antiguo significado de *lǐ* que hacía referencia al orden social con el nuevo que hace referencia a la cortesía.

De los dos autores recién mencionados se puede concluir que el aspecto importante del que se trata es el poder, por lo que se hace una división entre los que poseían un mayor poder y los que poseían uno menor o carecían de él. Sobre este aspecto, es interesante la visión que poseen Bond y Hwang (1987: 215, citado en Padilla 2016: 163) sobre las implicaciones que tiene el término *lǐ* en las relaciones interpersonales; dada la armonía que este término representa, solo se logra si cada persona desempeña el papel que le corresponde en un determinado contexto. Un ejemplo de esto se encuentra en la antigua China, donde se utilizaban numerosos términos honoríficos para diferenciar el rango al que cada persona pertenecía y el papel que desempeñaba; sin embargo, como destacan Kadar y Pan (2011: 135), hoy en día los términos honoríficos han disminuido e

hemos centrado y hecho mención solo a lo aportado por Confucio. No obstante, entendemos que esta visión puede resultar limitada y se debería profundizar en futuros estudios.

incluso hay gente que evita su utilización según la situación. La autoridad se ha respetado desde la antigüedad y eso es visible aún a día de hoy, por ejemplo no es correcto que un trabajador crea que tiene el mismo poder que su superior. Este hecho se ve plasmado en las formas y estrategias que utilizan las personas cuando se dirigen a alguien que posee una mayor autoridad.

En la actualidad, la cortesía china se asocia, como menciona Gu (1990: 239), a cuatro factores de gran importancia: la sinceridad, la modestia, el refinamiento y la amabilidad. Tomando como ejemplo la modestia, podemos observar el caso de la formulación de halagos. El formular halagos no supone un problema; sin embargo, la persona china que responde tenderá a negar dicho halago puesto que la modestia es un factor fundamental que toda persona debe poseer. Este hecho, en palabras de Pérez Ruiz (2016:112), «permite […] mostrarse humilde para crear buena impresión en su interlocutor y aumentar su reputación». Es cierto que el hablante español cuando recibe un halago o un cumplido tiende más bien a negarlo, pero la modestia no está de forma tan arraigada en la cultura española como en la china. Cabe destacar que hay investigaciones que mencionan que la aceptación de los halagos puede depender del tipo al que pertenezca, por ejemplo normalmente los que están relacionados con posesiones se aceptan más fácilmente que los referidos a las cualidades personales (véase apartado 1.4.).

Algo que llama la atención es que muchos comentarios que un español puede considerar ofensivos o fuera de lugar, los chinos no los consideran como tal. No es raro que, si se tiene amigos chinos, le pregunten a uno sobre el peso o incluso que pregunten por el salario que se gana, lejos de lo que puede llegar a parecerle a un español. Hablar de este tipo de cuestiones no resulta descortés en el ámbito sociocultural chino, sino que, como afirma López Calvo (2013: 6-7), esto es una muestra de preocupación hacia la otra persona; sin embargo, como el mismo López Calvo advierte, hay algunas cuestiones que se han tornado un poco más delicadas de hablar, como el tema del salario. Con respecto a España, el tema del salario por ejemplo, no se trata con tanta amplitud y no suele preguntarse sobre ello.

Un factor importante que se debe mencionar es que, cuando hablamos de cortesía verbal en el contexto chino, no usamos la concepción que tenemos del

término *imagen* propia del modelo anglosajón. De este tema se hablará en los apartados siguientes.

Tomando como punto de partida la teoría de Brown y Levinson (1987), Gu (1990) encontró que esta teoría no se adaptaba del todo al concepto de imagen de las personas chinas. Gu (1990:242) resalta que existen grandes diferencias entre el modelo formulado por Brown y Levinson y la noción de imagen que tienen las personas chinas, ya que para ellos esto, como se ha mencionado, se denomina *imagen*. Por ejemplo, actos como invitar, ofrecer, etc. no implican una amenaza hacia la imagen negativa de la persona; al revés, se consideran actos corteses, puesto que el hablante al invitar a la otra persona está mostrando su cortesía y sinceridad. Además, en el contexto chino no se da tanta importancia a lo individual, sino que se busca el acuerdo y el bienestar del grupo, como se verá en apartados posteriores al analizar las respuestas proporcionadas por lo informantes sinohablantes. En muchos casos, los hablantes chinos se centran más en el daño que el destinatario ha causado o ha podido causar al grupo antes que pensar en el daño individual. Este tipo de pensamiento es bastante común en el ámbito sociocultural chino y numerosas quejas producidas por alumnos sinohablantes denotan un claro pensamiento colectivista.

Para comprender mejor la noción de *imagen*, es necesario explicar los términos chinos que se utilizan para nombrar este concepto, puesto que en ellos se encuentra la base para entenderlo. En el contexto chino, este término se puede traducir por dos palabras: *lian* (臉) y *mianzi* (面子).Mientras que *lian* posee un significado más concreto, *mianzi* es un poco más complejo de describir, debido a que la sola palabra posee distintos significados.

En lo referente a la imagen china y a los dos términos mencionados, Hu (1944: 61) proporciona definiciones muy concretas y bastantes certeras. De este modo, *lian* hace referencia al carácter moral, el honor que cada uno posee y al comportamiento que uno debe tener según su estatus; la pérdida de este carácter moral frente a la sociedad puede acarrear graves consecuencias, puesto que la gente pensará que la persona no es capaz de realizar sus deberes y empezarán a dudar de su capacidad. Perder el *lian* es perder el respeto de las demás personas

y, teniendo en cuenta que es una sociedad con tendencia al colectivismo, el hecho de perder el apoyo y ser juzgado por esta conlleva también a que el individuo se juzgue así mismo. Mientras tanto, el término *mianzi* se aleja bastante del significado de *lian*, ya que no se trata de la moral sino del prestigio social, la reputación y la autoridad que un individuo consigue mediante sus logros, actos, etc. y que tienen que estar reconocidos por la sociedad. Además, el *mianzi* se puede dar, perder, prestar, tomar, proteger, etc. En el contexto chino los aspectos que posee *lian* son mucho más importantes que los que posee *mianzi*, como afirma Mao (1994: 457- 458, citado en Padilla, 2016: 168), toda persona debería poseer *lian,* mientras que el poseer *mianzi* tiene un papel más secundario.

Según Hu (1944:45), no es lo mismo que una persona pierda el *lian* a que pierda el *mianzi*. Mientras que la pérdida del primero acarrearía unas consecuencias mayores como el ser juzgado, detestado o acusado de un comportamiento inmoral, el perder el *mianzi* se reduce a perder cierto prestigio por alguna causa. Estos términos han sido más de una vez intercambiados, pero como dice Mao (1994:458): «But one thing remains constant: the moral connotation or social judgment of carácter that informs lian is, at most, secondary in mianzi».

Este mismo autor hizo una comparación entre el concepto de *imagen* utilizado por Brown y Levinson (1987) y el que realmente se adaptaría al contexto chino según su visión. Una de las primeras diferencias es que Mao señala que para la sociedad china no es solo importante salvar la imagen de uno mismo, sino que también es de gran importancia tener en cuenta la de las demás personas. Por el contrario, a grandes rasgos Brown y Levinson se centran más en la imagen individual siendo esta el centro, el foco.

La segunda diferencia que señala hace referencia a la imagen negativa y la positiva. Mao en cierta forma relaciona el *mianzi* con la cortesía negativa de Brown y Levinson, pero también recalca que el *mianzi* se basa, como se ha mencionado anteriormente en el prestigio, en el prestigio público, en el reconocimiento y no tanto en la libertad y en el evitar imposiciones

Con respecto al *lian*, este estaría relacionado con la imagen positiva. No obstante, tampoco podríamos asegurar que ambos conceptos sean equivalentes en su

totalidad, pero sí se pueden ver ciertas similitudes. Ambos conceptos pueden implicar el querer ser apreciado por los demás, el querer agradar. Sin embargo, según Hu (1944) hasta ahí llegan las similitudes, porque el perder el *lian* implica a su vez que la comunidad condene el comportamiento del interlocutor y se tilde de inmoral o socialmente desagradable o inadecuado. Con esto se puede deducir que *lian* conlleva un mayor impacto social y se busca una mayor aprobación por parte de la comunidad.

Todas las explicaciones anteriores han servido como guía a la hora de analizar las respuestas proporcionadas por los alumnos chinos al cuestionario sobre las quejas. En estas respuestas se han encontrado numerosas referencias al *lian* que deben poseer las personas. Al preguntarles a los alumnos por las respuestas dadas a algunas situaciones, muchos de ellos han respondido que han producido la queja porque el destinatario no ha realizado el deber que le corresponde según el papel que ocupa en la sociedad y por tanto a veces es necesario recordárselo.

3. Análisis conversacional

En este capítulo se realizará un breve recorrido a lo largo de las líneas principales de investigación relacionadas con el análisis conversacional y nos acercaremos al concepto de conversación y qué se entiende por ello. Tras eso, se procederá a explicar más a fondo en qué cosiste la segmentación y la existencia de unidades conversacionales con elementos como el turno, la intervención, el intercambio, entre otros. Al finalizar, también se verá más de cerca el análisis estructural y las diferentes partes que puede poseer una secuencia, así como cómo aparecen los actos de habla en ella.

3.1. Principales líneas de estudio

Una de las primeras líneas que vemos surgir es la del *llamado análisis del discurso*. La aparición y el acuño de este término se debe al lingüística Zelling Harris durante los años cincuenta del siglo pasado. No obstante, en la actualidad las características que englobaba dicho término y su concepción se perciben y entiende de forma diferente.

El análisis del discurso que hoy en día conocemos surgió en torno a los años sesenta del siglo XX. Además, surgió a su vez en diferentes disciplinas como la antropología, la filosofía, la ligústica, la sociología, entre otras. Algunos autores (Prince, 1991:205, Llorente, 1996:10, visto en Garrido 2001) se han hecho eco de que la definición de *análisis del discurso* puede resultar más bien vaga debido a que el discurso ha sido estudiado por diversas disciplinas como las mostradas anteriormente.

Una de las principales características de este tipo de análisis es que deja de centrar su atención en la oración y se centra en el enunciado. Autores como Briz (1993) o Portolés (1995) coinciden en que oración y enunciado son diferentes, ya que la primera es más bien una unidad abstracta y el segundo es la concreción de la oración.

Según Van Dijk (2000), el análisis del discurso se encarga de estudiar la conversación y el texto en contexto. Este autor tiene en cuenta el discurso según tres dimensiones: el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en contextos socioculturales. Dentro de cada uno de estas dimensiones existen diferentes niveles, unidades o construcciones, así como determinadas reglas. Interesante es destacar que también hay una «conexión funcional entre las estructuras del discurso y las estructuras del contexto social y cultural, así como la relación existente entre estos dos tipos de estructuras y las estrategias cognitivas» (Van Dijk, 2000:62).

Relacionado con lo dicho por Van Dijk, algunos investigadores ven el discurso como una práctica social y es que consideran que este crea la vida social y a su vez forma parte de ella.

> Como práctica social que es, el discurso es complejo y heterogéneo, pero no caótico. Complejo, en cuanto a los diversos modos de organización en que puede manifestarse; también, en cuanto a los diversos niveles que entran en su construcción —desde las formas lingüísticas más pequeñas hasta los elementos contextuales extralingüísticos o histórico-culturales—; complejo, asimismo, en cuanto a las modalidades en que se concreta —oral, escrita o icono verbal—. (Calsamiglia y Tusón, 2012: 16)

Estas autoras toman en cuenta la heterogeneidad de la que hacen mención. También afirman que existen una serie de «normas, reglas, principios o máximas de carácter textual y sociocultural que orientan a las personas en la tarea de construir piezas discursivas coherentes y apropiadas a cada ocasión de comunicación» (Calsamiglia y Tusón, 2012:16).

El análisis del discurso se centra a su vez en la coherencia y la organización de secuencias discursivas. Para analizar estos aspectos, se emplean una serie de procedimientos:

a) el aislamiento de un conjunto de categorías básicas o unidades del discurso

b) la formulación de un conjunto de reglas de concatenación determinadas sobre tales categorías, que delimiten las secuencias o categorías bien formadas de las secuencias mal formadas (Contreras, 2005: 91).

De forma breve, y ante todo esto, podemos decir que el análisis del discurso se basa en el estudio, ya sea oral o escrito, de cómo los hablantes usan la lengua en determinadas situaciones. A esto se le añade el alejamiento de unidades más pequeñas como la oración y el enfoque en unidades mayores como el discurso con todas las reglas que este pueda poseer, así como el estudio de diversas prácticas sociales que afectan al discurso.

El análisis conversacional o de la conversación empezó a ser introducido a partir de los años sesenta y desde entonces ha ido ganando interés e importancia entre los investigadores. Este tipo de análisis tiene su origen con el sociólogo Garfinkel. No obstante, una de las corrientes principales es la desarrollada por Sacks, Schegloff, Jefferson, entre otros. Este grupo comenzó a estudiar la interacción social a través de conversaciones cotidianas, y la mayoría de sus estudios se caracterizan por ser empíricos. Es decir, se centran en lo que tiene lugar realmente en una conversación evitando ideas o teorías precipitadas, y se proponen conocer cómo se organiza discursivamente.

Este grupo de investigadores evitó formular reglas generales sobre la interacción, excepto en una de sus investigaciones (1974). En esta investigación aparecían catorce principios característicos de la conversación, ya que los autores se centraron en analizar en diferentes conversaciones cotidianas con el objetivo se confirmar que estas poseían una estructura y unas secuencias subyacentes. Estos principios se mostrarán en apartados posteriores.

El proceso que siguieron para el análisis conversacional comenzó con el análisis de conversaciones telefónicas, lo que cerraba y limitaba el campo de estudio, pues normalmente durante este tipo de interacciones solo participan dos interlocutores. Más tarde, ampliaron su campo de investigación y añadieron conversaciones que tenían lugar en otras situaciones. El hecho de querer analizar las conversaciones conlleva que estas, de alguna forma, deben estar disponibles para que los investigadores las escuchen con un mayor detenimiento y puedan extraer conclusiones, por lo que se recurría a elementos como grabadoras, vídeos, etc. para poder realizar el posterior análisis.

Este aspecto implica que la naturalidad que se pretende alcanzar con este tipo de análisis se vea de cierta forma limitada, lo que sigue siendo un contratiempo en la actualidad. Posteriormente, se procedía a transcribir las conversaciones según el método que más se adecuara a los objetivos propuestos. En nuestro caso, y como se expondrá en el apartado 4.5, nos basamos en el trabajo sobre segmentación de la conversación propuesto por Val.Es.Co. (2014).

3.2. La conversación

Antes de continuar con aspectos como los turnos o las unidades básicas del análisis conversacional, conviene hacer un breve resumen de aquello que entendemos por *conversación* y algunas de las características que se le atañen.

Van Dijk (1983: 239) recalca que la conversación es de alguna forma la «forma fundamental de la interacción oral». Además, esta es un componente esencial que las personas utilizan en su día a día y en las diferentes situaciones sociales en las que se comunican. Según este autor, no existen restricciones en cuanto a las personas que participan, el contenido de la conversación ni en cuanto al contexto. Es decir, cualquier persona puede participar e interaccionar sobre cualquier contenido y, en principio, en cualquier contexto. No obstante, a pesar de que el contenido carece de restricciones, en los casos en los que el tema o los temas se sepan con antelación, la conversación puede poseer ciertas reglas. Esto mismo podría suceder con el contexto, ya que, en la mayoría de los casos, en cualquier contexto se podría mantener o intentar una conversación.

Los trabajos de Kerbrat-Orecchioni sobre las interacciones verbales y la conversación también han sido un aporte interesante y útil en este campo. Para esta autora, una conversación es un discurso que se construye de forma colectiva. Los participantes interactúan de forma continua hasta que logran crear un «texto» que sea coherente (Kerbrat-Orecchioni, 1998:3, visto en Meneses, 2002: 436).

Interesante es el acercamiento que hace Briz (1998: 51), en el que expone que la conversación es una «negociación». Según Briz, conversar es argumentar y a la vez es negociar. Es decir, por una parte se proporcionan argumentos con el fin de lograr un objetivo y por otra se interactúa y mantiene una «relación cooperativa». Ante esto, una conversación para ser denominada como tal debería de ser una interlocución en presencia, con toma de turno no predeterminada, inmediata, dinámica y cooperativa (Briz, 1998: 42). Estas características se ven en las investigaciones del grupo Val.Es.Co. el cual como hemos dicho antes, nos ha servido como guía a la ahora del análisis de las muestras aportadas por nuestros informantes.

Una última visión sobre la conversación es que esta es un aspecto natural de la vida humana y todos los días se usa de una forma de otra.

> La conversación es una de las actividades más típicamente humana. Es la forma prototípica en que se manifiestan las lenguas, su forma primera de existencia y el modo universal de uso lingüístico. Conversar es una forma de acción entre individuos (*interacción*); por lo tanto, es una actividad social que presenta la característica de utilizar, como instrumento para actuar, los códigos lingüísticos junto con otros códigos no verbales que acompañan a la palabra. (Tusón Valls, 2002-134)

Sin embargo, como esta misma autora señala, la conversación a pesar de su uso cotidiano no se ha empezado a estudiar por si sola hasta muy recientemente, puesto que siempre ha ido acompañada de la sociología o la antropología. Es a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX cuando se le empieza a dar una mayor importancia a la conversación.

3.3. Segmentación y unidades del discurso conversacional

Centrándonos en las unidades del discurso y en la segmentación de este mismo, son diversos los autores que han trabajado y aportado modelos que han servido como base para las actuales investigaciones[15]. De esta forma, a lo largo de este apartado se hará un breve recorrido por las diferentes unidades del discurso conversacional que hemos expuesto al principio del capítulo.

[15] Véanse los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Roulet (1991), Kerbrat-Orecchioni (1998), Cortés (2002) y Val. Es. Co. (2014).

Las conversaciones poseen una estructura interna que podemos analizar a través de las unidades del discurso. Val. Es. Co (2014) distingue dos niveles estructurales entre tres dimensiones (estructural, social e informativa). Como se aprecia en la imagen, los turnos e intervenciones se encontrarían en el nivel monológico, así como los actos y subactos. Por su parte, las unidades como el intercambio o la alternancia de turnos son propias del dialógico.

NIVEL	DIMENSIONES		
	ESTRUCTURAL discurso diálogo intercambio	SOCIAL alternancia de turnos	INFORMATIVA
Dialógico			
Monológico	intervención acto	turno	subacto

Figura 3. Sistema de unidades (Val. Es. Co, 2014: 14)

En esta misma línea, Kerbrat-Orecchioni (1998: 213, visto en Villalta, 2009:223) también distingue entre unidades dialogales y monologales. De esta forma, esta autora coincide con Val. Es. Co. en clasificar el intercambio como unidad dialogal, aunque también añade la interacción y la secuencia. En cuanto a las unidades dialogales, Orecchioni vuelve a coincidir y clasifica las intervenciones y los actos de habla en el nivel monologal.

Otro autor que también diferencia los componentes de la conversación es Roulet (1991, visto en Villalta, 2009) quien distingue también entre intervenciones, intercambios y actos de habla.

3.3.1. Turnos e intervenciones

Para que exista una conversación, el cambio de interlocutor es un factor fundamental. Este cambio de interlocutor es el que permite que la conversación continúe y vaya evolucionando. A medida que se iban profundizando los estudios sobre unidades y segmentación, los investigadores observaron que había dos tipos de unidades monológicas, el *turno* y la *intervención,* que se dividían según su contribución a la conversación. No todas las propuestas sobre unidades discursivas han separado estos dos términos, no obstante en la presente

investigación se han tratado de forma diferente y se ha considerado que cada una posee unas características en concreto.

Gallardo (1996: 46) concibe el *turno* como un «hueco estructural» que puede ser completado mediante una aportación o una intervención. Esta autora también expone que una *intervención* es «la contribución de un hablante a una conversación». En el caso de los turnos, se distinguen dos tipos, aportaciones (ajá, sí, ya, etc.) y turnos de paso (y nada, y eso, etc.). Asimismo, se distinguen tres tipos de intervenciones, iniciativas, reactivas y mixtas.

- Iniciativas: desencadenan el intercambio y posición inicial del intercambio.
- Reactivas: su característica principal es encontrarse en la posición final del intercambio o poseer un «carácter predicho».
- Mixtas: poseen «distinta orientación interaccional».

Val.Es.Co (2014) también distingue entre turnos e intervenciones y es que esta diferenciación viene dada por el valor que posee cada contribución del interlocutor a la conversación.

Por una parte, las *intervenciones* se dan al cambiar de emisor. Estas intervenciones pueden provocar una reacción por parte de uno de los emisores o pueden ser la reacción a algo dicho con anterioridad. En cuanto a las intervenciones se tendrá en consideración si son:

- Iniciativas (In): provocan una reacción en el destinatario
- Reactivas (Ir): es la reacción a una intervención
- Reactivo-iniciativas (Ir-i): primero es la reacción a una intervención y después provoca una reacción.

A su vez, las reactivas pueden ser directas o indirectas. Las directas se dan cuando se busca provocar una reacción y las indirectas cuando provocan una reacción directamente. Normalmente se asocian las intervenciones directas a los pares adyacentes, esto significa que se emite un enunciado y se espera que haya una respuesta a este, un ejemplo puede ser:

(126)

a) ¿Cuándo ha sido?
b) Ayer

Mientras tanto, las indirectas no necesitan de una respuesta adyacente por lo que la respuesta/reacción puede no ser predecible. Esto se puede ejemplificar en la siguiente interacción:

(127)

a) Que mi madre ha pedido un préstamo
b) ¿Y qué?

En este último ejemplo, la respuesta no es tan esperable como en el primer ejemplo en el cual se espera una respuesta más relacionada con el tema de la pregunta.

Por otra parte, los *turnos*, según Val.Es.Co se definen de la siguiente forma:

> Si la intervención es la unidad monológica máxima en la dimensión estructural, el turno es la unidad monológica máxima en el nivel social. Constituye un lugar de habla rellenado con emisiones informativas que son aceptadas por los interlocutores de forma manifiesta. Posee un carácter lineal (en el transcurso temporal) y es la unidad responsable de la progresión conversacional. (Val.Es.Co 2014:24)

Para que no haya confusión entre estas dos unidades, es importante señalar que todos los turnos tienen intervención. No obstante, no todas las intervenciones pueden ser turnos. Se recuerda que para que sea un turno este tiene que ser aceptado por los demás interlocutores, esto no siempre pasa en las intervenciones las cuales pueden ser pasadas por alto y no ser notadas.

Como se ha mencionado al principio del apartado, el cambio de interlocutor es necesario para que la conversación pueda fluir. Ante esto, Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) aportan que el cambio de turno se produce con el cambio de interlocutor normalmente. Los lugares en los que un interlocutor finaliza su turno son denominados *lugares de transición pertinente* (LTP). De esta forma, es interesante la investigación mencionada en el apartado 4.1. en la que se nombran

catorce aspectos frecuentes en toda conversación. A continuación, se exponen dichos aspectos visto en español en Contreras (2005: 98).

1. cambio de hablante recurrente

2. en general, cada vez habla un solo participante

3. los solapamientos son frecuentes, pero breves

4. generalmente, entre un turno y el siguiente no hay huecos ni solapamientos

5. el orden de los turnos no es fijo, sino variable

6. la duración de los turnos no es fija, sino variable

7. la longitud de la conversación no se especifica con antelación

8. lo que dicen los participantes no se especifica con antelación

9. la distribución alternativa de los turnos no se especifica con antelación

10. el número de participantes puede variar

11. el habla puede ser continua o discontinua

12. se utilizan técnicas de distribución de turnos (hablante elige al siguiente o uno se autoselecciona)

13. se utilizan distintas unidades construccionales del turno (puede constar de una palabra o ser más largo)

14. existen mecanismos de rectificación para los errores y violaciones de la toma de turno.

Cuando hablamos de turnos e intervenciones, no es raro también mencionar aspectos como los solapamientos, los silencios o las pausas que se puedan producir entre los diferentes interlocutores. Con motivo de que nuestra investigación no se basa en conversaciones del todo naturales y han sido más bien controladas, ya que los participantes eran avisados del tipo de situación a la que se iban a enfrentar, la aparición de dichos fenómenos ha sido escasa. Por esa razón, no se abordarán estos aspectos.

3.3.2. Intercambio y alternancia de turnos

Tras el turno y la intervención, Val. Es. Co (2014) distingue dos unidades más:

- Intercambio: unidad dialógica mínima en el plano estructural
- Alternancia de turnos unidad dialógica máxima en el plano social

El intercambio, que se encuentra en el orden estructural, aparece cuando dos emisores realizan cada uno una intervención de forma sucesiva. La primera intervención será iniciativa y la segunda, con la que termina el intercambio, sería reactiva.

En cuanto al orden social, se identifica lo que se ha denominado *alternancia de turnos.* De forma sencilla, decimos que la alternancia de turnos se produce cuando dos interlocutores emiten dos turnos sucesivos. En la siguiente tabla podemos apreciar que, así como dentro de la intervención había turnos, dentro del intercambio existe la alternancia de turnos.

Intervención	– – Turno
Intercambio	– – Alternancia de turnos

Tabla 1. Unidades discursivas

Esta alternancia se ve claramente en los llamados pares adyacentes. Algunos de los pares adyacentes más frecuentes son los siguientes:

- Saludo y saludo
- Pregunta y respuesta
- Petición/ofrecimiento/disculpa/cumplido y aceptación/rechazo

El cambio de turno es esencial para que la conversación pueda continuar, por lo que es importante saber en qué momento se produce ese cambio. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) coinciden en que los cambios de turnos se producen en los *lugares de transición pertinente* (LTP). Estos lugares pueden darse con la existencia de silencios que pueden provenir del fin del enunciado de un

interlocutor, pausas, alargamientos vocálicos, entre otros. Debido a que el cambio de turno no es algo predeterminado, estos aspectos pueden ser un claro indicio para saber en qué momento termina un turno y debería empezar el siguiente.

En algunos casos, los intercambios carecen de los LTP, ya que uno de los interlocutores puede solapar su turno con el del primer interlocutor. Este solapamiento puede darse parcialmente o completamente cuando los enunciados se solapan entre sí.

3.3.3. Diálogo y discurso

Siguiendo la línea de Val. Es. Co., en el orden estructural y por encima del intercambio, se encuentran dos unidades más: el diálogo y el discurso. Según Val. Es. Co., un diálogo es «el resultado de la combinación de intercambios sucesivos» (Val. Es. Co, 2014: 31). Esta combinación de intercambios a su vez se convertirá en una unidad mayor.

Un punto de vista diferente es el proporcionado por la escuela americana en el análisis conversacional. En este tipo de análisis, en vez de diálogo existe la *secuencia*. La secuencia no es equiparable al diálogo, ya que esta se encuentra conectada al desarrollo de la conversación. De esta forma, podemos distinguir diferentes tipos de secuencias (de apertura, central, de cierre, laterales e insertadas). Asimismo, puede venir determinada por los criterios de cohesión y coherencia de forma que obtenemos una secuencia de historia y otra argumentativa (Gallardo, 1996).

Por su parte, el diálogo se definiría en términos estructurales y comenzaría con una intervención iniciativa y finalizaría con una reactiva. No obstante, también puede hacer uso de intervenciones reactivo-iniciativas antes de finalizar (Val. Es. Co, 2014: 31). Siendo este tipo de diálogo el más común.

Por último, se encuentra la máxima unidad dialógica en el orden estructural, el discurso. Tomamos en cuenta las aportaciones de Val. Es. Co (2014: 36) en las que se explica que el discurso es «el punto en el que la estructura lingüística linda con la estructura social» y «al inicio de todo discurso se hace tabula rasa del contexto precedente y comienza un nuevo juego lingüístico». Este discurso está

compuesto de diálogos y aparecería cuando se produce cambios concretos en el contexto. Algunos de estos cambios que propone Val. Es. Co y que caracterizan y ayudan a ver el comienzo de un discurso son el cambio en el número, papel y jerarquía de los interlocutores y el cambio de registro y la toma de turnos.

Dado que en nuestro estudio no se ha producido ninguno de estos factores debido a la metodología empleada, no se hará mención del discurso a la hora del análisis de las muestras.

3.3.4. Análisis estructural de la conversación y actos de habla

Tras haber visto algunas de las unidades fundamentales para este estudio, es pertinente centrarnos en los actos de habla, ya que la segmentación planteada en esta investigación se basa en este tipo de actos. Para ello, seguimos de cerca las aportaciones de Gallardo (1996), quien aclara que el acto de habla es una unidad que se puede encontrar tanto en el nivel monologal como en el dialogal. Asimismo, nos interesa y tomaremos en cuenta que una intervención puede ser dividida en unidades, que en nuestro caso serán los actos de habla.

Gallardo toma el término *move* propuesto por Owen (1981) para definir a las unidades, en este caso actos de habla, en los que se segmenta una intervención. No obstante, este *movimiento* difiere del significado que poseía originalmente, ya que para los autores ingleses el *movimiento* sería lo que hemos denominado *intervención*. También se ha de mencionar que no todos los actos de habla serían considerados movimientos, sino que solo tendrían esta denominación aquellos con valor interactivo, es decir que se utilicen cuando haya un hablante y un destinatario. Estos movimientos pueden ser a su vez de dos tipos, movimientos de enlace (enlazan intervenciones) y constitutivos (aportan algo nuevo y no hacen referencia a otra intervención).

Debido a que la división que surge- a partir de los movimientos es más extensa, se presenta una tabla a modo de resumen con todos los tipos que menciona Gallardo (1996).

<table>
<tr><td rowspan="4">Movimiento</td><td rowspan="3">De enlace</td><td rowspan="2">Retroactivo
Transición entre intervención anterior y movimiento constitutivo.</td><td>Prefacios: prepara al destinatario.</td></tr>
<tr><td>Pre-inicios: no aportan información (pero/bueno/pues).</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Proyectivo
Relacionados con la intervención posterior.</td><td>Preguntas añadidas: ceden el turno.</td></tr>
<tr><td>Espacios de observación o prolongadores: intentan mantener el turno.</td></tr>
<tr><td>Constitutivos
Aportan algo nuevo por parte del emisor</td><td>-</td><td>-</td></tr>
</table>

Tabla 2. Tipos de movimiento (Gallardo, 1996)

Val. Es. Co. (2014: 37) distingue entre actos y subactos a la hora de hablar de unidades que se encuentran en un nivel inferior al de la intervención.

De forma sencilla, extraemos que un acto es la «mínima unidad de acción e intención». Es decir, este acto «corresponde a una acción independiente, a una intención determinada del hablante». Además, posee la cualidad de poderse aislar según su fuerza ilocutiva y de ser identificado gracias a diferentes marcas. Estos actos son unidades pragmáticas que atañen a acciones comunicativas. Los interlocutores los emiten con el fin de lograr un objetivo y, por lo tanto, como se ha dicho, poseen fuerza ilocutiva.

En cuanto a los subactos, estos son unidades formativas que constituyen los actos. Estos subactos son en realidad segmentos informativos que pueden manifestar condición o causa, entre otros. Además, nos podemos encontrar con dos tipos, subactos sustantivos (con contenido proposicional) y adyacentes (elementos extraproposicionales).

3.3.5. Secuencias de apertura, temáticas y de cierre

Numerosos autores son los que se han encargado especialmente de las secuencias de apertura y cierre (Goffman, 1971; Kerbrat-Orecchioni, 1990, Haverkate, 1987, Gallardo, 1996).

En los intercambios comunicativos es común observar diferentes fórmulas de cortesía, así como elementos ritualizados. Kerbrat-Orecchioni (1990) explica que este tipo de secuencias posee una estructura de alguna forma estándar y por lo tanto se pueden añadir a la cortesía.

Las secuencias de apertura ayudan a dejar claro el papel de los participantes, así como su relación social (Contreras, 2005). Además, son fáciles de reconocer, puesto que suelen hacer uso de los siguientes elementos:

- Saludos
- Presentaciones
- Identificaciones
- Estrategias de abordaje (Gallardo, 1996: 74)

Larochebouvy (1984: 65 ss. Visto en Contreras, 2005:130) ya había mencionado dichos elementos, no obstante también incluía aspectos como las identificaciones telefónicas y los procedimientos de toma de contacto.

Este tipo de secuencia ayuda a promover la continuidad de la conversación. Además, se debe de tener en cuenta que cualquier intercambio conversacional debería empezar con una secuencia de apertura. De no hacerlo, puede que la otra parte de la interacción no vea del todo adecuado lo dicho por el interlocutor que ha comenzado.

Al finalizar una secuencia de apertura, y siguiendo la línea de Gallardo, nos encontramos las llamadas *secuencias temáticas*. Este tipo de secuencias tiene lugar entre las de apertura y las de cierre y pueden ser de cuatro tipos:

- De concordancia: se caracterizan por ser fluidas, existe cooperación entre los interlocutores y se respetan los turnos. En lo pares adyacentes (puede haber más de uno), esta secuencia se da sin mayores problemas y se

sigue un tema en la mayoría de los casos sin solapamientos. En algunos casos puede que el destinatario realice indirectas o silencios que no faciliten la continuidad, pero también provocan que el hablante pueda retomar la conversación e introducir argumentos que refuercen lo dicho. Este tipo de secuencia es la que más se adecúa a nuestra investigación y la que se tomará en cuenta a la hora del análisis.

- Laterales: existe una discontinuidad en el discurso. Los papeles de los interlocutores se invierten de forma que el que era destinatario pasa a ser hablante y realiza intervenciones iniciativas.
- De historia: el hablante es el eje principal y lleva la mayoría del peso de la conversación al contar algo en especial. El destinatario se encuentra más bien en un papel pasivo y basa sus intervenciones en retroalimentaciones o peticiones de continuación.
- De inserción: se realzan aspectos formales, funcionales y semánticos. Aportan una información importante para que la conversación pueda seguir desarrollándose. Este tipo de secuencias tienen características de las de concordancia porque hacen uso de pares adyacentes y de las laterales porque el destinatario en vez de realizar una intervención reactiva, realiza una iniciativa. Además, suelen aparecer si el destinatario por alguna razón necesita una mayor información.

Finalmente, y en relación a las secuencias de cierre, estas confirman los papeles de los interlocutores. Gallardo (1996) apela a que la despedida se presenta como algo lamentable, aspecto con el que no coincidimos del todo, puesto que no consideramos que todos los cierres tengan estas características. En el caso de la queja, puede que esto sí se vea si el hablante no ha logrado alcanzar su objetivo al final del intercambio comunicativo, pero en caso de que sí lo haya hecho la despedida puede presentar otras características.

Con lo que sí coincidimos con esta autora es en la existencia de elementos que permiten identificar de forma más fácil la secuencia de cierre. La autora ha denominado a este tipo de elementos *precierres.* De esta forma, podemos encontrarnos con precierres relacionados con los turnos de paso (bueno, vale,

pues nada) o con intervenciones en las que el hablante da por terminado el tema (así son las cosas).

3.4. Observaciones finales

En este capítulo dedicado al análisis conversacional se ha centrado en gran parte en los trabajos de Gallardo (1996) y el grupo Val. Es. Co (2014). En el capítulo se ha realizado un acercamiento a los puntos más destacables de este tipo de análisis y se ha visto que una conversación posee una estructura segmentable en unidades que permiten el análisis de las emisiones de diferentes interlocutores. Existen dos planos en los que se pueden dividir dichas unidades, el dialogal y el monologal. Así, por ejemplo, el turno y la intervención pertenecerían al plano monológico, mientras que unidades como el intercambio o el discurso, en el que ya hay dos interlocutores, pertenecen al dialógico. Interesante es el aspecto de las secuencias de apertura, temáticas y de cierre, ya que estas se podrán ver en las muestras que se han ido recogiendo en nuestro estudio. Dicho esto, podemos concluir que un intercambio comunicativo puede fragmentarse en unidades menores que aportan información y promueven el desarrollo de la conversación. Este aspecto es importante, ya que en la presente investigación se pretende conocer y analizar las diferentes estrategias y elementos de apoyo de queja que utilizan los interlocutores a la hora de producir este acto de habla. Además, el hecho de que un intercambio comunicativo sea fragmentable facilita en gran medida la identificación de dichas estrategias y elementos, así como el momento del intercambio en los que aparecen. Este último aspecto nos ayudará a poder estructurar de forma simple el acto de habla de la queja en un intercambio comunicativo.

Todos estos aspectos se tendrán en cuenta sobre todo a la hora de realizar la división y el análisis del inicio y desarrollo de las quejas. Junto a todo esto, además permitirá conocer más a fondo el número de turnos e intervenciones que caracterizarían a este acto de habla.

Bloque II: Estudio empírico

4. El acto de habla de la queja

Los actos de habla se han convertido en un aspecto de gran interés, recurrente entre los investigadores. El conocer cómo funcionan diferentes acciones que realizamos con el lenguaje y advertir las similitudes y diferencias que puede haber entre un mismo acto de habla producido por diferentes hablantes siempre aporta una visión mucho más amplia de la forma en la que se hace uso de una lengua. Como se ha mencionado, hay diferentes tipos de actos de habla y, en nuestro caso, a continuación se revisará y realizará un acercamiento a un acto como el de la queja, que podría considerarse de carácter conflictivo, así como su relación entorno a tres aspectos: la cultura, el fenómeno de cortesía verbal y el concepto de *imagen*.

4.1. Acercamiento al concepto de queja

No son pocos los investigadores que han profundizado en el acto de habla de la queja. Como consecuencia, cada uno de ellos ha proporcionado diferentes definiciones de lo que se entiende por este acto de habla. Trosborg (1995) es una de las investigadoras que ha proporcionado una de las definiciones más completas de la queja desde un punto de vista pragmático, al decir que:

> Se trata de un acto ilocutivo en el cual el hablante (quien se queja) expresa su desaprobación, sentimientos negativos, etc. hacia el estado de cosas descrito en la proposición (el objeto de la queja) y por el cual se toma como responsable al oyente (el responsable del acto), ya sea directa o indirectamente (…).Trosborg (1995:311-312)

En nuestra investigación, la desaprobación y los sentimientos negativos a los cuales hace referencia Trosborg se ven claramente en las opciones que tanto los alumnos sinohablantes como los nativos españoles han escogido. En las entrevistas realizadas, se tuvieron en cuenta estrategias diferentes y, como se verá más adelante, en cada una de ellas se puede observar el disgusto o el enfado etc. del hablante.

Llegados a este punto y antes de continuar, nos gustaría aclarar la diferencia existente entre los términos *queja* y *reclamación*, puesto que, aunque es cierto que están estrechamente relacionados, no hay que confundirlos, ya que los dos

hacen alusiones a contextos y situaciones diferentes. Con el objetivo de aclarar qué se entiende por *queja* y qué por *reclamación*, nos ha sido de gran ayuda la investigación que llevó a cabo Toledo (2016: 101-102) para diferenciar estos dos conceptos. Toledo realizó un pequeño estudio en el que se les preguntó a diversos alumnos en qué momento un hablante produce una queja y cuándo una reclamación. Como conclusión, los resultados que se obtuvieron fueron que, mientras que las reclamaciones tienden a verse más en un registro escrito, por ejemplo las hojas de reclamaciones que posee cualquier establecimiento público o privado, las páginas de internet, las empresas, etc., las quejas tienden más a la oralidad, como cuando una persona se queja a su vecino por el alto volumen de la música o cuando alguien pisa a otro en el transporte público.

Habiendo aclarado los dos términos y volviendo al tema de qué es una queja, hay que tener en cuenta también otros elementos para poder proporcionar una definición lo más exacta y completa posible. Para lograr esto, es importante recordar lo mencionado en el apartado 1.1. sobre Austin y Searle. Son muchos los autores que le han asignado la etiqueta de acto de habla expresivo a la queja, puesto que, mediante este tipo de actos, los hablantes expresan sus sentimientos hacia la otra persona. En el caso de la queja, se expresarían sentimientos tales como la molestia, el desagrado, el disgusto etc. Sin embargo, no se puede clasificar la queja como un solo acto expresivo, sino que también encaja perfectamente con los actos de habla directivos, ya que, cuando una persona emite una queja, intenta influir en el destinatario con el fin de lograr el objetivo deseado. Este objetivo puede ser un cambio de comportamiento o algún tipo de compensación por una acción anterior. Por esta razón, en esta investigación se reconocerá la queja como un acto de habla intencional, directivo y expresivo, puesto que cumple los requisitos de ambos actos.

Olshtain y Weinbach (1993:108) también aportaron datos interesantes en su investigación, ya que en ella se nos muestran cuatro condiciones necesarias para que una queja tenga lugar:

1) El destinatario realiza un acto que el hablante juzga como socialmente inaceptable, ya que no cumple con las normas sociales que el hablante comparte.

2) El hablante considera que el acto/ la acción que ha realizado el destinatario puede tener consecuencias negativas para él o para un grupo de personas. En este caso, el acto es socialmente inaceptable.
3) La expresión verbal del hablante se puede realizar de forma directa o indirecta.
4) Tras el acto socialmente inaceptable, el hablante decide expresar su molestia o frustración a pesar de que esto puede desembocar en un conflicto entre ambas partes. De esta forma el hablante tiene la oportunidad de pedirle al destinatario que repare el daño causado ya sea a él o a un grupo de personas.

En resumen, y teniendo en cuenta lo que se ha explicado, podemos decir que la queja es un acto de habla de carácter conflictivo que se produce cuando el hablante quiere expresar la molestia, el enfado, etc. que le ha producido la acción realizada o no realizada por el destinatario. Esta queja puede realizarse de forma directa o indirecta, puede hacer uso de herramientas como los intensificadores para enfatizar las emociones del hablante o de atenuadores para disminuir su carácter conflictivo. La elección de esto dependerá de diversos factores, como la cultura, la persona a la que vaya dirigida la queja, la posición social, la distancia social, entre otros.

4.2. La queja como acto de habla

Se sabe que la queja es un acto de habla que posee un carácter conflictivo que puede tener graves consecuencias, sin embargo esta puede aparecer de diversas formas en la comunicación y no siempre conlleva consecuencias negativas.

Las quejas pueden ir desde una simple protesta o una solicitud de explicación, pasando por un reproche, hasta llegar a convertirse en una acusación, en casos más graves. Podemos encontrarnos con quejas realizadas en forma de una protesta simple, incluso con rasgos corteses al utilizar algún término como *disculpa*. En este caso, la carga amenazante se vería disminuida y se convertiría más bien en un recordatorio hacia el destinatario de la situación. Sin embargo, también puede haber quejas que se producen como una reacción de desacuerdo

mediante el pedido de explicaciones que justifiquen el hecho que ha ocasionado el malestar o descontento, como *¿Cómo es posible que se haya perdido?*

Una queja se puede elaborar de múltiples formas, por ejemplo haciendo uso de enunciados amenazantes que puedan desembocar en consecuencias legales o en problemas de una gravedad mayor a lo normal como *Si no paras, llamaré a la policía* o *Pienso denunciarle*. Lo más probable es que este tipo de queja tan directa se deba a que la acción realizada por el destinatario representa una gran ofensa para el hablante, por lo que partimos del pensamiento de que no serán muy comunes en las respuestas de nuestros informantes.

Algo interesante, y que ya se ha mencionado con anterioridad, es que en los actos de habla influyen factores como el poder social, el grado de la ofensa ola distancia social, entre otros. Por esta razón, entendemos que las quejas dirigidas, por ejemplo, a un/una niño/a podrían poseer cierto carácter infantil con el objetivo lograr una mayor adecuación. En estos casos, entraría en juego la dimensión social, puesto que una queja con esas características, suponiendo que las tenga, quedaría fuera de contexto en una situación en la que los interlocutores fueran adultos. Un ejemplo de esto sería *Mira, estoy muy cansada, así que si no me dejas en paz no jugaré contigo*.

Interesante en este punto es mencionar que nuestro objetivo no es solo estudiar enunciados aislados de las quejas, sino ver cómo este acto de habla se va desarrollando a lo largo de la conversación y como se combinan diferentes estrategias de queja junto con otros elementos de apoyo que pueden ser otros tipos de actos de habla. Por esto, es importante observar todo el intercambio con el fin de ver qué posibles combinaciones (estrategias y elementos de apoyo) pueden existir y cuáles son las más comunes.

En definitiva, podemos afirmar que existen diferentes formas de elaborar una queja y estas pueden ir desde las más corteses hasta las más directas, rozando la descortesía e incluso hasta las que pueden tener consecuencias legales. En apartados posteriores se explicarán con más detenimiento las diferentes variables que pueden tener las quejas.

4.3. Estado de la cuestión

El acto de habla de la *queja* no ha recibido la misma atención que otros actos, como los cumplidos o los saludos. Además, como decíamos al principio de esta tesis, son incluso más escasos los estudios realizados sobre el español. Pese a esto, se puede observar un interés creciente por parte de los investigadores al tratarse de un acto que tiende a amenazar la imagen tanto del hablante como del destinatario. Gracias a este interés, las investigaciones que hasta ahora se han llevado a cabo han sido de gran ayuda a la hora de realizar el presente estudio. Como las investigaciones han tratado la queja desde diferentes puntos de vista y comparándola en diferentes idiomas, las principales investigaciones se pueden resumir en el esquema 1, tomado de Toledo (2016: 74). A este esquema le hemos añadido nuevos autores que han servido de base para esta investigación y autores con investigaciones recientes respecto a este tema:

Investigadores	Informantes en estudio	Objetivo
Giddens (1981)	Nativos de español de México	Examinar los componentes sintácticos para elaborar una queja en el discurso oral
House y Kasper (1981)	Nativos de inglés y alemán	Conocer el grado de dirección empleado por los hablantes a través de marcadores
Schaefer (1982)	Nativos de inglés de Estados Unidos	Analizar el discurso y las fórmulas semánticas de una queja en el discurso oral
Inoue (1982)	Nativos de japonés	Conocer las fórmulas pragmáticas utilizadas a la hora de emitir una queja de forma oral y saber cómo el género de hablante influye en la elección de las fórmulas
Olshtain y Weinbach (1987)	Hablantes nativos y no nativos de hebreo	Observar el grado de severidad de las quejas
DeCapua (1988)	Nativos norteamericanos y alemanes aprendientes de inglés como lengua extranjera	Transferencias socioculturales en diferentes situaciones
Korsko y Trenchs (1993)	Hablantes de portugués y hablantes de portugués de español lengua extranjera	Comparar hablantes de portugués y hablantes de portugués, aprendientes de español lengua extranjera al realizar quejas indirectas
Trenchs (1994)	Hablantes nativos norteamericanos y hablantes nativos de catalán y hablantes de catalán aprendientes de inglés	Conocer la estructura de los enunciados usados por los tres grupos al emitir una queja

Clyne (1994)	Hablantes de inglés de Australia	Producción de quejas en un contexto laboral
Trosborg (1995)	Hablantes danesas y daneses aprendientes de inglés	Nivel de proficiencia en la lengua meta en relación con las estrategias que utilizan más cercanas al grupo control
Nakabachi (1996)	Hablantes japoneses de inglés como segunda lengua	Situación de transferencia pragmática y las estrategias al quejarse
Murphy y Neu (1996)	Hablantes norteamericanos y coreano de inglés	Estrategias/componentes de una queja
Arent (1996)	Hablantes estadounidenses y nativos chinos	La decisión de quejarse o no frente a diversas situaciones comunicativas
De Zhang (2001)	Hablantes chinos y norteamericanos de inglés	Conocer más a fondo la pragmática de la interlengua, así como el alcance de la competencia pragmática con respecto al acto de habla de la queja
Díaz Pérez (2001)	Hablantes nativos de inglés y de español y aprendientes de inglés	Delimitar las estrategias en peticiones, agradecimientos, disculpas y quejas
Chen, Robb, Gilbert, Lerman (2001)	Hablantes norteamericanos y taiwaneses	Semejanzas y diferencias cualitativas y cuantitativas en los componentes de la queja según variables sociales e interpersonales.
Tanck (2004)	Hablantes nativos y no nativos de inglés de diferentes L1:chino, ruso, serbio, tailandés, español y coreano	Los componentes de la queja y rechazo por parte de hablantes universitarios en una relación simétrica y asimétrica
Kumagai (2004)	Hablantes japoneses	Estrategias y repetición de ellas para intensificar la queja
Odgen (2007)	Hablantes de inglés norteamericano y británico	Los rasgos prosódicos y entonativos de la queja
Yue (2007)	Norteamericanos y estudiantes universitarios chinos	Diferencia en las quejas de acuerdo al nivel interpersonal del interlocutor
Farnia, Buchheit y Banu (2009)	Malayos aprendientes de inglés	Componentes de la queja y el nivel de dirección de estas
Pastor Villalba (2011)	Estudio transcultural del discurso argumentativo: la queja escrita en español y alemán	Análisis lingüístico, retórico y pragmalingüístico de quejas escritas en español y alemán
Wijayanto, Laila, Prasetyarini y Susiati (2013)	Hablantes indonesios aprendientes de inglés	Cómo realizar una queja de acuerdo con variables de cercanía/lejanía y de poder/igualdad
Toledo (2016)	Hablantes nativos de español de	Estrategias pragmáticas al quejarse

	Chile y hablantes no nativos aprendientes de español	

Tabla 3.Investigaciones sobre el acto de habla de la queja

En este esquema, Toledo recoge las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo en relación con el acto de la queja hasta el año 2013.No obstante, hemos querido añadir cuatro nombres más al esquema: en primer lugar, cabe resaltar el estudio de Trenchs (1994) por la aportación de nuevos escenarios diferentes a los universitarios y por la interesante taxonomía que aporta sobre la queja[16]; en segundo lugar, cabe mencionar a De Zhang (2001) por la gran ayuda que ha aportado a esta investigación en cuanto a conocer más la cultura china; en tercer lugar la investigación realizada por Pastor Villalba (2011) y en cuarto lugar, conviene mencionar la investigación realizada por la misma Toledo (2016), pues su trabajo ha sentado las bases de la presente investigación. En relación a estudios posteriores, resaltamos la investigación realizada por Da Silva, Pérez-García y Vázquez-Pesado (2022) que se centra en el estudio de quejas en español y en portugués en la plataforma Booking.

Debido a la importancia que han tenido para este estudio, creemos conveniente explicar de forma más detalladas las investigaciones llevadas a cabo por De Zhang (2001), Trenchs (1994) y Toledo (2016).

De Zhang efectúa un interesante estudio en el que se comparan las quejas emitidas por nativos de inglés de Estados Unidos, hablantes nativos de chino con más de tres años en el país y hablantes nativos de chino con menos de un año en el país. Un dato que nos gustaría destacar es que De Zhang trabaja con ocho situaciones comunicativas en las que entran en juego ya no solo el contexto universitario, sino que también podemos observar situaciones de la vida cotidiana como el ir a un restaurante o tener dificultades a la hora de pagar en un supermercado. En este caso conviene recordar la investigación realizada por Arent (1996) en la que los informantes tienen que hablar con un policía, la investigación de Wijayanto, Laila, Prasetyarini y Susiati (2013)[17] en la que

[16] Más adelante, la misma Toledo (2016) se nutrirá de dicha taxonomía para analizar los datos obtenidos en su investigación.

[17] Esta investigación también aporta datos de gran interés a la hora de analizar las variables de distancia social y poder social.

plantean diferentes escenarios en los cuales podemos observar cómo los informantes tienen que hacer frente desde a un músico que está tocando en la calle hasta a un trabajador administrativo que no reconoce la presencia del hablante, o la investigación llevada a cabo por Trenchs (1994) la cual también ha sido una gran fuente de información para este estudio. En su investigación, Trenchs crea un cuestionario con doce situaciones bastante variadas (un ejemplo de esto son la situación número tres, en la que una señora en el cine no deja escuchar la película, o la situación doce, que tiene lugar durante un vuelo trasatlántico). La creación de estas situaciones tiene el objetivo de conocer los componentes semánticos del discurso usados por catalanes y norteamericanos al emitir una queja. En la conclusión, Trenchs aclara que, aunque es verdad que los dos grupos de hablantes nativos tienen similitudes, el grupo de aprendientes muestra cierta mezcla debido seguramente a la transferencia pragmática.

Con respecto a Toledo (2016), podemos decir que su investigación ha sido un punto clave para poder realizar la presente tesis. Toledo hace un análisis de las quejas emitidas por dos grupos de hablantes: hablantes nativos del español de Chile y hablantes de inglés aprendientes de español. Un punto a tener en cuenta, y por lo cual su trabajo ha sido de gran apoyo para este, es que Toledo utiliza como medio de recogida de datos el juego de rol, ya que este método puede aportar más naturalidad a las muestras comunicativas que producen los informantes en comparación a los cuestionarios escritos que han sido ampliamente utilizados en investigaciones de pragmática contrastiva. Su estudio se centra en el contexto universitario debido a la importancia que puede suponer para los aprendientes de español este tipo de conocimiento durante su proceso de aprendizaje. Al analizar los datos, Toledo enumera catorce estrategias comunicativas, se mostrarán en la siguiente tabla, de las cuales hacen uso los informantes a la hora de efectuar una queja. Como conclusión principal, la autora aclara que, aunque ambos grupos hacen uso de estrategias similares, en algunos casos el uso de estas difiere.

En lo referente a las estrategias de las que se ha hablado brevemente en el párrafo anterior, nos gustaría destacar las recogidas por Toledo (2016) y Díaz Pérez (2001). Ambos investigadores presentaron en sus trabajos las diferentes

estrategias que se realizan al producir una queja; estas se presentan en el siguiente cuadro, ya que las hemos tomado como referencia a la hora analizar las respuestas proporcionadas por los informantes:

Díaz Pérez (2001)	**Toledo (2016)**
1) Sin reproche explícito 2) Expresión de enfado o desaprobación 3) Consecuencias negativas para el hablante 4) Acusaciones directas e indirectas 5) Inculpación modificada 6) Condena explícita de la acción realizada por el oyente 7) Condena explícita del oyente como persona	1) Llamado de atención 2) Enunciación del acto atenuado 3) Solicitud de resolución e involucramiento del interlocutor 4) Solicitud de explicación. Reproche implícito 5) Valoraciones intensificadas de estudiante: expresión de extrañeza 6) Valoraciones intensificadas del estudiante: expresión de molestia 7) Constatación reforzada de los hechos. Reafirmación 8) Valoraciones intensificadas del estudiante: juicios de valor 9) Guardar silencio 10) Evaluación negativa de la situación 11) Eximirse de la culpa 12) Culpar al interlocutor 13) Recriminación del estudiante 14) Instrucción moralizante o sermón 15) Solicitud de reparación atenuada

Tabla 4. Estrategias seleccionas al producir una queja

Como se ha podido observar en el esquema 1, las investigaciones sobre el acto de habla de la queja son considerables; sin embargo, la mayoría de ellas tienen como informantes a hablantes de inglés. Además, los objetivos que se proponen también difieren, puesto que unas se basan en las quejas emitidas de forma oral, y otras se basan en las producidas de forma escrita. Asimismo, la forma de recoger los datos varía de una investigación a otra; algunas han optado por grabaciones y otras por cuestionarios e incluso mediante juegos de rol, como en el caso de Murphy y Neu (1996). Por ello, es conveniente seguir investigando sobre el acto de la queja con investigaciones que traten otras lenguas, otros objetivos u otros métodos de recogida de datos.

4.4. El acto de habla de la queja y su relación con la cultura

El concepto de *cultura* ha sido ampliamente trabajado a lo largo de los años y son muchos los autores los que han ofrecido diferentes definiciones de cultura. En esta investigación hemos decidido atenernos a la definición dada por Tylor en su obra *Cultura primitiva* con estas palabras:

> La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. Tylor (1981: 64)

Esta definición es la que se tendrá en cuenta a lo largo de toda la investigación presente cuando se haga referencia a aspectos culturales. Es importante recordar también lo visto en el punto 1.1 sobre el por qué se han decidido utilizar en esta tesis las etiquetas de *cultura china* y *cultura española* a pesar de que somos conscientes de que el homogeneizar de esta forma la cultura no se corresponde con la realidad. Recordemos que esta decisión viene promovida por la facilidad de entender y el amplío uso que se hace de estos términos.

No todas las culturas poseen las mismas características. Así, Haverkate (2004) diferencia dos tipos de cultura, uno de acercamiento y otro de distanciamiento. Un aporte interesante a esto, recuperando lo que dijo Haverkate en su momento, lo realiza Briz (2007). Briz hace más clara la diferencia entre ambos tipos de cultura, eso sí, haciendo hincapié en que podemos encontrar numerosas culturas que contienen características de ambos. Este hecho es importante porque, a la hora de definir a qué tipo pertenece una cultura, si de acercamiento o distanciamiento, podríamos cometer el error de encasillarla en un solo grupo cuando también puede tener rasgos del otro. Cuando se habla de cultura de acercamiento, nos referimos a aquella cultura en la que la valorización de la confianza entre las personas es más patente, una cultura en la que los espacios interpersonales se ven reducidos y la cercanía social tiene un papel fundamental. Si la cultura de acercamiento se caracteriza por la confianza entre los interlocutores, la cultura de distanciamiento se caracteriza por valorar más el espacio privado de las personas; esto implica que no hay tanta cercanía social y, en las relaciones sociales, la formalidad estará más presente. Sin embargo, no solo podemos conocer a qué

grupo pertenece una cultura con esta información, sino que a través del uso de atenuantes, la proxemia, las intervenciones, etc. se puede llegar a conocer a qué grupo pertenece una determinada cultura. De este modo, Briz (2010) aclara que si una cultura utiliza una cantidad menor de atenuantes será de acercamiento, si por el contrario utiliza más atenuantes será una cultura de distanciamiento.

La cultura española se caracteriza por ser una cultura en gran medida de acercamiento. Recalcamos *en gran medida*, porque como estamos viendo, debemos tener cuidado al afirmar que una cultura pertenece totalmente a un grupo o a otro. En necesario tener en cuenta la naturaleza cambiante de estas y los diversos aspectos que influyen. Por ello, aunque es verdad que en España se tiende más al acercamiento, también se pueden encontrar rasgos asociados al distanciamiento en determinados momentos y situaciones. Es una cultura en la que la confianza y las relaciones sociales son factores fundamentales. Según Briz (2010:12-13), los españoles, al conocer a alguien, tienden a estrechar lazos con mayor rapidez que otras culturas. Interesante es el ejemplo que pone Briz sobre dos desconocidos españoles en Alemania que al conocerse encuentran rápidamente cosas en común. Esto nos lleva a pensar que la cultura española se inclina por una mayor familiaridad y coloquialidad en las relaciones sociales y personales. Además, a esta información podemos agregar que la cultura española también suele girar en torno a la igualdad entre las personas y tratan de nivelar las diferencias sociales. Esto se puede observar en relación al poder social o a la distancia social (Carrasco, 1999; Briz, 2010).

Este acercamiento, como se ha dicho anteriormente, se puede ver claramente expresado en el uso del lenguaje, el cual utiliza menos procedimientos de atenuación que el español que se utiliza en diversas zonas de América. Un ejemplo de esto es el uso más frecuente de los imperativos sin atenuar y una mayor tolerancia a ellos. Por esta razón, es esperable que las quejas realizadas por los nativos españoles hagan un uso menor de atenuadores y sí realicen quejas más directas.[18]

[18]Interesante es también la investigación de Briz (1998) con respecto a los atenuadores e intensificadores en el español coloquial.

Otro aspecto que es útil conocer cuando se habla de este tema es el que hace referencia al colectivismo y el individualismo. Estos dos términos también han sido ampliamente estudiados[19]. En la presente investigación hemos seguido la línea de Hofstede (1980) en cuanto a estos dos términos y nos hemos basado en su categorización para analizar las muestras emitidas por los informantes. Por un lado, algunas características del individualismo según este autor giran en torno a la conciencia sobre el *yo*: las personas se cuidan a ellas mismas o a su entorno más cercano/inmediato, los demás se ven y se clasifican como individuos, etc. En cuanto al lenguaje, no son raros los enunciados que hagan referencia y usen palabras como *yo* explícitamente. Por otro lado, el colectivismo tiene en cuenta el *nosotros* como grupo, la familia (normalmente con numerosos familiares) es importante así como los lazos entre sus miembros, y la preocupación por los demás, aunque no sean familia. Además, se intenta que haya armonía entre las relaciones que se pueden establecer y en los enunciados se prefiere evitar la aparición de palabras como *yo*.

Estos dos aspectos no han pasado desapercibidos en las entrevistas realizadas a los tres grupos, y por lo tanto consideramos que puede ser un tema interesante para tratar. En cuanto a la cultura española, hemos visto que el comportamiento de este grupo se encontraría más bien a medio camino entre los dos términos. Sin embargo, hemos visto en las entrevistas que esta se inclina más, en cierta medida, por la preocupación por uno mismo, por la familia o por las personas que estén cerca del círculo social, más que por el resto de personas, lo cual es un rasgo propio del individualismo. Esto lo podemos observar al comparar las entrevistas de los informantes españoles con las de los informantes sinohablantes, ya que, mientras que en el segundo y tercer grupo sí podemos apreciar de forma repetida la preocupación por otra persona, ya sea conocida o no, en el grupo de españoles esta preocupación no aparece en gran medida y es en contadas ocasiones en las que la podemos escuchar. No obstante, tampoco podrías afirmar que es completamente individualista porque no es el caso y también vemos rasgos colectivistas en ella. El único aspecto que nos queda claro es que la cultura española tiende a ser menos colectivista que la china. Es importante mencionar

[19] Se pueden leer las investigaciones de Morales, López y Vega (1992), Triandis (1995), entre otros.

una vez más que, a pesar de que se está utilizando el término *cultura española*, somos conscientes de las limitaciones y solo se usa, como se ha explicado anteriormente, por motivos de comprensibilidad y mayor uso.

Con respecto a la cultura china, hay aspectos que pueden dar lugar a dudas con respecto al tipo de cultura qué es. Es verdad que, siguiendo el esquema realizado por Albelda y Briz (2010: 249), la cultura china tiende a ser más una cultura de distanciamiento. Sin embargo, existen situaciones en las que los hablantes chinos son más directos que los nativos españoles y utilizan estrategias que pueden considerarse propias de una cultura de acercamiento. Por este motivo, podemos decir que la cultura china tiene las características propias de una cultura de distanciamiento, pero en contadas ocasiones también puede tener algunas de la de acercamiento. Además, algo que hay que destacar en cuanto a la cultura china es que en numerosas ocasiones las personas chinas tienden a no quejarse directamente a la persona que les ha ocasionado el daño o incluso a no quejarse en absoluto. Claro está que este hecho depende de la situación, de la distancia social, de la posición social y de los valores culturales, entre otros aspectos. Con respecto a esto último, es conveniente mencionar que en el ámbito sociocultural chino la tolerancia hacia los demás es una parte importante del comportamiento que tiene que tener una persona. En las *Analectas de Confucio* aparecen diversos pasajes en donde Confucio hace referencia a este valor mediante los consejos que les ofrece a sus discípulos. Por ejemplo, él mismo afirma que, para lograr el corazón de las personas, es necesaria la tolerancia. Como mencionan numerosos autores (Lee, 1996; Chan, 1999; De Zhang, 2001; Hu, 2002, Wang, 2009; Liu, 2009 etc.), no hay que olvidar que el confucianismo es una parte fundamental de esta cultura y en la actualidad todavía se siguen muchas de sus enseñanzas. Por todo esto, se podría llegar a pensar que los sinohablantes podrían ser más cautos a la hora de quejarse, puesto que la tolerancia hacia los demás está presente en las enseñanzas confucionistas.

La cultura china también se caracteriza por una notable jerarquía relacionada con las relaciones interpersonales (He, 2008; Aristu, 2014; Martín de Bernardo, 2017). Este dato no es algo nuevo; no obstante, a la hora de hacer las entrevistas y hablar un poco con los informantes, hemos podido corroborar que esto es cierto.

Durante las entrevistas, no solo nos hemos centrado en recoger las quejas, sino que también cuando el informante lo permitía le preguntábamos sobre su cultura. De este modo, podríamos analizar mejor las quejas emitidas y encontrarles un sentido más claro. Hemos podido observar que tienen un gran respeto al profesor, siempre y cuando este no haya cometido alguna falta que les agravie, porque en este caso la distancia jerárquica no se aplica y el informante chino puede llegar a emitir enunciados con rasgos comunes a los de un hablante nativo de español.

Esta distancia jerárquica no solo aparece en el campo de la educación, sino también en el entorno familiar (Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Nishida, T. 1996). Los padres son el eje principal de la familia china y muchos hijos siguen las órdenes de sus padres (Luo, 2009, Ho et al, 2012 visto en Martín de Bernardo 2017). Cada uno tiene un rol y hay que cumplirlo. Este dato también nos va a servir más adelante a la hora de hablar del término *face*, *imagen* en español. Un punto que es interesante, y que nos ha llamado la atención sobre la familia, es que al preguntarles a algunos de nuestros alumnos chinos durante las clases de ELE sobre este tema y si alguna vez sus padres les habían dicho *te quiero*, o dado un beso o un abrazo, muchos respondieron que no o que en contadas ocasiones. Esto dista bastante de la cultura española, en la que el contacto es casi esencial. Es decir, a pesar de que en la cultura china la familia es una parte clave y los lazos que se crean entre ellos son realmente fuertes, no les es necesaria la cercanía que es propia de la cultura española. Esto puede deberse a lo que dicen Smith y Bond (1993), ya que comentan que, en las culturas en donde la jerarquía social y el respeto desempeñan un papel importante, la muestra excesiva de emociones no es algo común y las normas de autocontrol priman.

Siguiendo los pasos que hemos tratado al hablar de la cultura española, es correcto mencionar que, según Hofstede, esta tiende al colectivismo aunque en menor grado que la cultura china. En esta última, el grado de colectivismo es significativamente mayor y se puede observar claramente en numerosas situaciones. El colectivismo tiende a crear lazos más cercanos, tiende a pensar en un *nosotros* y no en un *yo*, es decir, visión de grupo. En esta investigación nos centraremos en este último aspecto porque es el que más se ha observado al analizar las quejas. En los corpus de los informantes chinos hemos visto una

constante visión de grupo, mientras que la visión individualista apenas aparece. Esto se verá con mayor profundidad en el análisis de los datos.

Así pues, tanto la cultura española como la china difieren en numerosos aspectos, de manera que no es difícil pensar que estas diferencias se pueden observar también en las muestras de hablar proporcionadas por los tres grupos de informantes.

4.5. La queja y su relación con la cortesía y la imagen

Dentro de lo que es la cortesía verbal, los actos de habla son un factor fundamental a la hora de que un individuo quiera comunicarse con otro; sin embargo, la realización de estos actos no es tan fácil como puede parecer a simple vista, sino que hay que tener en cuenta que lo que se considera cortés en una cultura puede no serlo en otra y, por lo tanto, se puede considerar como algo descortés y ocasionar malentendidos entre los individuos. Por esta razón, es necesaria la aplicación de la cortesía a la enseñanza de ELE, ya que como afirma Nikleva (2011: 64) «la cortesía es un fenómeno sociopragmático que condiciona, entre otros, el éxito o el fracaso de la comunicación». Para saber si un acto es cortés o descortés, Escandell (1996:136) plantea que podemos tomar dos vertientes en cuenta: la cortesía como norma social, en la que entran en juego las normas propias de cada sociedad, y la cortesía como estrategia conversacional, en la que se toman en cuentan los objetivos que se quieren conseguir mediante la comunicación.

En el caso del acto de habla de la queja, esta entra en conflicto con la cortesía verbal y se coloca más en el lado de la descortesía, puesto que, como puntualiza Bernal (2007: 69), en la descortesía se encuentran los actos que ponen en peligro la imagen del hablante y del destinatario. La queja se utiliza en la mayoría de las ocasiones cuando un individuo se encuentra a disgusto con la situación que está viviendo y desea de una u otra forma cambiar esa situación.

Si una queja se elabora adaptándose a factores como el destinario, o las normas sociales, es probable que no surjan mayores problemas durante la interacción. Sin embargo, si no se tienen en cuenta dichos factores, puede que surjan problemas, malentendidos, etc. En la mayoría de los casos las quejas que se

elaboran de forma atenuada o indirecta no resultan del todo descorteses; no obstante, si el hablante elabora una queja directa y hace uso de intensificadores, puede llegar a resultar descortés, poner en peligro la imagen y entrar en conflicto con la cortesía verbal.

En cuanto a su relación con la imagen, se considera que la queja es un acto de habla que tiende a amenazarla. Cuando un hablante se queja, está emitiendo un juicio negativo sobre el comportamiento de otra persona. Este juicio, como hemos dicho, puede ser formulado de una forma directa o indirecta. Además, como puntualiza Toledo (2016), este acto no solo amenaza la imagen del destinatario, sino que también amenaza su libertad, ya que la *queja* formulada puede tener como objetivo lograr que el destinatario rectifique o repare de alguna forma el daño causado haciendo que este se vea obligado a hacer algo que no quiere. Debido a que la queja es un acto que tiene un carácter amenazante, realizarla puede ocasionar problemas en la relación existente entre el hablante y el destinatario y puede herir los sentimientos ajenos, Por esta razón, no es raro que los hablantes que emiten una queja a veces intenten realizarla de una forma cuidadosa con el fin de que la relación no salga perjudicada. Un ejemplo de esto podría ser el uso términos cariñosos u halagadores como *señorita* y *cariño*. Estos actuarían como atenuadores que permiten que la fuerza amenazante y ofensiva de la queja se vea reducida y llegue al destinatario de una forma más cuidadosa.

Visto lo que hemos revisado hasta ahora sobre el concepto de *imagen*, se puede llegar a la conclusión de que el acto de la *queja* es un acto que amenaza la imagen del destinatario. Por un lado, amenaza a la imagen negativa, ya que el hablante, al solicitarle algo al destinatario, puede que le esté obligando a enmendar o reparar el daño causado y el destinatario vea su libertad amenazada. Por otro, amenaza a la positiva, puesto que, al expresar la molestia o la desaprobación que produce la acción de otra persona, estaríamos atentando contra el deseo de ser aceptados por los demás. Es cierto que, dependiendo de la estrategia que se utilice al emitir una queja, esta amenazará más a la imagen positiva o a la negativa; si la queja solo produce un sentimiento de molestia afectará a la imagen positiva, mientras que si lleva el deseo de reparación afectará más a la imagen negativa. En este punto, también hay que tener en

cuenta que las quejas pueden elaborarse de diversas formas y con diferentes estrategias. De esta forma, podemos encontrarnos con quejas que utilizan atenuantes con el fin de que la queja sea menos directa y cause un daño menor al destinatario o con quejas que utilizan intensificadores con el objetivo de proporcionar una mayor fuerza y claridad a lo que se quiere decir. Toledo (2016: 119) explica que estas elecciones de elaboración variarán según la cortesía verbal, la cultura de los hablantes, los factores interculturales, etc.

Ahora bien, es necesario saber que la mayoría de estas estrategias se utilizan cuando el hablante decide producir una queja, ya que en numerosas ocasiones los hablantes deciden no quejarse. Esta ausencia de queja puede deberse a múltiples razones como la cultura, la distancia social e incluso puede deberse a que el hablante ve inútil la realización del acto. En algunas circunstancias, el interlocutor decide no quejarse puesto que el *daño* que le ocasiona el oyente, según él, no tiene solución. Esto ocasiona que el producir una queja resulte inútil y el quejarse no solucionaría el problema. Arent (1996:127) afirma que una persona que emite una queja tiene que sopesar el costo y los beneficios que puede acarrear realizar un acto que pone en peligro la imagen. Por esta razón, el alumno seguramente ha sopesado estos dos elementos antes de decidir qué acción va a realizar. A partir de aquí, la persona que ha recibido una ofensa por parte de otra puede realizar las siguientes tres acciones: a) evitar quejarse; b) emitir la queja de forma directa o indirecta haciendo referencia a la ofensa, o c) emitir la queja permitiendo o no que el destinatario rectifique su acción.

Cuando hacemos referencia a los actos de habla, hay que tener en cuenta que estos van unidos a los conceptos de (des)cortesía verbal. En este caso, la queja estaría más cerca de la descortesía verbal, puesto que en cierta medida se está perjudicando a la imagen del hablante mediante el uso de insultos, amenazas o la puesta en duda de comportamientos, entre otros. No obstante, que sea un acto de queja en teoría descortés no significa que no use la cortesía para su propio beneficio. El uso de intensificadores y mitigadores tiene un papel fundamental en este tipo de actos y plantea diversos escenarios en los que se puede dar una mayor o menor (des)cortesía.

Para Albelda y Barros (2018), hay dos tipos de cortesía que también se ven ligadas a la descortesía: la cortesía mitigadora (aquella que hace uso de atenuadores y reduce la fuerza ilocutiva del acto de habla en cuestión) y la cortesía valorizada (que hace uso de intensificadores y potencia la fuerza ilocutiva). De esta forma, se remarca que estas estrategias son «mecanismos al servicio de la retórica del habla que permiten la efectividad en nuestros discursos» (Albelda y Barros 2018, p. 44).

A la hora de llevar a cabo la presente investigación, se han tenido en cuenta los tipos de atenuantes e intensificadores mencionados por estas dos autoras. Según ellas, en primer lugar, dentro de los atenuantes se pueden encontrar cuantificadores minimizadores (*un poco*), diminutivos (*poquito*), partículas que difuminan el significado de un término (*más o menos*), partículas discursivas de reparación de disconformidad (*bueno*), entre otros. En segundo lugar, los intensificadores se pueden encontrar en distintos niveles de la lengua: fónico, morfológico, sintáctico, entre otros, y en el tipo de modalidad (expresiva, deóntica o epistémica).

Como dicen Albelda y Briz (2013), el uso de las estrategias de atenuación e intensificación afecta a las relaciones interpersonales, y por lo tanto se adentra en lo social. El uso de la atenuación se considera generalmente como cortés, puesto que lo que se quiere lograr es distanciarse de lo que se dice (del enunciado como tal) y acercarse de forma social intentando mantener un equilibrio en la relación entre el interlocutor y el destinatario. En resumen:

Mayor atenuación	+ distanciamiento lingüístico
	+ acercamiento social

Tabla 5. Características de atenuación

El acercarse socialmente es una estrategia que el interlocutor sabe que le puede resultar útil para lograr su meta. Este tema ya se había tratado anteriormente (véase apartado 2.5.1.) al hablar de la cultura española y el ser estratégicamente cortés para lograr un objetivo. Esto también es habitual en otras culturas, aunque pueda aparecer de diferentes formas.

Albelda y Briz (2013:311) señalan la atenuación como una actividad estratégica interaccional que puede ser argumentativa cuando debilita la fuerza de la acción, conversacional cuando se usa con el fin de evadir conflictos y social cuando se quiere mantener una relación más cercana con la otra parte.

Por otra parte, la intensificación es una estrategia recurrente en los actos de habla, al igual que la atenuación. Albelda (2014:83) defiende el valor pragmático de esta estrategia y destaca dos aspectos: el carácter estratégico de esta, ya que «busca la efectividad y eficiencia en el habla» y de «dependencia contextual», puesto que dependerá de las intenciones y objetivos del hablante en un determinado contexto. Además, se incluye que para que haya intensificación serán necesarios dos aspectos:

- La escalaridad: hace uso de escalas (ya sean fónicas, sintácticas o léxicas) como el uso de superlativos, etc. y tiene en cuenta los elementos inferiores y límites que están intensificados en los enunciados.
- La evaluación: es fundamental y reconocible al observar el contexto, ya que se tienen en cuenta aspectos como la intención y las decisiones que toma el hablante según la situación. Esta evaluación se encuentra relacionada con la actitud que tiene el hablante ante lo que comunica y los juicios que se asocian a un enunciado determinado.

Una vez revisado todo esto, podemos ver que una queja podrá hacer uso tanto de atenuadores como de intensificadores en mayor o menor grado. La elección de unos u otros y la forma en la que se expresen se determinarán por aspectos como el contexto, el destinatario y los objetivos, entre otros. Habrá ocasiones en las que el hablante no utilice atenuadores, sino que los evite y haga uso de intensificadores, alejándose en cierta medida de lo que es considerado como cortés con el fin de otorgarle una mayor fuerza a la queja. Esto lo podremos observar más detenidamente en el posterior análisis de las respuestas proporcionadas por los informantes.

4.6. Observaciones finales

A lo largo de este capítulo nos hemos ido acercando a nuestro objeto de estudio, que es la queja, y su relación con diferentes aspectos, así como a algunos

estudios realizados hasta la fecha sobre ella. Se ha llegado a la conclusión de que una queja es un acto de habla que posee cierto carácter amenazante y que puede conllevar ciertos problemas si no se adecua al contexto situacional. Para que se adecue, el interlocutor tendrá que tener en cuenta aspectos como el tipo de cultura, lo que se considera cortés o descortés en una determinada comunidad, los objetivos que quiere conseguir, entre otros. Un aspecto importante que se ha mencionado es la diferencia existente entre la imagen española y la imagen china. Esta diferencia es de gran importancia para entender en profundidad las quejas emitidas por los informantes.

5. Aspectos metodológicos

En el presente capítulo se mostrará la metodología que se ha utilizado para llevar a cabo esta investigación.

Como se ha mencionado anteriormente, este estudio pretende, desde la pragmática contrastiva y la pragmática de la interlengua, conocer y analizar en profundidad el acto de habla de la queja en hablantes nativos de español peninsular, hablantes nativos de chino mandarín y hablantes no nativos de español peninsular que tienen el chino mandarín como lengua nativa.

Existen numerosos métodos de llevar a cabo una investigación y de recoger los datos necesarios. En el caso de los actos de habla, como hemos dicho, encontramos métodos como los cuestionarios, las grabaciones de conversaciones, las respuestas libres a situaciones, los juegos de rol, las entrevistas personales, etc. Cada uno de estos métodos aporta determinados datos al estudio y, por supuesto, cada uno de ellos tiene sus ventajas y sus desventajas. En nuestro caso, se han utilizado dos instrumentos para recoger los datos necesarios.

5.1. Instrumentos de recogida de datos

En primer lugar, para que la recogida de datos fuera más efectiva y pudiéramos obtener unos resultados más coherentes, se creó un cuestionario de percepción del poder social y el grado de la ofensa. Estos dos aspectos no siempre coinciden en todas las comunidades, por lo que, para evitar futuras confusiones o desajustes en el análisis, se procedió a realizar un breve cuestionario.

La elección de este tipo de herramienta se debe a que es un método que nos permite recoger una gran cantidad de datos en poco tiempo. Además, debido a que las preguntas que aparecían en el cuestionario no tenían que desarrollarse y se buscaban datos muy concretos, este era el instrumento perfecto para realizar esta tarea. Este cuestionario fue entregado de forma presencial y en línea a dos grupos de informantes: hablantes nativos de español peninsular y hablantes nativos de chino mandarín. En esta primera parte, no hubo un tercer grupo de hablantes de chino que contestaran en español, puesto que lo que se quería llegar a conocer era cómo se percibía cada pregunta según la cultura. Cabe

recalcar que se realizaron dos versiones de dicho cuestionario, una en español y otra en chino. La traducción de este cuestionario fue realizada por una compañera china a la que se le había explicado anteriormente el funcionamiento de la investigación. Primero se realizó la traducción y se continuó con una posterior revisión con el fin de observar si el sentido de lo que se quería transmitir en español se conservaba en chino. Este aspecto es importante, ya que si los cuestionarios no poseían el mismo significado, los resultados obtenidos podrían no ser los que se buscaban. Esta traducción se realizó para facilitarle a los participantes sinohablantes la comprensión del cuestionario. Además, como el objetivo era más bien profundizar en aspectos culturales y no tanto de idioma, no se tomó en consideración el pasarle a este tipo de hablantes el cuestionario en español. En cuanto a la transmisión de los dos cuestionarios, esta se realizó prácticamente a la vez.

El cuestionario consta de dos partes. En la primera, se hace referencia al poder social y en la segunda se hace referencia al grado de la ofensa. En la parte del poder social, se les presentó a los informantes diez situaciones en las que tenían que escoger qué persona tenía un mayor poder social desde su punto de vista. Por ejemplo, en la pregunta número uno se le preguntaba al informante qué persona creía que tenía más poder social de entre un/una profesor/a y él/ella mismo/a, o si los dos eran iguales.

De esta forma, lo único que tenían que hacer los informantes era escoger la opción que consideraban válida. Es importante lo de *desde su punto de vista* porque muchos de ellos preguntaron o añadieron que, según la sociedad en la que vivían, sería otra persona la que tuviera un mayor poder social. En todos los casos se les explicó que la respuesta tenía que ser desde su punto de vista.

Con respecto al grado de ofensa se siguió el mismo método que con el poder social. En este caso, se les presentaron a los informantes seis pares de situaciones en las que tenían que elegir cuál de ellas tenía mayores consecuencias negativas para ellos. Por ejemplo, en la pregunta número dos se les presentan estas dos situaciones:

2. ¿Qué acción tiene unas mayores consecuencias negativas para ti?

- Tu vecino/a tiene la música muy alta, no puedes dormir y mañana tienes que madrugar.
- Tu compañero/a de piso no limpia ni ordena el apartamento.

Este cuestionario ha sido de gran utilidad para poder marcar unas pautas a la hora de seguir adelante con la investigación.

En segundo lugar, una vez analizados los datos procedentes del cuestionario de percepción, se procedió a realizar la recogida de las quejas producidas por los informantes mediante otro método. Cuando hablamos de actos de habla, lo ideal es recoger las muestras de habla procedentes de conversaciones naturales. Aún así, esto conlleva algunas dificultades:

1) El tiempo empleado es mayor.
2) Si queremos analizar unos grupos de hablantes específicos podríamos encontrarnos con que no es fácil encontrar estos grupos en el lugar en dónde estamos.

Por estas razones, para recoger las diversas muestras de habla se realizó un juego de rol. El juego de rol es una herramienta que aporta interesantes resultados en este tipo de investigaciones, ya que podemos observar interacciones orales en dónde los hablantes no tienen ningún papel pasivo y por lo tanto todos pueden llevar a cabo una conversación con mayor naturalidad. Además, con este método se pueden controlar de una mejor forma las variables que se habían comentado anteriormente. También es importante no intentar controlar todos los aspectos porque podríamos perder cierta naturalidad en el lenguaje y es justo lo contrario de lo que se quiere.

Es cierto que el cuestionario de percepción es una herramienta muy útil para estos casos. Sin embargo, a veces los datos obtenidos pueden carecer de naturalidad o puede que no reflejen de forma realmente fiel las muestras de habla que emitiría un hablante en el discurso oral. Al usar un cuestionario y pedir a los informantes que escriban una queja escrita, esta podría ser muy corta y no aportaría todos los datos que buscamos.

Volviendo al juego de rol, este consta de doce situaciones de la vida cotidiana y en cada una de ellas aparecen de forma clara las variables de *distancia social*,

poder social y *grado de la ofensa*. Hay que tener en cuenta que este juego de rol se llevó a cabo con informantes que no superaban los treinta años y aún estaban en su mayoría estudiando o habían terminado los estudios hace relativamente poco tiempo. Por esta razón, las situaciones se intentaron adecuar a la vida diaria de un estudiante menor de treinta años. De esta forma, podemos lograr una mayor homogeneidad en las respuestas, puesto que, si les presentamos a los informantes una situación que nunca han tenido la oportunidad de vivir, podríamos perder naturalidad en las muestras de habla producidas.

Es importante señalar que los participantes de los dos grupos, españoles y nativos de chino, que realizaron el cuestionario de percepción no fueron los mismos que participaron en el juego de rol. Esto fue debido a que muchos de los participantes chinos se encontraban en España por un período limitado de tiempo y la recogida de datos del cuestionario se llevó a cabo durante los meses de verano, por lo que muchos de ellos regresaron a sus casas en las siguientes semanas. Ante esto, y para que tanto los datos del cuestionario como los del juego de rol tuvieran como base informantes con un perfil similar, los participantes de la entrevista se buscaron con aspectos muy similares a los que habían tenido los primeros informantes: los estudios, la edad, etc. Además, como se explicará en el siguiente apartado más detenidamente, se añadió un tercer grupo de informantes chinos que contestaban en español para poder comparar los resultados de los tres grupos.

En primer lugar, se les explicaba a los informantes que tendrían que dialogar con otra persona sobre una situación que se les había presentado. Se les explicaba que todas las situaciones tendrían algunas consecuencias negativas para ellos, por lo que se les preguntaba cómo se quejarían ante esas situaciones. También se les pedía permiso para grabar las interacciones mediante una grabadora que se ponía en la mesa y se les dejaba claro que dichas conversaciones solo se usarían para realizar la presente investigación. Más tarde, se procedió a realizar un cambio de metodología en la recolección de muestras a raíz de la COVID y las entrevistas se llevaron a cabo mediante plataformas en línea como Zoom.

En cuanto a quién realizaba el papel de entrevistador, la autora de esta tesis se encargó de serlo en los juegos de roles que se llevaban a cabo con los dos

grupos que contestaban en español. No obstante, debido a la dificultad que representa el entablar un intercambio de este tipo en chino, en el caso de los sinohablantes que contestaron en chino mandarín se precisó de una persona nativa de este idioma. En este caso, la persona escogida fue una compañera china menor de treinta años que nos había ayudado a preparar ya en su momento la traducción del cuestionario de percepción en chino y la traducción del juego de rol, por lo que estaba familiarizada con el estudio. Dicha compañera poseía estudios universitarios centrados en la enseñanza del español, así como un buen nivel del idioma. Estos dos aspectos, su familiaridad con el estudio y su formación académica, fueron el motivo por el que se le pidió que participara como entrevistadora en la presente tesis. Entendemos que esta diferencia de entrevistador (nativo/extranjero) haya podido afectar a los resultados obtenidos en cuanto a los sinohablantes, ya que es probable que estos no se quejen de igual forma con un nativo que con un extranjero. Así mismo, el que los juegos de roles hayan sido realizados por dos mujeres como entrevistadoras también ha podido influir en las muestras y sería relevante. Con esto nos referimos a que entendemos que los participantes se han quejado con las entrevistadores de una forma que podría haber sido diferente si los entrevistadores hubieran sido hombres.

A continuación se mostrarán las doce situaciones que se les presentaron a los informantes[20]:

1. Has terminado el curso, pero te falta la nota de una asignatura, así que decides ir a hablar con el/la profesor/a para ver qué ha pasado. Al llegar, el/la profesor/a te dice que ha perdido tu examen y que no lo ha podido encontrar por lo que seguramente tendrás que repetirlo. ¿Cómo te quejarías?
2. Has ido al banco a pagar unos recibos y, mientras estás en la fila para pagar, ves que un/a señor/a se cuela delante de ti. ¿Cómo te quejarías?
3. Estás en un avión y detrás de ti tienes a un/a niño/a que no para de darle patadas a tu asiento porque está aburrido/a. Has aguantado

[20] En el apartado 4.3. se explica con más detalle el motivo por el cual se escogieron estas situaciones y las variables tenidas en cuenta en cada una de ellas.

durante unos cuantos minutos con la esperanza de que parase, pero no lo hace y tú ya estás cansado de los golpes, así que decides decirle algo para que deje de hacerlo. ¿Cómo te quejarías?

4. El/la profesor/a te entrega un examen que has suspendido, y al revisarlo crees que la nota que mereces es mayor porque los errores no han sido tan graves. ¿Cómo te quejarías?
5. Tienes un/a vecino/a que todas las noches escucha la música a un volumen muy alto y no te deja dormir. Esa noche ya has ido a decirle varias veces que baje la música, pero él pasa de ti y la música sigue sonando. Teniendo en cuenta que al día siguiente tienes un examen muy importante, ¿cómo te quejarías?
6. Vives en un apartamento que compartes con un/a amigo/a. El problema es que es bastante desordenado/a y deja siempre los platos sucios. Además, eres el único que ordena y limpia el apartamento y ya estás cansado de hacerlo todo tú. ¿Cómo te quejarías?
7. Eres el presidente del club de lectura y un nuevo miembro al que NO conoces ha derramado el café que se estaba tomando encima de algunos libros que habías preparado para leer. ¿Cómo te quejarías?
8. Has decidido ir al supermercado a comprar algunas cosas que necesitas. Al salir del supermercado miras el recibo y ves que el/la cajero/a te ha cobrado tres euros más de lo que debía. ¿Cómo te quejarías?
9. Te has cortado mientras estabas cocinando y decides ir a urgencias para ver si te pueden ayudar. Al llegar a urgencias, hablas con la persona de recepción y te dice que esperes. Después de una media hora vuelves a recepción para ver por qué no te atienden, pero te dicen que tienes que seguir esperando. ¿Cómo te quejarías?
10. Un/a policía te pone una multa de 150 euros porque has entrado con el coche por una calle que solo es para vehículos autorizados. El problema es que la señal que lo indica no se puede ver bien. ¿Cómo te quejarías?

11. Eres el capitán del equipo de fútbol de tu universidad y el día del partido uno de tus mejores jugadores llega media hora tarde. ¿Cómo te quejarías?
12. Tienes un/a primo/a pequeño que quiere jugar contigo, pero tú estás cansado y no le haces caso, así que el/la niño/a empieza a tirarte con fuerza de la ropa. ¿Cómo te quejarías de esto?

5.2. Informantes

Dado que la recogida de datos tuvo dos partes y que la forma en la que se llevó a cabo fue diferente en cada parte, el número de informantes también difiere.

Con respecto al cuestionario basado en el poder social y el grado de ofensa, fueron ciento treinta los informantes que participaron, los cuales se dividieron en dos grupos iguales, como se ha mencionado en el apartado anterior, de sesenta y cinco informantes cada uno. Todos los informantes son estudiantes universitarios y tienen una edad comprendida entre dieciocho y veintiocho años. El primer grupo está formado por hablantes nativos de español peninsular (ES), los cuales contestaron el cuestionario en español, y el segundo grupo está formado por hablantes nativos de chino mandarín (CE), que contestaron el cuestionario en chino. Se debe recordar que, en este caso, solo hubo dos grupos, puesto que el objetivo era conocer la percepción que tenían ambos según su cultura.

Con respecto al grupo de informantes nativos, estos provienen en su mayoría de la Comunidad de Madrid. La edad de este grupo está comprendida entre los 19 y los 29 años, siendo un 67,7% mujeres y un 32,3% hombres. Sin embargo, debido a que la difusión del cuestionario también se realizó a través de un cuestionario en línea, encontramos informantes de todas partes de la península.

En cuanto al grupo dos, está formado por hablantes nativos de chino mandarín. En este caso, no se ha podido saber con exactitud si los hablantes procedían de una zona específica o si tenían una variedad dialectal concreta como lengua materna, ya que en los cuestionarios recogidos solo se hacía alusión al país y a la lengua que generalmente hablaban. La edad de estos informantes está comprendida entre los 19 y 28 años, siendo un 64,6% mujeres y un 35,4%

hombres. Es este caso, al igual que con el grupo de informantes nativos de español, todos los informantes son estudiantes universitarios, ya sea de grado, máster o doctorado o personas que habían terminado los estudios hace poco tiempo. En este caso, el cuestionario solo se difundió en línea, por lo que nos encontramos con informantes procedentes de todo el territorio chino.

Con respecto al sexo de los informantes, en este caso tanto en el primer grupo como en el segundo el número de mujeres es superior al de hombres, entre un 19%y 23%.

GRUPO	LENGUA	HABLANTES	NÚMERO DE INFORMANTES	EDAD	SEXO
1	Español peninsular	Nativos	65	19-29	Mujeres: 44
					Hombres: 21
2	Chino mandarín	Nativos	65	19-28	Mujeres: 42
					Hombres: 23

Tabla 6. Informantes del cuestionario de percepción

En la segunda parte, los datos se recogieron mediante un juego de rol. En este caso el número de informantes es menor, en comparación a los que participaron en el cuestionario inicial. En total, hubo ochenta y un informantes, los cuales se dividieron en tres grupos veintisiete informantes cada uno. Todos eran estudiantes universitarios, y su edad está comprendida entre los dieciocho y veintinueve años. El primer grupo está compuesto por hablantes nativos de español peninsular que contestaron en español (ES), el segundo grupo por hablantes nativos de chino mandarín que se encontraban en aquel momento estudiando español en España y contestaron en español (CE) y el tercer grupo se compone de hablantes nativos de chino mandarín que contestaron en chino (CH).

El primer grupo de informantes (ES) procede en su mayoría de las universidades de la Comunidad de Madrid. Estos informantes se contactaron a través de conocidos, los cuales a su vez fueron trayendo más personas. Con respecto a este grupo de hablantes de español, sí fue posible que la mayoría de ellos fueran los mismos que participaron en el cuestionario de percepción debido a que se encontraban todos en la misma zona y la comunicación con ellos fue mucho más

fácil. No obstante, es cierto que hubo un pequeño porcentaje de participantes que tuvo que ser diferente, ya que, debido a las circunstancias producidas por la COVID y a la disponibilidad de los primeros informantes, fue imposible contactar a algunos de ellos. Se tuvo en cuenta que estos nuevos informantes cumplieran con el perfil que tenían los que habían participado en la primera parte.

El segundo grupo (CE) procede de una academia de idiomas de la Comunidad de Madrid, que nos proporcionó sus instalaciones para poder realizar los diferentes juegos de rol. Como se ha mencionado anteriormente, en el caso de los hablantes de chino estos informantes no son los mismos que realizaron el cuestionario, puesto que muchos ya no se encontraban en España al comenzar las entrevistas. Asimismo, también fue imposible ponerse en contacto con algunos de ellos debido a que el cuestionario se realizó una parte en línea y la comunicación al estar ya la mayoría en China encontró ciertas dificultades. Debido a que este cambio de informantes podría afectar a los resultados, y siguiendo el mismo procedimiento que con el primer grupo, se buscaron informantes con un perfil similar al que tenían los primeros. De esta forma, se podrían considerar como equivalentes en cuanto al perfil.

El tercer grupo (CH) procede de distintos lugares. Algunos de ellos se contactaron en la academia de español, otros en universidades madrileñas y otros en China. Además, se pudo tomar contacto con muchos de ellos gracias al boca a boca y a conocidos.

Algo importante que hay que recalcar es que, debido al método usado y el tipo de acto de habla que se está investigando, todos los informantes CE que participaron en el juego de rol poseían un nivel B2 o C1 de español según el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Este nivel fue estimado gracias a que estos alumnos se encontraban estudiando en una academia de español, que ya les había realizado las pruebas pertinentes para asignarles esos niveles, o gracias a que ya estaban en posesión de un certificado DELE que lo acreditaba. De esta forma, nos asegurábamos de que los informantes tuvieran un conocimiento más amplio y no les costase tanto entablar una conversación con la mayor naturalidad posible. Se realizaron algunas pequeñas pruebas con informantes que poseían un nivel B1 alto, pero debido a

las dificultades que se encontraron a la hora de comunicarse y la falta de vocabulario, se decidió que el nivel de partida sería un B2.

En cuanto al género, en los tres grupos se ve una clara mayoría de mujeres. Esto es debido a que la mayoría de los informantes estudian un grado, máster o doctorado relacionado con las lenguas, y el alumnado de estas especialidades es mayoritariamente femenino. Además, la mayoría de los estudiantes sinohablantes que vienen a España por estudios son mujeres, por lo que el número de hombres que participan en la investigación es menor.

GRUPO	LENGUA	HABLANTES	NÚMERO DE INFORMANTES	EDAD	SEXO
1	ESPAÑOL	NATIVOS	27	19-29	Mujeres: 23
					Hombres: 4
2	CHINO MANDARÍN	NO NATIVOS	27	19-29	Mujeres: 23
					Hombres: 4
3	CHINO MANDARÍN	NATIVOS	27	19-29	Mujeres: 24
					Hombres: 3

Tabla 7. Informantes del juego de rol

Con respecto a la anonimización de los participantes y de los datos, esto solo se ha realizado en el juego de rol, ya que en el cuestionario de percepción no se habían obtenido muestras de hablantes identificados como tales, y por tanto no se precisaba anonimizarlas. El criterio seguido para anonimizar y etiquetar a los participantes se puede ver en el apartado 4.6 al profundizar en el procedimiento seguido para la recogida de muestras.

A continuación, con el objetivo de sintetizar el proceso y para lograr una mejor compresión de la estructura y los pasos seguidos a lo largo de la recogida de datos, se elabora la siguiente tabla:

	MÉTODO DE RECOGIDA	VARIABLES USADAS	GRUPOS
PRIMERA	Cuestionario de	– Poder social	1er grupo: hablantes nativos de español

ESTAPA	percepción	– Grado de la ofensa	que contestan en español. 2º grupo: hablantes nativos de chino mandarín que contestan en chino.
SEGUNDA ESTAPA	Juego de rol	– Poder social – Distancia social – Grado de la ofensa	1er grupo: hablantes nativos de español que contestan en español (ES). 2º grupo: hablantes nativos de chino mandarín que contestan en chino (CE). 3er grupo: hablantes nativos de chino mandarín que contestan en español (CH).

Tabla 8. Estructura del estudio

5.3. Variables

Como ya se ha señalado con anterioridad, la presente investigación sobre el acto de habla de la queja está basada en tres variables principales: la distancia social, el poder social y el grado de la ofensa. Estas tres variables son el eje principal de las doce situaciones en las que los informantes han participado.

Con respecto a la distancia social, en este estudio entendemos que se trata de la familiaridad que existe entre los interlocutores[21]. Se puede decir que esta variable es de tipo binario, ya que podemos encontrarnos con una distancia social mayor (+DS) o una distancia social menor (-DS). En el caso de que la conversación entablada tenga como interlocutores a dos desconocidos, la distancia social será mayor. Sin embargo, si la conversación es entre familiares, amigos, entre otros, la distancia social se vería reducida y sería mínima.

Siguiendo con el poder social, este está relacionado con el estatus o la jerarquía que existe entre los interlocutores. Este poder social podría variar según la cultura, e incluso dentro de una misma cultura habría gente que no pensaría de la misma forma. En nuestro caso, y para que los informantes no tuvieran alguna duda sobre esta variable, se entiende que la posición social indica la posición que una persona ocupa en la sociedad, en lo que se refiere al respeto, autoridad o prestigio, entre otros. Se debe tener en cuenta que algunas veces esta variable podría ocasionar dudas; por ejemplo, si un ponente decide dar una charla en la

[21]Sobre la distancia social, ver los trabajos de Thomas (1995) y Escandell Vidal (2005).

universidad a un grupo de estudiantes, puede que en ese momento el ponente tenga un mayor poder social sobre los estudiantes. Sin embargo, cuando se termina la conferencia y el ponente se encuentra en la cafetería con los estudiantes puede que el poder social sea igual. Por esta razón, a la hora de realizar los juegos de rol es conveniente dejar claro el contexto de la situación que se va a dramatizar. En este caso podemos encontrarnos con que el poder social puede ser mayor (+PS), igual (=PS) o menor (-PS).

Por último, se encuentra la variable de grado de la ofensa. El grado de la ofensa es utilizado en numerosas investigaciones de pragmática. Entendemos por grado de la ofensa las consecuencias negativas que puede tener para uno de los interlocutores las acciones realizadas por el otro interlocutor. Es decir, si las consecuencias negativas son mayores el grado de la ofensa sería mayor (+GO), pero si las consecuencias negativas son mínimas o no son muy importante, sería menor (-GO). Sin embargo, a la hora de realizar crear las doce situaciones, esta variable al igual que la de poder social, presentó algunas dudas. Por esta razón, se llevó a cabo el cuestionario de percepción sobre estas dos variables.

Habiendo presentado las variables que se han utilizado para elaborar las doce situaciones en torno a la cuales gira este estudio, conviene ver cómo se relacionan estos tres aspectos según las situaciones:

SITUACIÓN	DISTANCIA SOCIAL	PODER SOCIAL	GRADO DE LA OFENSA
S1 Examen perdida	D -	H<O	+
S2 Banco	D+	H<O	-
S3 Avión	D+	H >O	+
S4 Examen suspenso	D-	H<O	-
S5 Música	D-	H=O	-
S6 Limpieza	D-	H=O	+
S7 Café derramado	D+	H >O	-
S8 Supermercado	D+	H=O	-
S9 Hospital	D+	H=O	+
S10 Multa	D+	H<O	+
S11 Partido	D-	H >O	+
S12 Tirón de ropa	D-	H >O	-

Tabla 9. Relación entre las situaciones y las variables

5.4. Estrategias

Un aspecto fundamental son las estrategias. Habiendo escogido las variables, se procede a seleccionar las estrategias que se quieren tener en cuenta. Antes de empezar a analizar las muestras, se realizó una pequeña selección partiendo de lo que se creía posible que apareciera. No obstante, al ir analizando cada conversación, esta selección se fue modificando.

En este caso, se escogieron algunas estrategias que tenían una mayor relación con la queja y después se añadieron también estrategias típicas de algunos actos de habla. En concreto, dentro de las estrategias seleccionadas, se puede ver que hay unas pertenecientes al acto de habla de la petición y otras pertenecientes al acto del habla del rechazo. Al realizar una queja, partimos de la creencia de que no solo saldrá un acto de habla, pero lo que se intenta ver en esta tesis es que en este caso las diferentes peticiones y rechazos aportan ciertas características que ayudan a que una queja se forme completamente. De esta forma, desde el inicio contamos con que las estrategias que se han denominado como típicas de queja aparecerán en conjunto con peticiones y rechazos, lo que permitirá recoger quejas más largas y más reales que se encuentran dentro de una interacción.

Después de tener todo esto en cuenta, se muestra la clasificación de estrategias que hemos tenido en cuenta durante el análisis de las muestras de lengua. Esta serie de estrategias se basó en un principio en las clasificaciones que Toledo (2016) y Díaz Pérez (2001) habían realizado en relación a la queja. Al basarnos en estas taxonomías, se partía de unas estrategias principales que sabíamos por las investigaciones realizadas que aparecerían en mayor o medida, lo que sirvió como base para empezar el análisis. No obstante, a medida que se iba avanzando en el análisis, aparecieron diferentes estrategias que no habían sido contempladas en un principio. Algo parecido nos sucedió al pasar de las muestras de un grupo de informantes a otro, ya que los grupos a veces hacen uso de estrategias que no están en alguno de los otros dos o en ninguno de los dos. De esta forma, se partía de una taxonomía ya hecha y a medida que se avanzaba se fueron añadiendo un mayor número de estrategias. En total, se han obtenido veinticuatro estrategias comunes para la queja, catorce estrategias de petición y seis de rechazo.

Antes de proceder a mostrar cada estrategia y algunos ejemplos de cada, es importante tener en cuenta lo que hemos denominado en este estudio como *estrategia fuerte* y *estrategia suave*, ya que a partir de ahora algunas de las estrategias tendrán estas características. Entendemos que las *estrategias fuertes* son aquellas que hacen uso de enunciados que poseen una elevada fuerza ilocutiva. Por ejemplo, las peticiones directas, las advertencias o rechazos que aparezcan normalmente sin algún mecanismo mitigador serán clasificadas como estrategias fuertes. Es importante destacar que aunque, por ejemplo, una petición directa aparezca con algún elemento mitigador, seguiremos considerándola como una estrategia fuerte por definición. Esto se debe a que entendemos que cada estrategia posee una escala de fuerza. No es lo mismo decir *Dame la botella* que *Dame la botella, por favor.* Entendemos que ambos ejemplos son estrategias fuertes por la forma en la que aparece el enunciado, pero el primer ejemplo posee una mayor fuerza que el segundo.

En cuanto a las estrategias cuyos enunciados intentan distanciarse del acto, que hacen uso de atenuadores y de mecanismos mitigadores, serían consideradas como estrategias *suaves* o *menos fuertes.* Este tipo de estrategias también intentan acercarse social y afectivamente más al destinatario con el fin de que el impacto del mensaje no sea tan fuerte y los objetivos sean más fáciles de alcanzar.

En los actos de habla que amenazan la imagen, el hablante suele hacer uso de elementos como atenuadores, pasivas o verbos en condicional, por lo que se espera que este tipo de estrategias que poseen una mayor fuerza ilocutiva aparezcan en menor medida (Díaz Pérez, 2001:122).

Habiendo visto todo esto, se procede a explicar cada una de las estrategias recopiladas para la presente investigación.

Alertadores

La mayoría de interacciones empiezan con los denominados alertadores, que permiten atraer la atención del destinatario. Existen diversos alertadores, como el nombre propio o apelativo, el título o rol profesional que desempeña el destinatario, un saludo, una disculpa como *Perdone* o incluso una combinación de

alertadores, etc. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos que se han extraído de las muestras recogidas. En el caso del C10S3 se ha añadido la traducción debajo para poder entender mejor a qué se hace referencia.

(1) C10S3

I：*你好，小朋友*，请问你有大人陪同吗？

I: *hola*, *amiguito*, ¿vas acompañado de un adulto?[22]

(2) CE1S8

I: *perdona señora*

(3) E21S6

I: *oye Daniela* ¿tienes un momentito para hablar?

Preparadores

Se han denominado preparadores a aquellos enunciados que suelen aparecer antes de que el hablante empiece a usar estrategias que ya tengan cierta relación con el problema que le ha motivado a hablar. En este caso, podemos ver que las frases que se encuentran en cursiva solo tienen como objetivo ir preparando al destinatario para lo que se expondrá a continuación. Este tipo de estrategia ayuda a que el mensaje no sea tan directo y a poner al destinatario en contexto.

(4) C22S1

I：你好老师，*我有个问题*，我们上次考试，我发现有一科没有考试成绩。

I: hola profesora, *tengo una pregunta*. La última vez que hicimos el examen, descubrí que no había ninguna nota en una asignatura.

(5) CE13S4

I: *eh soy Wei Xang/ y eh acabo de ver mi nota de examen*/// creo quee/// hay unos errores que no es tan graves

(6) E8S8

I: oiga/ disculpe// no *nada que simplemente decirle que he estado mirando un momentito la facturaa*/ como puede ver aquí/ yy creo que me ha cobrado tres euros de más

[22] Con motivo de que el sistema de transcripción utilizado (Val.Es.Co) hace uso de la minúscula después de dos puntos, se ha adoptado de este sistema esa y las medidas básicas al transcribir las diferentes muestras recogidas en el presente estudio.

Exposición (del problema)

Esta estrategia es fundamental para el desarrollo de la gran mayoría de las quejas; claro está que siempre podremos encontrar algún caso en el que no se utilice, mientras que aparezcan otras que puedan enviar un mensaje similar. Esta estrategia se basa en exponer el problema por el cual el hablante se está quejando. Como se ve en los dos primeros ejemplos, el problema se expone directamente, pero en el ejemplo E14S2 no se ve tan claro. Eso no significa que el problema no sea que alguien se está colando delante del hablante, como sucedía en este caso. Tengamos en cuenta que, sise emitiera un enunciado del tipo *Se está colando,* es verdad que se realiza una exposición de la ofensa, pero en estos casos esta estrategia se ha decidido catalogar como una estrategia de acusación. Esta decisión viene motivada porque, a pesar de que efectivamente se está exponiendo el problema, la fuerza que trae consigo el enunciado es más fuerte que la que poseería una simple estrategia de exposición del problema. Algunos de estos casos se verán más adelante.

En conclusión, el hablante, cuando realiza una queja, tiende en la mayoría de los casos a exponer el problema. Esto nos dicta que si queremos realizar una queja, una de las partes más importantes para poder lograr nuestro objetivo es comunicarle al destinatario el problema directamente. Esto lo podemos ver en los siguientes ejemplos:

(7) C27S11

I：你看这都几点了，*比赛都开始半个小时了。*

I: mire qué hora es, *el juego ha comenzado hace media hora.*

(8) CE11S4

I: gracias/// eeh/// yo *tengo problema es quee mm por qué mi nota es muy mal*/ no entiendo/ *para mí yo pienso quee/// puede más/ alta*/ ¿no?

(9) E14S2

I: eeh/ perdona/ *yo estaba delante*

Argumentaciones/justificaciones

Esta estrategia se utiliza simplemente para proporcionar argumentos o justificaciones por las cuales el hablante no está de acuerdo con las acciones del destinatario. Este tipo de estrategia intenta imprimir una mayor fuerza en el enunciado. Como se ve en los ejemplos, las justificaciones pueden ser más bien cortas o más elaboradas. Podríamos decir que el hablante emplea una excusa para poder influir en el destinatario y lograr su objetivo.

(10) C21S1

I：可是这样对我来说不公平啊。*我要做两次考试*。

I: pero eso no es justo para mí. *Tengo que hacer dos exámenes.*

(11) CE9S4

I: peroo/ *profesor yo entiendo esta pregunta/ lo que pasa es que creo que/ yo tal vez que yo nuestro pensamientos son un poco distintos/ es que yo utilizo mis pensamientos de china y sale un poco cómo es nuestra cultura/ pero creo que yo entiendo esta opinión/ y he puesto mi opinión/ y creo que eso es más o menos cabe con esta tema sí/// sí*

(12) E15S6

I: oye Daniela/ a ver/ *vivimos ambas en esta casa* y tenemos que hacer ambas todo/ no podemos ser así tan desordenadas/ tenemos que limpiar los platos/ hacer un poco dee/ o sea pasar la fregonaa/ la aspiradora y demás/ y lo que te propongo es/ nos dividimos las semanas/ una semana haces túu esto/ otra semana lo hago yoo y así ¿qué te parece?

Evaluación negativa

Esta estrategia, como se puede deducir de su nombre, evalúa de forma negativa la acción llevada a cabo por el destinatario o la situación. Esta estrategia, muy a menudo, hace uso de adjetivos y no es normal que sean muy extensas, ya que con pocas palabras el hablante está dejando claro su descontento con la situación.

(13) C10S2

I：*那不行*，大家来这儿办业务的都是着急的，不能因为你着急就给你插这个队，大家都是排到现在的，你不可以插队，不可以，你得到后面重新去排。

I: *eso no es bueno*. Todos los que vienen aquí para hacer trámites tienen prisa. No puedes colarte solo porque tienes prisa. Todos han estado en la cola hasta ahora. No puedes colarte, tienes que hacer la cola de nuevo.

(14) CE19S3

I: puees// quee/// no sé por qué peroo quee mm/// *la forma de molestar a otra persona es muy muy mal/ es muy muy mal*

(15) E7S1

I: eeh/ a ver/ ¿y no se puede con las notas que ya hay del trimestre? ¿o hacer ponderar de otra manera? porquee/ yo creo que ya/ habiendo acabado la temporada y habiendo pasadoo/ no estamos en unas condiciones quee los demás/ sí/ que tenemos más tiempo para estudiar/ pero a la veez/ o sea/ ya ha pasado la temporada/ *no me parece que sea lo mejor/* porque si no sería ir a otra convocatoria ¿no?

Eximición (culpa/obligación)

La eximición se centra básicamente en que el hablante emite un enunciado mediante el cual se niega a hacerse cargo de algo que le ha pedido o propuesto el destinatario. Esta eximición aparece cuando ha sido el destinatario el que ha cometido una falta y para reparar esta se le pide algo al hablante. Esto se puede ver perfectamente en el ejemplo C13S1, en el cual el alumno intenta evitar realizar lo propuesto aludiendo a que no es un problema que haya causado él mismo. También aceptamos enunciados que tengan la eximición de obligación como por ejemplo *Eso no es obligación mía*.

(16) C13S1

I：怎么这样啊，卷子丢了也不是我的错

I: ¿cómo puede ser así? No es mi *culpa que se pierda el examen*

(17) CE25S3

I: mm valee/ *no es mi problema*/// peroo no sé/ si quieres llamo a laa/ mm a la azafata para que te busquee mm/ no sé cómo se llamaa/ estos cuentos/ no sé/ pero para niños/ igual sí

(18) E14S10

I: mm/ lo/ lo siento yo en todo caso/ pero si la señal no se ve/ *no es un problema mío* el habérmela saltado porque la señal está completamente oculta

Recriminación

Mediante el uso de la recriminación, se pretende reprender, censurar o echar en cara a alguien, en este caso al destinatario, las acciones que ha llevado o está llevando a cabo. En el ejemplo C24S11, el hablante le echa en cara al destinatario que no es la primera vez que llega tarde. Igualmente, en el CE16S6, este

hablante alude a que el destinatario varias veces le ha confirmado que haría algo que al final no se ha producido. Estas faltan llevan a que los informantes hagan uso de esta estrategia.

(19) C24S11

I：这已经不是第一次了。

I: *esta ya no es la primera vez.*

(20) CE16S6

I: peroo/ *siempre dices así*/ y siempre que no lavaas los platos/// siempre/ siempre/ los lavo yo

(21) E2S7

I: *¿no has visto la pila de libros que aquí he dejado?* que estabas viendo que lo llevaba en la mano que no podía con ellos y hasta he hecho un resoplido y los he dejado aquí ¿no tenías otro momento para tirar el café?

Constatación

Esta estrategia se basa en reafirmar que el hablante ya ha realizado o está realizando cierta acción con el fin de que el destinatario desista de pedirle algo que le perjudique, o para que el destinatario realice algo que ayude a lograr los objetivos del hablante. Podemos ver que, en el caso del informante C27S1, este utiliza dos constataciones, de forma que el mensaje lleva una mayor fuerza. En este caso, aunque los enunciados son distintos, hacen mención a la misma acción: nuestro informante hizo el examen, lo entregó y por lo tanto no le concierne a lo que haya pasado con esa prueba.

(22) C27S1

I：这个我觉得就不太合理了，*毕竟我去参加考试了*。而且你们可以证实，可以调监控，*卷子我已经交上去了*。如果是由于你们的工作疏忽，需要我再去答一次卷子，我有很多事情要做。所以我想问下，你们有没有别的解决方案。

I: no creo que esto sea muy razonable, *después de todo, fui a hacer el examen*. Y podéis comprobar y ver el vídeo, *ya entregué el examen*. Si se debe a su negligencia en su trabajo y necesitáis que yo haga el examen otra vez, tengo mucho que hacer. Así que quiero preguntar, ¿tienen alguna otra solución?

(23) C9S1

I: pero ¿qué puedo hacer? *es que ya he hecho el examen*// y si// ha pasado este caso/ y ¿no sale mi nota?

(24) E13S5

I2: yaa/ pero es quee/ *ya esperé más de una hora*/ entre las dos veces que te dije que la bajaras/ entoncees/ ahora yo creo que ya estáa/ ya está bien de celebrar/ puedes celebrarlo/ pero de otra forma o si noo/ no vivas en comunidad

Consecuencias negativas

Esta estrategia aparece cuando el destinatario realiza una acción y esta repercute de forma negativa en el hablante ocasionándole problemas. En los tres ejemplos vemos que los informantes hacen mención a las consecuencias o posibles consecuencias que tiene la acción del destinatario. De esta forma, en el primer ejemplo las consecuencias negativas son que todo olerá mal, en el segundo ejemplo podría ser la obtención de una nota diferente a la que se había sacado originalmente y en el tercer ejemplo es que los libros ya no se pueden usar.

(25) C19S6

女生：你看你就是这样拖、你一拖一拖，你就永远都没有收。然后这东西放在那一直都有味儿。我建议你啊，你说完之后三十分钟你就把它收掉好吗？你看你现在也没在干啥正经事儿的。

5I3: mira, siempre lo postergas, si lo postergas, nunca lo limpiarás. *Y luego todo lo que has dejado ahí huele mal*. Te recomiendo que lo recojas treinta minutos después de que terminemos de hablar, ¿vale? mira, no estás haciendo nada serio.

(26) CE16S1

Ir-i 23I12: pues espero quee/ sii el resultado/ de este examen/ no sale tan bueno// pues/// a lo mejor es porque ya ha pasado mucho/ tiempo/ desde mi repaso de los conocimientos porque ya es la segunda vez/ yy *como ha cambiado las preguntas/ a lo mejor/ eeh/ el resultado/ va a también diferenciar un poquito comoo mi examen anterior*

(27) E2S7

I3: a veer/ sin querer las cosas pasan pero hay que tener un poco más de cuidado es que ahora mismo los libros están y como puede saber estamos en un club de lectura los libros son muy importantes y están llenos de café/ es que ya no se pueden recuperar

Valoración de molestia y/o enfado

Esta estrategia se basa en la expresión de los sentimientos del informante. Estos sentimientos se pueden expresar de forma más indirecta como en C12S9 o mucho más directa, como en E20S5, que llega incluso a usar dos expresiones de molestia, una más fuerte que otra.

(28) C12S9

I：好吧，那这样的话我就先走了。*回去自己处理了*。

I: bueno, entonces me voy. *Voy a tratar esto por mí misma.*

(29) CE18S5

I: *Dios*/// *increíble/* pero/ a/ a este momento puedes bajaar/ un/ un poquito// porquee yo/ yo puedo escuchar muy muy claramente en mi casa

(30) E20S5

I: *ni buenas ni buenas*/ son las dos de la mañana// *me tienes hasta los cojones*/ llevo eh tres semanas escuchando tu música no soporto más/ estoo/ la próxima vez que tenga que venir aquí/ va a venir con la policía/ así que por favor/ te doy la oportunidad de que bajes la música y respetes el descanso de los demás// si no es así te prometo que la próxima vez vengo con la policía

Instrucción/consejo

Esta estrategia tiene como objetivo dar una instrucción o en algún caso dar un consejo para corregir el daño que se está o ha causado algo. Suele aparecer con expresiones como *tener que, deber que, no se puede, no puedes,* etc.

(31) C11S2

I：这位姐姐不好意思，这要排队的。我排到这里，*你得排到后面去*。

I: disculpa, hermana, hay una cola. Yo estoy aquí, *tienes que ir al fondo.*

(32) CE16S3

I: pues/ en el avión puedes escuchar música/ ver unas películas o puedes hacer muchas cosas/ *pero no puedes molestar a otros/ otras personas*

(33) E12S10

I: vale es quee/ justo al lado de esa señal hay un árbol que impide la visión de la de la señal/ entoncees/ yo no la he visto/ yy supongo que como otras personas tampoco la pueden ver// entoncees mee/ yo pago la multa/ *pero esta señal la tienen que arreglar/* sino me voy a quejar porque parece que lo hacen aposta

Acusación

Esta estrategia señala y le atribuye al destinatario una falta de forma explícita. Al hacerle culpable de la acción, esta es una de las estrategias más fuertes que nos podemos encontrar al formular una queja. No obstante, si nos fijamos en el

ejemplo E13S8, y por lo que veremos más adelante, a veces esta acusación parece ser la forma más común de dirigirnos a alguien y está más aceptada. De esta forma, la carga que se le atribuye a la acusación no es tan fuerte en algunas situaciones.

(34) C22S11

I：我跟你讲，上次比赛你也迟到，这次也迟到。天天来塘塞我。你这人怎么回事啊，想打球就好好打球，不想打球就滚回家去。

I: te digo, *llegaste tarde al último partido*, y esta vez también. Vale, siempre eludes responsabilidades, ¿qué te pasa?, si quieres jugar, juega, si no quieres jugar, vete a tu casa.

(35) CE4S4

I: *creo que me está eeh/evaluando con prejuicio*

(36) E13S8

I: hola/ mira/ perdona/ estaba revisando el tique fuera/ acabo de venir por tu caja y *me cobraste un artículo dos veces*

Juicios de valor

En este caso, al usar esta estrategia se juzga la acción del destinatario. Se ha seguido la pauta de que esta estrategia use los adjetivos *justo* e *injusto*.

(37) C11S1

I：*这个不太公平吧*，考得比上一次差怎么办？

I: esto no es justoo, ¿qué se hace si la prueba sale peor?

(38) CE18S6

I: bueno/ mira/ no limpias los platos// hace dos días y los dejas ahí/ sucios/ y luego/ mira/ compartimos la cocina/ yo tengo que cocinar// y no tengo platos/ limpios/ para usar/ no/ siempre me veo obligada a limpiar los platos quee has dejado tú/ *no/ no es justo*

(39) E12S10

I: vale/ pues mandaré una foto porquee/ *me parece un poco injusto quee por un poco mantenimiento/ yo tenga que pagar la multa/* pero sí/ yo la pagoo

Preguntas retóricas

Las preguntas retóricas aparecen cuando el hablante las realiza y no espera una respuesta. Una gran cantidad de ellas también llevan cierto matiz de ironía.

(40) C27S2

I：你问两句他问两句*那我们后面还办不办业务啊*。

I: si haces algunas preguntas y él también, *¿cómo podemos hacer los trámites?*

(41) CE17S5

I: yo creo que yo no soy la/ la primera en/ en quejarme a su puerta ¿no?/// y/ y/ y/ *¿cuando usted disfruta no pien/ cuando usted disfruta no piensa en/ en los demás?// ¿acaso que otros vecinos no/ no vaan/ a trabajar mañana tampoco?*

(42) E7S11

I: que acaba de llegar// que ((dónde)) dices que vienes/ *¿de salvar un autobús?* muy bien/ pues siéntate que estarás cansada ¿no? digo yo quee/ [tú siéntate que ya si eso sale]

Recompensa/compensación

Esta estrategia se ve sobre todo cuando los destinatarios son de menos edad que el hablante. El informante sabe que al tratar con alguien menor las estrategias fuertes puede que no sean la solución. No obstante, eso no evita que no aparezcan algunas como advertencias, acusaciones, entre otras.

Volviendo a las estrategias de *recompensa*, se observa que en estos casos se propone recompensar al destinatario para que deje de hacer algo o haga algo que queremos. Como hemos visto, este tipo de estrategia estará catalogada como una estrategia con una menor fuerza. De esta forma, los tres ejemplos vemos que el hablante pide algo y para que ese algo se pueda realizar, decide darle algo a cambio al menor con el fin de obtener su colaboración.

(43) C17S12

I：这会儿你先自己玩一会儿，让小姨休息两个小时，*一会儿小姨给你买饮料*，好不好？

I: ahora puedes jugar solo por un rato, deja que la tía descanse dos horas y *la tía te comprará algo de beber más tarde*, ¿de acuerdo?

(44) CE11S3

I: sí/ ya ya ya/ yo yoo// me molesta un poquito/ puedes parar y *luego yo/// yoo yo/// eh eh/ te/ te doy un regalo para ti*

(45) E17S12

I: uff pues es quee/ ahora estoy cansadísimo// ¿en serio?/ venga/ cinco minutos más que me quede aquí sentado y *luego ya te bajo al parque*

Incredulidad/desconcierto

Cuando al hablante le sorprende o desconcierta algo, hace uso de ciertas expresiones que dejan ver que no se esperaba lo que ha sucedido. En el caso de E12S10, el informante no se esperaba que el policía le dijera que no se puede circular, ya que, como se ve después, esto no había sido siempre así.

(46) C164

I：老师你好，我这次考试拿了 4.9 分，离及格只差了一点点。我觉得我考得很好的。这个让我有点吃惊。

I: hola maestra, obtuve una nota de 4.9 en este examen, solo falta un poco para aprobar. Creo que me hice muy bien el examen. *Esto me sorprendido un poco.*

(47) CE16S1

I: *¿repetir examen?*

(48) E12S10

2: *¿no? ¿cómo que no puedo circular por aquí?*

Situación hipotética

En algunos casos, se ha visto que el hablante le habla de situaciones hipotéticas. En el caso de C14S10 el informante alude a que la falta que ha cometido no la hubiera realizado si todo hubiera estado bien, pero como no lo está, esto ha ocasionado el problema. Es una forma de decir que lo que ha sucedido tampoco es su culpa de alguna u otra forma. En el caso de los otros dos ejemplos, el informante le hacer ver al destinatario que si la situación fuera al revés y fuera el informante el que está causando algún daño al destinatario, lo más seguro es que a este no le gustaría tampoco.

(49) C14S10

I：警察你好，很抱歉我闯进了个禁行道，但是我确实没看到有个禁行标示。*如果我看到了肯定不会闯。*

I: hola policía, siento haber entrado en una calle prohibida, pero no vi una señal de prohibido. *Si la hubiera visto, definitivamente no habría entrado.*

(50) CE19S3

I: perdona/// mm/// eeh/// es unaa/ en un lugar dee/ es un lugar público/ que no muestra alguna educación que no hace esa cosa más quee/// porquee aah/ *porque creo quee a tii*

sii/ si te ocurre lo mismo/ no/ no te gusta o cambiamos de lugar y túu eeh/// experimentar que lo mismo como yoo

(51) E12S12

I: puees/ un ratito/ un ratito/ o qué quieres/ *que haga lo mismo yo cuando llegues cansada de casaa/ voy a decir Manola Manola venga vamos a jugar*

Desarme

El uso del desarme tiene como objetivo evitar que el destinatario pueda refutar de alguna forma lo dicho por el hablante. Para esta estrategia se ha seguido en la mayoría de los casos la regla de que empiece por ***entiendo…, pero****….*De esta forma, el informante se acerca al destinatario poniéndose de cierto modo en su lugar y haciéndole saber que es una situación relativamente normal. Una vez habiéndose acercado al destinatario, le expone que, a pesar de eso, la acción llevada a cabo en determinadas situaciones no es la correcta.

(52) C21S5

I：我就觉得大家要相互理解一下吧。跟好好跟他们说一下，因为真的要好好理解。*我也理解你们过生日，但是我真的需要休息。*

I: creo que tenemos que entendernos un poco. Háblales bien, porque realmente necesitan entender. *También entiendo que es vuestro cumpleaños, pero realmente necesito un descanso.*

(53) CE6S3

I: sí sí/ *yo entiendo peroo creo que tiene que enseñarle estas cosas//* es que no debería/ dar patadas a los demás sin parar// es muy pesadez

(54) E21S5

I: a ver/ *si yo te entiendo/ y que estás muy liada/ pero igual que estás tú liada/ yo también estoy liada/* igual que yo saco tiempo/ también lo deberías de sacar tú// o sea yo lo único que te digo que tu habitación tenla como quieras/ pero las zonas comunes no// que la debes de tener ordenada por respeto y educación hacia la otra persona// en este caso que soy yo

Calificativo negativo como persona

Al igual que la acusación, esta estrategia tiene una gran carga conflictiva, sobre todo si se usa con personas con las que existe una mayor distancia social. El usar un calificativo negativo para denominar a otra persona puede acarrear mayores problemas de los que ya existen como en los casos que se pueden ver abajo.

(55) C21S6

I：*你这样多脏啊*，你不洗碗整个厨房全是那个味道。

I: *eres tan cochina*, si no lavas los platos, toda la cocina huele a ellos.

(56) CE4S6

I: ah *eres una niña mimada*/ pues mira tenemos que compartir todas las tareas porque ya estoy harta

(57) E20S5

I: no voy a pasar a tomarme una cerveza/ es martees/ mañana trabajo (()) *no me apetece/ compartir espacio con gentuza como tú*/ que no respeta a los demás/ así que por favor/ te pido que dejes esto gracias

Advertencia/amenaza

La advertencia o amenaza de alguna forma es un método final para prevenir que el destinatario siga realizando la acción que causa el problema. Esta advertencia también es de las estrategias más fuertes y también se debe saber adecuar para evitar unas mayores consecuencias negativas.

(58) C24S5

I：你也要理解下我，我明天要考试，*如果你再这样，我就选择报警了*。

I: entiéndeme un poco también. Tengo un examen mañana. *Si vuelves a hacer esto, optaré por llamar a la policía.*

(59) CE27S3

I: *si sigues así voy a decirlo a tu madre*

(60) E16S12

I: Andreaa/ Andreaa/ te he dicho que noo/ y deja de tirarme de la ropa porque al final me vas a cabrear así que estate quieta/ ya hemos estado jugando desde las dos de la tarde que me has tenido montando a caballito/ que tengo la espalda/ baldada// Andrea// te ha dicho que no y comoo/ qué pares de tirarme de la camiseta/ *al final me vas a cabrear* y *no vas a jugar ni mañana ni pasado/ último aviso*

Recomendación

Esta es una estrategia más bien suave que tiene como fin el aconsejar o intentar que el destinatario repare su falta. En algunos casos como en CE15S10 puede aparecer atenuada con el uso del impersonal lo que hace todavía más suave la carga que lleva.

(61) C1S10

I：你好，警察，我刚才收到个罚单。我有个问题，*你这个标示牌写的不清楚啊*。

I: como es un lugar propenso a los accidentes, *debería poner más claro en cuanto a las señales*

(62) CE15S10

I: pero no creo quee/ sí creo quee/ un poco culpa peroo/ solamente una parte la culpa/ *es que también se debería explicar bien la señal/ porque/ es importante*/ es quee no puedes poner multa a todas las personas que no la vean

(63) E3S7

I: ¡noo!/ pero ¿qué has hecho? ¿por qué? *deberías tener más cuidado*

Interjecciones

Las interjecciones no podríamos decir que sean una estrategia típica de las quejas, pero sí es verdad que en algunas situaciones dan fuerza al mensaje como por ejemplo en E11S11 que podríamos deducir que también tiene un matiz de molestia o de exasperación.

(64) C6S7

I：*哎呀*，你怎么把咖啡带进来，我们阅览室是不允许带任何食物和饮料的。

I: *uy*, ¿por qué trajiste café? No podemos traer comida ni bebida a nuestra sala de lectura.

(65) CE17S7

I: *¡pero por favor!// ¡señora*! //¡¿cómo puede tirar el café aquíi?!

(66) E11S11

I: ¡*madre mía!*/ llegas un poco tarde ¿no?/ podrías haber avisado o es que has tenido algún problema o algo

Alternativas/sugerencias

Cuando el destinatario le pide algo al hablante, este puede desviar el tema proponiendo una serie de alternativas o sugerencias que le vengan mejor. Es una forma suave y le permite también al destinatario tener una salida. En el caso de C17S12, nuestro informante le propone al menor ver algún dibujo animado lo cual es una alternativa a tener que jugar con él, ya que era eso lo que se le pedía.

(67) C17S12

I：小姨这会儿特别累，*我给你找个动画片先看看吧*。

I: la tía está muy cansada en este momento. *Déjame encontrar un dibujo animado para que la veas primero.*

(68) CE2S6

I: *¿qué te parece cada uno persona un día una semana? o ¿cada persona un sitio?*

(69) E4S1

I: vale y *¿no podríamos en vez de hacer un examen un trabajo quizás?* para no tener que volver a estudiar y preparar todo otra vez

Aceptación con resignación

Esta estrategia se ha visto sobre todo en la situación 1. Algunos de los informantes aceptaban lo propuesto por el destinatario, pero no era una aceptación con la que estuvieran de acuerdo. Esta estrategia además posee esa carga de resignación y de alguna otra forma también de molestia por lo que también se ha incluido, ya que puede ser una última estrategia utilizada para ver si el destinatario le permite una salida al hablante para evitar las consecuencias negativas de una acción.

(70) C14S1

I：那行吧，*那也没有别的办法了*。

I: vale, entonces no queda otra.

(71) CE5S1

I: *puess pues no hay otra manera*

(72) E3S1

I: sí/ *porque no hay otra cosa*

Peticiones

Hasta ahora hemos visto las estrategias que se han catalogado como típicas de la queja. No obstante, como se ha dicho antes, no se trata solo de eso si no que al realizar una conversación también influyen otros aspectos. En este caso, influyen otros tipos de actos de habla que funcionan como apoyos a esas estrategias y que suavizan o dan fuerza al mensaje en general. Está claro que una queja podría

no hacer uso de peticiones o de rechazo como se verá más adelante, pero se ha observado que las quejas más completas hacen uso de estos dos actos de habla.

En cuanto a las peticiones, se han observado dos tipos: directas e indirectas.

– **Directas**

Imperativo

Esta estrategia se basa en el uso de un verbo en imperativo para pedir que el destinatario realice determinada acción. Es de las peticiones con mayor fuerza llegando a veces a ser descortés. Algo importante que se ha de destacar es que en el caso del chino mandarín hay algunos elementos que suavizan este tipo de estrategias. Algunas formas de atenuación son la reduplicación del verbo o el añadir elementos como 一下 que se podría traducir literalmente como *un poco y* ayudan a suavizar el tono.

(73) C23S6

I：没关系的，你看我们相处这么久了，*现在你去洗一下好吗*，等我我要去做，我很饿。

I: está bien, ves que hemos estado juntos mucho tiempo, *ahora ve a lavarlos un poco* ¿vale? luego voy a cocinar, tengo hambre.

(74) CE18S5

I: ¡bueno! *di/ di/ diles a tus compañeros*/// no/ no/ no puede ser/ *mira la hora*/ son las doce/ además seguro que otros vecinos pueden escucharla también// si no tengo que llamar a la policía de verdad/ no/ no se permite

(75) E17S12

I: uff (()) he dicho que estoy cansado/ *déjame descansar un poco*

Con interrogación

Este tipo de petición es muy poco común. Sin embargo, ha aparecido algunas veces por lo que también se ha tenido en cuenta. El grupo de CH no la ha utilizado en ningún momento de forma que no se puede proporcionar un ejemplo.

(76) CE1S6

I: eh/ ¿vas a limpiar los platos que has dejado/// sucios?

(77) E13S9

I: hola perdón/ ya llevo en la sala de espera un rato y sigo sangrando/ entoncees/ no veo que haya ni mucha gente/ y tampoco hay mucho movimiento ¿me van a atender pronto oo cómo?

Performativo

El hablante realiza lo que dice. Al igual que la estrategia anterior, esta también es poco común y no se ha visto en el grupo de CH.

(78) CE20S5

I: hola/// es que es la tercera vez que subo/// solo para decirle que si puede bajarle un poquito el volumen de la música/ estoyy/ mm// un poco molestadaa/ y también tengo clase por la mañana/ a las ocho por la mañana/ que es muy temprano// así quee/ *te pido/ por favor/ que bajes un poquito el volumen/ por favor*

(79) E23S5

I: bueno/ pero de verdad/ por favor/ *o seate lo pido* porque si no voy a tener que tomar otras medidas porque de verdad que es que esto me estáa/ me está estresando mucho/ y tengo mañana un examen muy importante/ lo siento

Elíptica

En este tipo de petición se evita el uso del verbo y siguiendo el ejemplo de las anteriores, no se ha visto su uso por parte de los CH.

(80) CES3

I: perdona por favor no/ *noo patadas por favor*

(81) E21S7

I: a ver /*por favor/ papel/ papel*

Afirmación asertiva

Esta estrategia ha aparecido todavía en menores ocasiones, siendo solo el grupo de CE los que la han usado.

(82) CE17S12

I: [sí/ sí] cuandoo/ cuandoo/ eeh/ cuando/ tocas/ las estrellitas/ dos o tres veces más o menos// me dejas descansar un poquito

Deseo

Esta estrategia es bastante amplía y engloba el uso de verbos como *querer*, *esperar, desear*, etc. También se han englobado aquí los diferentes tiempos verbales en los que pueda aparecer.

(83) C19S3

I：那你能先安静一会儿吗？*我要睡一下*你待会就不要踢了，行不行？

I: ¿entonces puedes estar tranquilo por un rato? *Quiero dormir* y no lo patees luego, ¿de acuerdo?

(84) CE26S1

I: pero pero// pero creo es más pero creo que sea un poco injusto para nosotros porque porque laas las preguntas son diferentes/ distintas ¿no? y si sii sii el examen anterior para mí/ es/ más era más fácil pero este es más difícil para mí/ yy creo que posiblemente afect/ me afecta/ me afecta/ me afecto un poco/ eeh/ en las notas y por eso espero quee/ *espero que puedan buscaar/ buscar unaa/ una forma máas/ más justo para nosotros*

(85) E2E11

I: *pues quiero recurrir y dar una reclamación* porque me parece (()) me parece una vergüenza además que es que esto no lo he decido yo si no se ve la señal es porque han puesto el andamio y no han pensado en que la señal no se veía

Expresión de *necesidad*

A diferencia de la estrategia anterior, esta solo necesita el verbo *necesitar* para ser catalogada.

(86) C25S6

I：*我现在需要用啊*，你看我平时帮你刷过这么多次碗，有说过什么吗

I: *necesito usarlo ahora*, mira, suelo ayudarte a lavar los platos muchas veces, ¿he dicho algo?

(87) CE24S5

I: eeh/// perdón/ mm yo/ estoy muy cansadaa porquee yo tiee/ tengo un día muy largoo yy/ muy malo/ *entonces/ necesito descansar* ¿puedees bajar su música porque ees/ tercera vez?// y me molesta mucho/ sii/ por favoor sii/ puedes/ mm/ muchas gracias

(88) E13S12

I: sí/ sí/ después sí/ *pero ahora necesito descansar un poco* que llevo todo el día fuera de casa

Solicitud de explicación

Esta estrategia se usa para preguntar explícitamente por qué el destinatario ha realizado la falta que afecta al hablante.

(89) C23S10

I：亲你好，这个罚单是不是有问题啊，*为什么我无缘无故收到这个罚单呢？*

I: hola cariño, ¿hay algún problema con esta multa? ¿Por qué recibí esta multa sin motivo?

(90) CE1S11

I: sí sí claro ya estamos saliendo ahora/ pero chaval *¿qué estás haciendo?*

(91) E3S7

I: ¡noo!/ pero *¿qué has hecho? ¿por qué?* deberías tener más cuidado

No repetición

Hay que tener cuidado con esta estrategia, ya que si vemos los ejemplos podemos catalogarlo como otra estrategia, pero en este caso se ha tenido en cuenta mayormente el significado y no solo la parte gramatical. En el caso de CE141 se podría pensar en catalogarla como *deseo*, pero debido a que en realidad lo que quiere comunicar el hablante es que la situación no se repita, se ha dejado en esta categoría.

(92) C22S7

I：下次记住啊，不能带食物进来。

I*: la próxima vez, recuerda que no se puede traer comida.*

(93) CE141

I: *espero que no surja otra situación asíi*/ porquee de hecho es muy injusto para nosotros/ peroo

(94) E18S11

I: madre mía eeh/ cámbiate ya rápido y corriendo y *que no se vuelva a repetir*

– **Indirectas**

Condición preparatoria

Con este tipo de estrategia se pide que el destinatario haga algo que sabemos que es capaz de realizar.

(95) C17S8

I：你好，我这边看到多收了十块钱，您看一下是不是？

I: hola, he visto un cargo extra de diez yuanes aquí *¿puede echar un vistazo?*

(96) CE16S6

I: Daniela/ *¿puedes limpiar los platos?* es que ahoraa quiero cocinar

(97) E4S3

I: *¿te importaría dejar de dar patadas en el asiento por favor?* que me estás molestando

Insinuación

Una de las estrategias más indirectas con las que nos encontramos. Para evitar conflictos, el hablante insinúa el problema al destinatario esperando que con eso sea suficiente para que la situación cambie a su favor.

(98) C19S2

I：阿姨，您好，您手上有那个牌号吗？

I: tía, hola, ¿ha cogido el número?

(99) CE21S5

I: muy bien/ la música bonita ¿no?

(100) E27S3

I: holaa/ oye/ ¿te aburres?

Solicitud de información

Aunque esta estrategia no la podríamos considerar del todo como un gran apoyo a la queja en general, aparece en una gran cantidad de ocasiones por lo que para tener un patrón de queja más completo se decidió también incluir. Esta estrategia se basa en pedir información y no atenta contra el destinatario en ningún momento. Además, solo tiene como objetivo recabar más información que sí que es cierto que algunos casos puede dar pie a quejas más fuertes dependiendo de la respuesta.

(101) C15S9

I：哎，你好，我想问一下我们，我这儿*伤口还没有人来过来帮我处理吗？*

I: oye, hola, quiero preguntaros algo, ¿aún no viene nadie a ayudarme a vendar mi herida?

(102) CE6S1

I: vale/// yy y *¿la repetición/ va a influir en mi nota?*

(103) E8S3

I: y *¿estás viajandoo?* yy *¿no tienes a una tía o a alguien que esté contigo?*

Solicitud de solución

Mediante esta estrategia, el hablante pretende que el destinatario solucione la falta que él mismo ha causado.

(104) C11S1

I：啊，那怎么办啊？我已经考试过了。

I: ah, *¿qué debemos hacer entonces?* Yo ya hice el examen.

(105) CE6S7

I: pero esto libros son de la biblioteca y tengo que devolver/ mañana *¿ahora qué vamos a hacer?*

(106) E14S7

I: madre mía/ tenéis que teneer/ tenéis que tener más cuidado/ *¿ahora qué pasa con todo esto?*

Compromisivos

Este tipo de estrategia también es poco común, pero se ha observado que en algunos casos, los informantes piden que el destinatario se comprometa a cumplir lo que unos segundos antes ha dicho.

(107) CE16S6

I: *¿me/ me/ comprometes?*

(108) E10S6

I: puees a ver/ *si me das tu palabra de que a laa media hora puedees*// quitar o bajar/ igualmente te agradecería que la bajaras uun/ poco/ ahora/ pero vamos/ si me aseguras/ si me das tu palabra de que la media hora la podéis incluso casi quitar/ venga// me fío/ pero vamos que

– **Rechazo**

Al igual que con las peticiones, los rechazos se han tomado como apoyos a las estrategias principales. Y. al igual que con las peticiones, sería complicado que las quejas más elaboradas no usen este acto de habla en algún momento, sobre todo cuando el destinatario le pide o propone algo al hablante.

– **Directos**

Rechazo directo

Este rechazo puede aparecer de diferentes formas. En el caso de E18S5 tenemos un rechazo directo sin elaborar mucho, pero en C2612 vemos que ya aparece el verbo *poder* y algunos elementos más. Podemos encontrarnos también con expresiones como *no quiero*.

(109) C2612

I：是吧？姐姐现在不行啊。要赶一个作业。

I: ¿de verdad? *La hermana no puede hacerlo ahora*. Tengo que terminar una tarea.

(110) CE27S9

I: sí pero yaa/ he esperado mucho tiempo y *no puedo estar así*/ por lo menos// ¿podrías/// dejar/ limpiar mi sangre// y noo dejar sangrando?

(111) E18S5

I: *no no no*/ tengo mañana un examen muy importante y no voy a entrar/ lo que quiero es que bajes la música o voy a llamar a la policía/ ya no te lo voy a advertir más veces

– **Indirectos**

Expresión de desacuerdo

Esta estrategia se basa en el uso de estar o no de acuerdo. En este caso, no se ha visto su uso por parte de los CH.

(112) CE4S1

I: pues yo no estoy de acuerdo porquee yo no soy responsable de del la pérdida del examen

(113) E26S4

I: a ver/ si no se puede hacer ningún cambioo/ puees/ a ver yo veníaa/a buscar la justificación de por quéeyy // y demás/ pero vamos/ que no estoy de acuerdo/ creo que se podía habeer// resuelto de otra manera

Evasiva/respuesta indefinida

Cuando el hablante no puede o evita rechazar la propuesta del destinatario, puede hacer uso de la evasiva la cual es mucho menos fuerte. De esta forma, el hablante evita dar una respuesta en ese mismo momento.

(114) C16S1

I：我觉得这样很不公平，因为我已经参加过了一场，我可能今天下午还有别的考试。*我不知道时间能不能协调对。*

I: creo que esto no es justo, porque ya hice uno y es posible que tenga otro examen esta tarde. *No sé si se puede coordinar el tiempo.*

(115) CE3S1

I: mm aah valeee pero pero no sé es un problema/ *es que no sé si puedo hacer examen otra vez es quee*

(116) E4S12

I: *lo vamos viendo*

Posposición

Con esta estrategia el informante atrasa una acción que no quiere realizar en ese momento.

(117) C24S12

I：我知道啊，*我一会儿来陪你*。你先去找别人。

I: lo sé, *estaré contigo más tarde*. Ve a encontrar a alguien primero.

(118) CE20S11

I: sí/ y *luego hablaremos*

(119) E22S12

I: ahora noo/ de verdad que estoy muy cansada// llevo todo el día trabajando y noo no puedo/ ¿vale?/ ahora no tengo tiempo/ *pero mañana jugamos* ¿vale?

Indiferencia

Con esta estrategia el informante le demuestra al destinatario que no le importa lo que este esté diciendo, ya sean excusas, proposiciones, etc. Se parece un poco a la estrategia de desarme, pues intenta cortar toda refutación que pueda hacer la otra parte, pero de una manera más descortés.

(120) C10S2

I：*那是他的事儿*，我是不可能让你插队的，大家都在这里排着队呢。你现在这样子的话，影响我也是影响到大家。你与其在这跟我说这些话说，你还不如到后面去排队，这样子的话也不会影响柜台操作。

I: *eso es asunto de él*. Es imposible para mí dejarte colar. Todo el mundo está haciendo cola aquí. Si haces eso, me afecta a mí y a todos. En lugar de hablar conmigo, es mejor que hagas la cola al final y así no afectarás al el funcionamiento del mostrador.

(121) CE22S5

I: *me da igual/* de verdad solo quiero descansar ¿me dejas o no?

(122) E22S11

I: *me da igual/* ¿tú te crees que estas horas de llegar?/ o sea aquí hay que llegar mínimo una hora antes de los partidos/ ya lo sabes/ siempre lo hacemos así

Disculpa

Al usar esta estrategia, el mensaje se suaviza y aunque es un rechazo, este no parece tener una carga conflictiva fuerte. De alguna forma, el uso de una disculpa puede acercar al destinatario y hacer que este se sienta más cómodo aceptando el rechazo del hablante ante la falta que ha propiciado la queja.

(123) C14S2

I：阿姨*不好意思*，我也有急事，我还得着急上班呢，就中午午休跑出来办事。

I: tía, *lo siento*, yo también tengo algo urgente, tengo que ir a trabajar a toda prisa, así que salí corriendo a hacer esto durante mi hora de almuerzo.

(124) CE7S12

I: *perdona* eeh// ahora estoy muy cansadoo// por favoor ¿puede jugar con tu compañero?

(125) E4S15

I: yaa/ yo lo entiendo/ y si fuese otro día/ un fin de semana/ tal vez /te digoo/ pues palante/ que me meto y a ver qué tal/ pero hoy justo es quee/ es quee/ no tío *lo siento mucho/* entonces si podéis bajar la música de aquíi/ te lo agradezco mucho

Para terminar, se ofrece una tabla como resumen con las diferentes estrategias que se han tenido en cuenta a lo largo de esta investigación.

Estrategias comunes de queja	Apoyos. Peticiones	Apoyos. Rechazos
Alertadores	Directas	Directos
Preparadores	Imperativo	Rechazo directo
Exposición (del problema)	Con interrogación	Indirectos
Argumentación/justificación	Performativo	Expresión de desacuerdo
Evaluación negativa	Elíptica	Evasiva/respuesta indefinida
Eximición (culpa/obligación)	Afirmación asertiva	Posposición
Recriminación	Deseo	Indiferencia
Constatación	Expresión de necesidad	Disculpa
Consecuencias negativas	Solicitud de explicación	
Valoración de molestia y/o enfado	No repetición	
Instrucción/consejo	Indirectas	
Acusación	Condición preparatoria	
Juicios de valor	Insinuación	
Preguntas retóricas	Solicitud de información	
Recompensa/compensación	Solicitud de solución	
Incredulidad /desconcierto	Compromisivos	
Situación hipotética		
Desarme		
Calificativo negativo como persona		
Advertencia/amenaza		
Recomendación		
Interjecciones		
Alternativas/sugerencias		
Aceptación con resignación		

Tabla 10. Resumen de estrategias

5.5. Análisis conversacional

Dado que se pretende conocer el acto de habla de la queja con mayor profundidad, no solo se analizará la parte del enunciado en dónde aparece dicho acto sino que se analizarán las interacciones completas. Con motivo de que las muestras recogidas mediante el juego de rol son conversaciones completas con un inicio y un cierre, esto nos lleva a poder conocer el patrón completo que puede darse al realizar una queja y no solo a tener una visión de este acto aislado de todos los demás componentes que surgen a la hora de la interacción.

En el capítulo 3, se hizo un recorrido a lo largo del origen del análisis conversacional abordando aspectos importantes como la existencia de unidades conversacionales y algunas secuencias (apertura, temáticas y de cierre) que nos ayudaron a la hora de segmentar cada muestra recogida.

Para realizar el análisis conversacional, se ha tenido en cuenta el trabajo sobre segmentación de la conversación propuesto por Val.Es.Co (2014). Se ha escogido este modelo por diferentes aspectos, entre ellos la cantidad de muestras que recoge y porque el sistema de transcripción propuesto es, desde nuestro punto de vista, bastante completo, así como exhaustivo. Además, se tendrán en cuenta a la hora de analizar las conversaciones aspectos como la organización social y estructural. Dentro de las cuales se tendrán en cuenta los turnos y las intervenciones.

Al analizar las muestras, se reparó en que la gran mayoría de las intervenciones eran reactivo iniciativas por lo que aunque sí se codificaron con estos datos, luego no se analizó este aspecto.

Las intervenciones no verbales, como las risas, tampoco se tendrán en cuenta debido a que a la hora de analizar las muestras no se ha visto un uso destacado de ellas por parte de los informantes. Esto puede deberse a que, al tratarse de un juego de rol, los participantes no contaban con la naturalidad suficiente como para realizar dichas acciones.

También, aunque no lo nombremos en igual medida, el trabajo de Gallardo (1996) sobre las diferentes secuencias que pueden existir en una conversación también ha ayudado a asentar las bases para la división que se ha realizado en las muestras. Ante esto, se ha de decir que se han tenido en cuenta sobre todo las secuencias de apertura, las cuales han ayudado a la aparición de lo que hemos denominado *planteamiento.* No obstante, estos dos términos no son equiparables, puesto que el *planteamiento* que nosotros proponemos va más allá de una secuencia de apertura como se explicará más adelante.

Es importante recalcar que en cada turno ha primado la división de estos en actos de habla y estrategias. Nuestro objetivo es ver cómo los diferentes actos y estrategias se entrelazan para llegar a un acto de habla mayor que los engloba. Por ello, elementos de unión como *pero*, o expresiones como *bueno*, no se han tenido totalmente en cuenta y en caso de que sí, estos se han engloba en el acto de habla o estrategia al que pertenecían, desde nuestro punto de vista, según aspectos como el contexto.

Habiendo aclarado los aspectos que se tendrán en cuenta para analizar las muestras, es importante explicar el sistema de transcripción que se ha usado, puesto que aunque nos hemos basado en el propuesto por Val.Es.Co, no se ha utilizado en su totalidad. Debido a que este sistema toma en cuenta aspectos que no nos proponemos a analizar en el presente estudio, se seleccionaron una serie de convenciones de transcripción que se adaptaban a nuestros objetivos:

:	Cambio de voz
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final de habla simultánea.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más
(())	Fragmento indescifrable
((siempre)	Traducción dudosa
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿¡!?	Interrogaciones exclamativas.
¿?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?», «¿eh?», «¿sabes?»
¡!	Exclamaciones.

Tabla 11. Sistema de transcripción de Val.Es.Co (2014)

Es importante también remarcar que, siguiendo el sistema de Val.Es.Co, tras el uso de dos puntos se mantiene en todas las muestras el uso de la minúscula.

Al transcribir las muestras, se ha denominado al hablante con la letra I (informante) y al destinatario con la letra E (entrevistador).

(128)

I: hola profesora

E: eeh hola/ adelante

Así mismo, y siguiendo el modelo de Val.Es.Co, el número de intervenciones se ha posicionado a la derecha de E o I y el número de turnos a la izquierda. De esta forma, podemos ver que en el siguiente ejemplo I ha intervenido dos veces, E solo una y en total hay tres turnos.

(129)

1I1: hola profesora

2E1: eeh hola adelante/ dime

3I2: síi/ venía a ver la nota de mi examen

Por último, como se ha dicho anteriormente, se tuvo en cuenta si estas intervenciones era iniciativas (Ii), reactivas (Ir) o reactivo-iniciativas (Ir-i).

(130)

Ii 1I1: hola profesora

Ir-i 2E1: eeh hola adelante/ dime

Ir-i 2I2: síi/ venía a ver la nota de mi examen

La selección de todos estos aspectos ha sido de gran ayuda para poder conocer más a fondo el patrón que sigue la queja a la hora de utilizarla en una conversación, puesto que se pueden observar diferentes aspectos como en qué momentos de un intercambio puede surgir e incluso si los diálogos tienen la misma extensión.

5.6. Procedimiento

En la primera fase de la investigación se utilizó un único instrumento de recogida de datos, un cuestionario de percepción centrado en las variables de distancia social, poder social y grado de la ofensa. Se optó por el uso de este tipo de cuestionario con motivo de que al principio del estudio empírico se plantearon doce situaciones relacionadas con la vida diaria de un estudiante universitario y a partir de ellas surgieron algunas preguntas. Estas situaciones se crearon tomando como referencia los trabajos de De Zhang (2001) y Díaz Pérez (2001), los cuales han propuesto en sus investigaciones diversos contextos que se adecuan a la vida cotidiana de un estudiante universitario. Sin embargo, a medida que las doce

situaciones iban tomando forma, surgieron algunas dudas sobre las variables de poder social y grado de la ofensa, puesto que como se ha dicho en puntos anteriores, estas dos podrían no entenderse de la misma forma en diferentes comunidades. De esta forma, habiendo finalizado la redacción las situaciones, se procedió a la realización de un pequeño cuestionario de percepción que tomaba como base las situaciones anteriormente plantadas. Este cuestionario se redactó primero en español y seguidamente se tradujo al chino con la mayor fidelidad posible. Una vez hecho esto, se pasó a su distribución entre los dos grupos de informantes que participaron. La distribución se realizó tanto en papel como en formato en línea, para esto último se utilizaron diferentes herramientas como Google Forms o Survey Monkey. Más tarde, tras haber recogido los resultados, se procedió a su análisis a través de Google Forms y Excel.

En la segunda fase y una vez visto el resultado global y hecho las apreciaciones necesarias, se replantearon algunas de las situaciones que habían sido planteadas en un principio. De esta forma, algunas situaciones se completaron o se simplificaron con el fin de que los informantes las entendieran mejor y pudiéramos obtener unos resultados más homogéneos.

Tras terminar de redactar las situaciones en español, se siguió con la traducción de estas al chino puesto que a todos los informantes se les proporcionaría unas tarjetas con las situaciones descritas en ellas. A continuación se procedió a la recopilación de las muestras de habla, empezando con el grupo de hablantes nativos de chino mandarín aprendientes de español, seguidos de los nativos de español y por último los nativos de chino mandarín.

En la tercera fase, con el fin de mantener el anonimato de todos los informantes, se procedió a codificar cada una de sus intervenciones. Primero, aparece la letra del país de donde proviene: *E* para los españoles, *C* para los chinos. Después, en el caso de los informantes chinos se les asignó otra *E* si respondían en español. Al final se les agregaba el número de su intervención y la situación. Un ejemplo de esto sería:

C23S5		
C	23	S5
China	Número de participante	Situación

E1S1		
E	1	S1
España	Número de participante	Situación

CE12S10			
C	E	12	S10
China	Responde en español	Número de participante	Situación

Por último, en la cuarta fase se procede a organizar, transcribir y analizar el corpus obtenido. Para analizar el corpus se han tomado como referencia las investigaciones de House & Kasper (1981), Olshtain & Weinbach (1987), Trosborg (1995), Toledo (2016) y Díaz Pérez (2001). Este análisis se verá con más detenimiento en los siguientes capítulos. Con respecto a la transcripción y la segmentación conversacional, como se ha dicho, se decidió seguir el modelo presentado por Val.Es.Co. Este grupo de investigación tuvo desde un primer momento como objetivo estudiar el español coloquial, por lo que llevaron a cabo un sistema de transcripción en el cual se puede ver plasmados los silencios, las pausas, las alternancias en los turnos, los solapamientos, entre otros. Debido que en este estudio no se analizan aspectos como la entonación, el silencio, las risas, etc. no se han hecho uso de las convenciones de transcripción destinadas a estudiarlos. No obstante, sí creemos que este sistema es una herramienta de gran utilidad que nos permite plasmar de forma natural las conversaciones entabladas entre los diferentes interlocutores. Una vez transcritas las interacciones, se procede a analizar las muestras de habla de cada uno de los informantes y los datos se examinan mediante los programas Google Forms y Excel.

En el caso de los españoles y los sinohablantes que contestaban en español este fue el proceso que se siguió y se transcribieron sin dificultades. No obstante, en el caso de los sinohablantes que contestaban en chino mandarín el proceso fue diferente.

En primer lugar, dos nativos de chino se encargaron de transcribir las muestras en chino. El inconveniente que surgió es que las personas que lo transcribieron no tenían conocimiento del modelo de Val.Es.Co. por lo que transcripción obtenida fue básica. En segundo lugar, se procedió a la traducción de las muestras, las cuales fueron traducidas en primera instancia por un compañero chino que poseía estudios centrados en filología española y en la enseñanza del español. Además, se había centrado en el estudio de la pragmática por lo que también estaba familiarizado con el tema de estudio. No obstante, dicho compañero no puedo continuar con la traducción de las muestras y se procedió a cambiar de traductor, siendo finalmente la misma persona que había traducido las entrevistas del juego rol y nos había ayudado en esa parte de la investigación. De esta forma, se realizaron dos fases en el proceso de traducción siendo la primera la traducción general y una posterior revisión en conjunto con la traductora para aclarar dudas, revisar la apropiación de ciertos fragmentos, estrategias, aspectos gramaticales, entre otros.

Al haber realizado la transcripción y la traducción de esta forma, el ajustar y adaptar el modelo de Val.Es.Co. a la traducción final planteaba una gran dificultad. Esto ha ocasionado que las muestras obtenidas de los sinohablantes que respondían en chino mandarín no siguieran las convenciones utilizadas en los otros dos grupos, lo que también forma parte de las limitaciones que han aparecido en esta investigación.

5.7. Limitaciones del estudio

Algo importante que se ha de mencionar son las limitaciones que se han encontrado a la hora de elaborar el presente estudio, las cuales se encuentran relacionadas con los siguientes puntos:

La primera dificultad con la que nos encontramos fue la bibliografía. Es cierto que los estudios de pragmática que se centran en los actos de habla son cada vez más comunes y han ganado una popularidad innegable, sobre todo aquellos estudios que tienen como eje principal el análisis de las peticiones o los cumplidos, los cuales han sido ampliamente investigados en diversos idiomas, entre ellos el español. No obstante, cuando nos alejamos un poco de este tipo de actos de

habla nos encontramos con otros que no han llamado tanto la atención, como es el caso de la queja. En este caso, no podemos decir que no haya estudios sobre esta, ya que hay un buen repertorio de ellos, sobre todo en inglés, pero desde hace pocos años han ido apareciendo en español. Además, la cantidad de ellos no es tan llamativa en comparación con otros actos de habla, por ende la bibliografía de la que podemos disponer se ve claramente reducida.

Algo que nos gustaría añadir es que tampoco el acceso a este tipo de investigaciones ha sido fácil. Algunos estudios ha sido imposible consultarlos directamente, por lo que en última instancia se han tenido que consultar mediante las investigaciones de otros autores.

La segunda dificultad con la que nos hemos encontrado ha sido en cuanto al número de informantes que se han podido conseguir a la hora de llevar a cabo el juego de rol: 27 hablantes nativos de español, 27 sinohablantes y 27 sinohablantes aprendientes de español. Por esta razón, es imprescindible aclarar que debido al tamaño de la muestra no se pueden establecer conclusiones generalizables, por lo que los resultados no deberían considerarse representativos ni aplicables a todas las personas españolas y chinas. Es algo conocido que, cuando se hace un estudio sobre pragmática cultural contrastiva, lo ideal sería tener un gran número de informantes con el objetivo de poder apreciar mejor las estrategias usadas, la frecuencia de estas, entre otros. De esta forma, podríamos llegar a un entendimiento más claro y general sobre el uso que hace una cultura de la lengua. Sin embargo, esto no es un impedimento para encontrar investigaciones de gran calidad y de gran ayuda que tiene un número menor de informantes. Algunas de estas investigaciones son las llevadas a cabo por la misma Toledo (2016) o Nash (1983), los cuales analizaron el acto de habla de la queja en veinte y veintiún informantes respectivamente. No obstante, cabe señalar que también se cuentan con los informantes que respondieron en su momento al cuestionario (130 personas) sobre el poder social y el grado de la ofensa por lo que, a pesar de la pequeña muestra recogida mediante los juegos de rol, contaríamos con una muestra en cierto grado superior. Sin olvidar que todavía no se podría considerar totalmente aplicable a ambas comunidades.

La tercera dificultad está estrechamente relacionada con la anterior. Cada año España recibe una gran cantidad de alumnos chinos que vienen con el objetivo de seguir sus estudios. No obstante, no todos llegan con el nivel necesario para poder participar en una investigación en la que alguno de ellos tendrá que entablar una conversación durante más quince minutos y en diversas situaciones que tal vez no manejan con total facilidad. La mayoría de estos alumnos parten de un nivel A1, A2 o B1, pero cuando buscamos alumnos con un nivel B2 o un C1, el número de participantes se reduce considerablemente. Además, debido a que una gran cantidad de personas chinas regresaron a su país a raíz de la situación vivida durante la COVID 19, las entrevistas se tuvieron que suspender durante un tiempo. Esto dificultó en gran medida la recogida de muestras y ralentizó en exceso el proceso.

La cuarta y última dificultad que se ha encontrado se relaciona con el método que se ha seguido para recoger los datos. En primer lugar, se utilizó un cuestionario de percepción, para poder aclarar las dudas surgidas debido al poder social y al grado de la ofensa. Podemos decir que el cuestionario cumplió su cometido, ya que nos permitió elaborar situaciones más completas y claras. En segundo lugar, se decidió realizar un juego de rol con el objetivo de recoger muestras de habla más naturales. No obstante, no hay que olvidar que un juego de rol sigue siendo una dramatización y no tendrá la completa naturalidad que sería ideal en estos casos. Claro es que, si adecuamos el lugar dónde se va a llevar a cabo la conversación y se adecua el ambiente, los informantes podrán sentirse más cómodos a medida que pase el tiempo y logren soltarse un poco más. Algo que se debe decir a favor de los juegos de rol es que permiten conducir en cierta medida la conversación para poder lograr nuestros objetivos. En cambio, si intentáramos recoger todas las muestras de habla que necesitáramos de forma natural esto llevaría una gran cantidad de tiempo y tal vez no siempre encontraríamos lo que buscamos. Además, como se ha dicho antes, muchas entrevistas tuvieron que ser realizadas como última medida a través de la pantalla de un ordenador debido a las medidas adoptadas por los diferentes países, lo que no ayudó a que las situaciones tuvieran una mayor naturalidad.

6. Análisis de los datos y discusión sobre el cuestionario de percepción

A través de este cuestionario se propuso conocer más en profundidad las variables de poder social y grado de la ofensa, puesto que había ciertas dudas de si ambas comunidades verían estas variables de igual forma. Por esta razón, se llevó a cabo un cuestionario de percepción que tenía como objetivo disipar las dudas en torno a estas dos variables y así poder elaborar más adelante situaciones que se adecuaran de forma correcta y nos ofrecieran resultados más concretos que nos permitieran conocer de una forma más completa cómo funcionaba el acto de habla la queja y las estrategias que los informantes utilizaban a la hora de realizar dicho acto.

Por todo ello, en los siguientes apartados se analizarán los datos obtenidos a través del cuestionario de percepción y, tras esto, se procederá a la interpretación de los mismos.

Los datos obtenidos se han analizado cuantitativa y cualitativamente, haciendo uso de Google Forms y Excel.

6.1. Análisis de los datos

A continuación se presentan los datos obtenidos relacionados con las variables de poder social y grado de la ofensa.

6.1.1. Variables

6.1.1.1. Poder social

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el cuestionario repartido entre los informantes con respecto al poder social consta de diez preguntas en las que los informantes analizan y escogen qué persona, de las que aparecen en la pregunta, posee un mayor *poder* desde su punto de vista. Al analizar los datos se tendrán en cuenta también los resultados que hacen referencia a un menor poder o un poder igualitario.

A continuación se recogen y presentan los datos resultantes del cuestionario contestado por ambas comunidades (españoles y sinohablantes).

Pregunta 1

En este caso, se les preguntó a los informantes quién creían ellos que tenía un mayor poder social: un/a profesor/a, un/a alumno/a o los dos. No se especifica la edad del/a profesor/a, ya que nos centramos en la figura que este representa. Estos fueron los resultados:

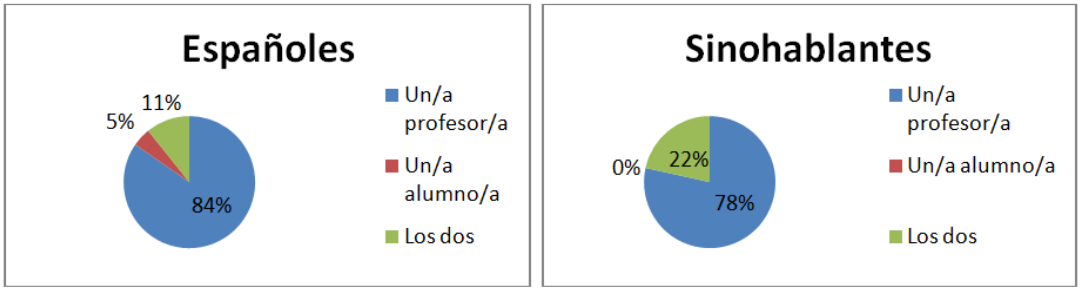

Figura 4. Poder social 1

Pregunta 2

En el caso de la segunda pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: una persona de 60 años, el informante o los dos. Se especificó 60 años porque a partir de esta edad la concepción de la gente en cuanto a adulto, mayor, etc. empieza a cambiar. Los resultados fueron los siguientes:

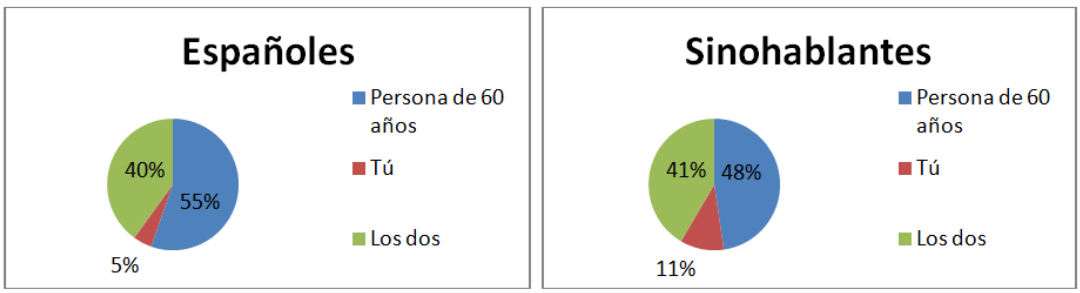

Figura 5. Poder social 2

Pregunta 3

En la tercera pregunta, se les pidió que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: una persona de veinte años, un/a niño/a de cinco años o los dos. Más adelante se verá que la persona de 20 es la representación de nuestro informante. Debido a que los participantes tenían una edad comprendida entre 18 y 29, se decidió poner 20 años para que se sintieran de cierta forma identificados. Estos fueron los resultados:

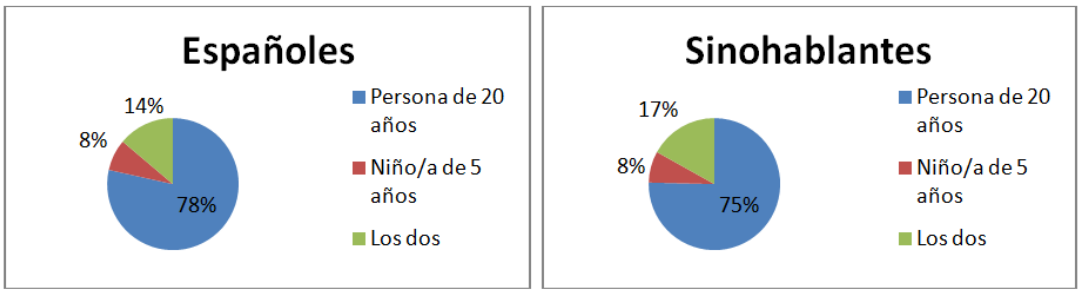

Figura 6. Poder social 3

Pregunta 4

En cuanto a la cuarta pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de entre estas tres personas poseía un mayor poder: un/a vecino/a de la misma edad, el informante o los dos. El resultado fue el siguiente:

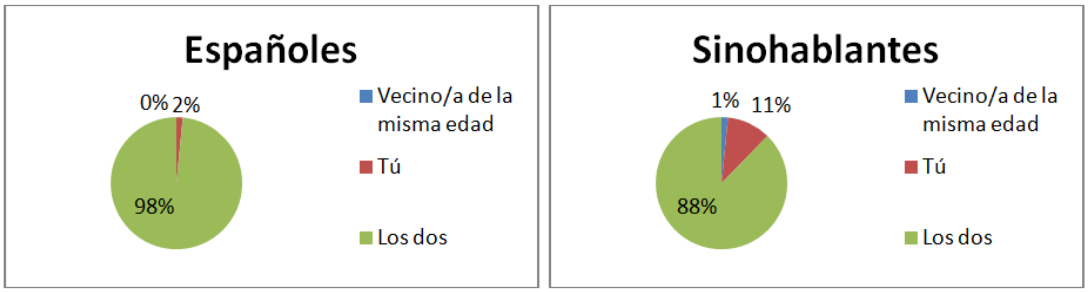

Figura 7. Poder social 4

Pregunta 5

En el caso de la quinta pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: un/a compañero/a de piso de la misma edad, el informante o los dos. Resultados:

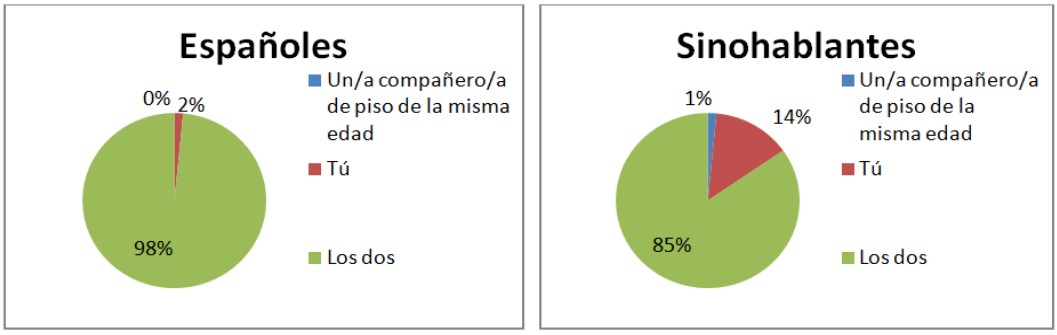

Figura 8. Poder social 5

Pregunta 6

En esta pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: el/la presidente del club de lectura, un miembro del club o los dos. Al igual que en la primera situación, no se tiene en cuenta la edad sino la figura que representa el/la presidente de un club ante la sociedad. Resultados:

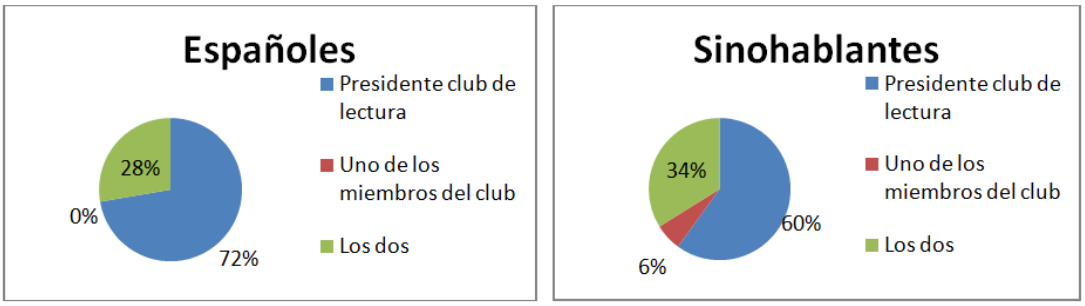

Figura 9. Poder social 6

Pregunta 7

En cuanto a la séptima pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: un/a cajero/a del supermercado, un cliente o los dos. Resultados:

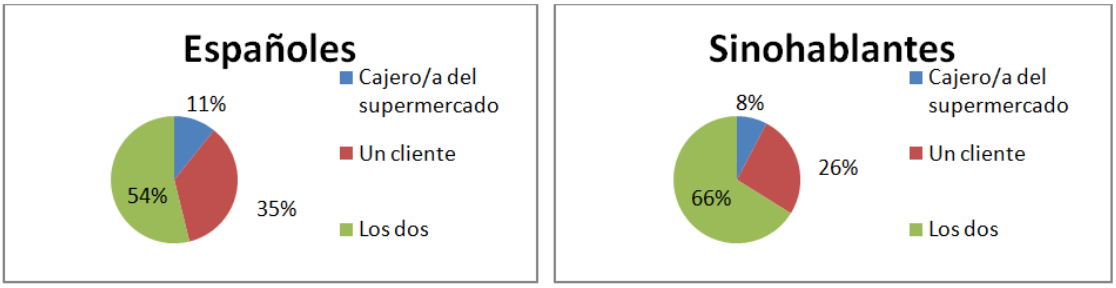

Figura 10. Poder social 7

Pregunta 8

En la octava pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas personas poseía un mayor poder: un/a recepcionista de urgencias, el paciente o los dos. Al igual que en la situación 3, los informantes tomarán el papel de paciente durante las entrevistas. Resultados:

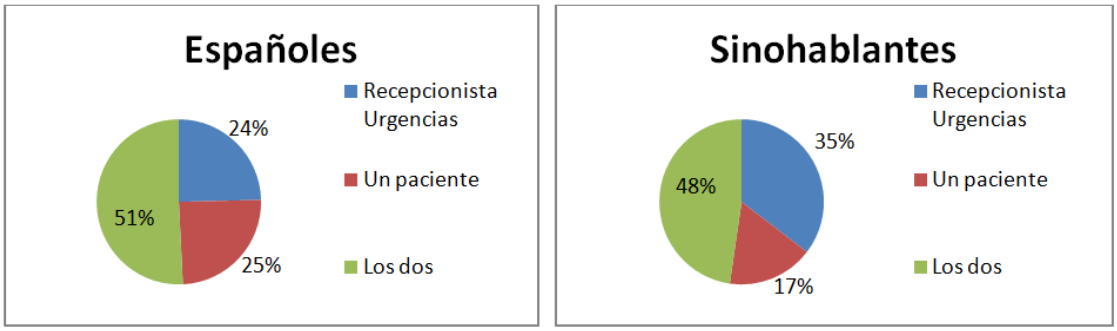

Figura 11. Poder social 8

Pregunta 9

En la novena pregunta, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas personas poseía un mayor poder: un policía, el informante o los dos. Resultados:

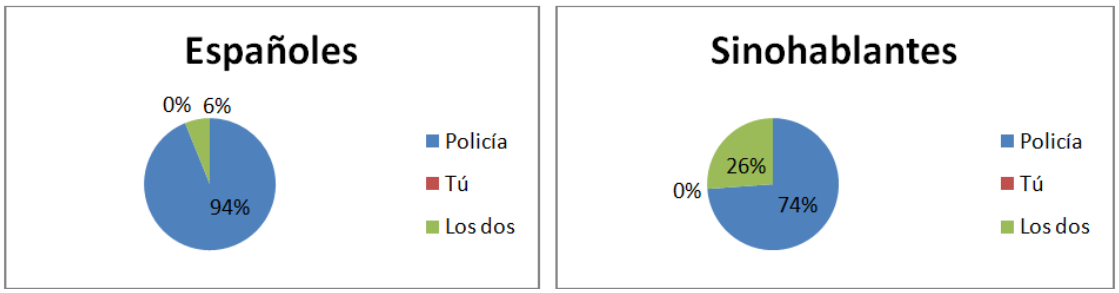

Figura 12. Poder social 9

Pregunta 10

En la décima y última pregunta con respecto al poder social, se les pidió a los informantes que escogieran quién de estas tres personas poseía un mayor poder: el/la capitana/a del equipo, un/a jugador/a o los dos. Dependiendo de lo que les gustara más a los informantes, el equipo podía ser de fútbol, baloncesto, entre otros. Resultados:

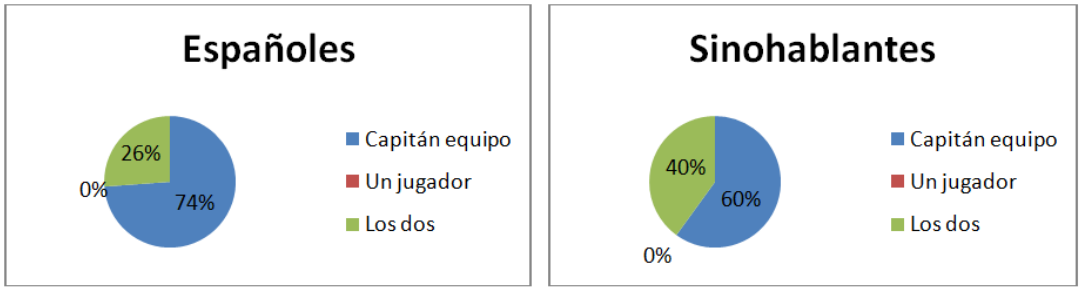

Figura 13. Poder social 10

6.1.1.2. Grado de la ofensa

Habiendo visto los resultados obtenidos sobre el *poder social* y haber empezado a realizar cambios en las situaciones planteadas al principio, a continuación se muestran los datos obtenidos a través de la segunda parte del cuestionario que se entregó a ambos grupos de informantes. En esta segunda parte, la variable a tratar es *el grado de la ofensa*. Al igual que con la variable anterior, surgieron diversas dudas a la hora de indicar si una acción era más grave que otra, por lo que mediante este cuestionario y el posterior análisis de los resultados se pretende obtener una idea más clara y concreta de qué acciones consideran más graves ambos grupos. A continuación se muestran las seis preguntas que se le hicieron a los informantes y sus correspondientes resultados.

Pregunta 1

En la primera pregunta, se pidió a los informantes que escogieran qué situación les parecía a ellos que tendría unas consecuencias más negativas para ellos entre: la pérdida de un examen por parte del profesor o el haber suspendido un examen.

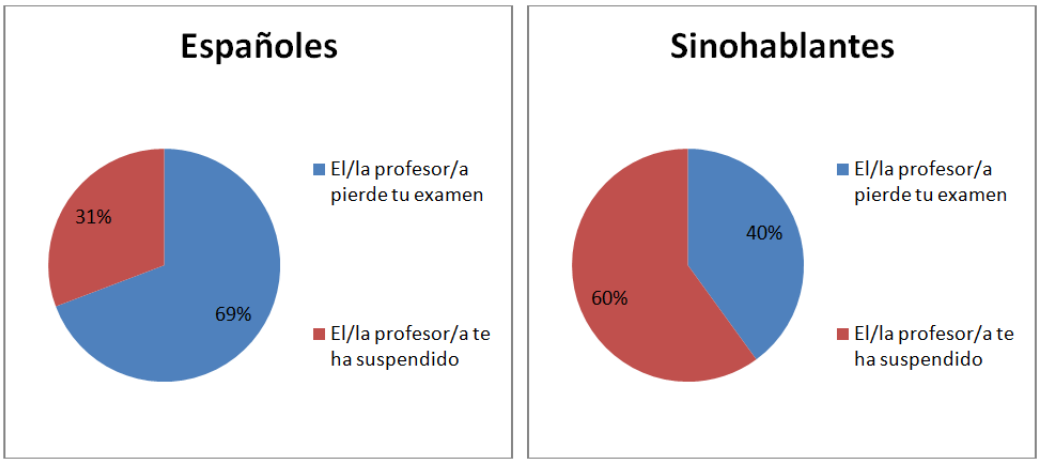

Figura 14. Grado de ofensa 1

Pregunta 2

En la segunda pregunta, se pidió a los informantes que escogieran qué situación pensaban que tendría unas consecuencias más graves para ellos entre: el ruido de la música a la hora de dormir o la falta de limpieza por parte un/a compañero/a.

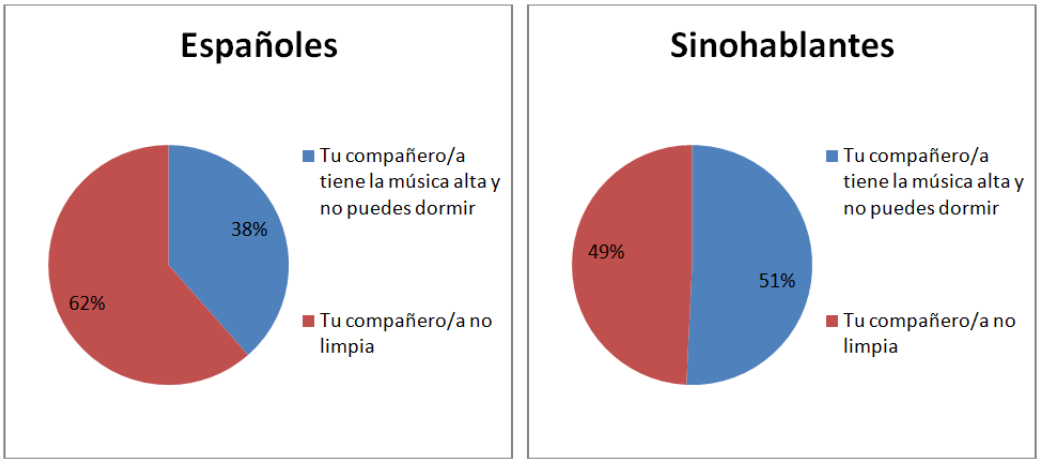

Figura 15. Grado de ofensa 2

Pregunta 3

En cuanto a la tercera pregunta, los informantes tenían que escoger qué situación les parecía que tendría unas consecuencias más graves para ellos entre: la llegada tarde un jugador a su equipo o si un primo pequeño les tiraba sin cesar de la ropa.

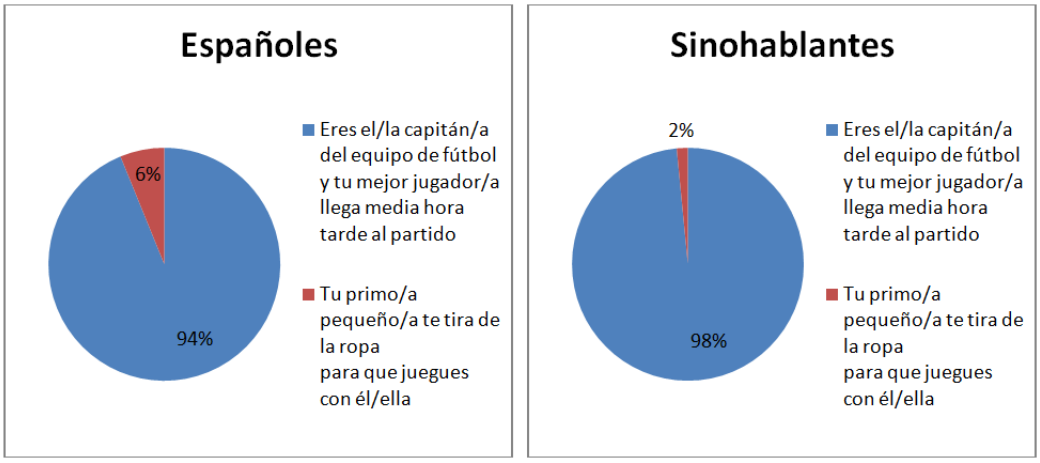

Figura 16. Grado de ofensa 3

Pregunta 4

En la cuarta pregunta, se pidió a los informantes que escogieran qué situación les parecía que tendría unas consecuencias más negativas para ellos entre: la multa de un policía o el que una persona mayor se les colara delante de la fila del banco.

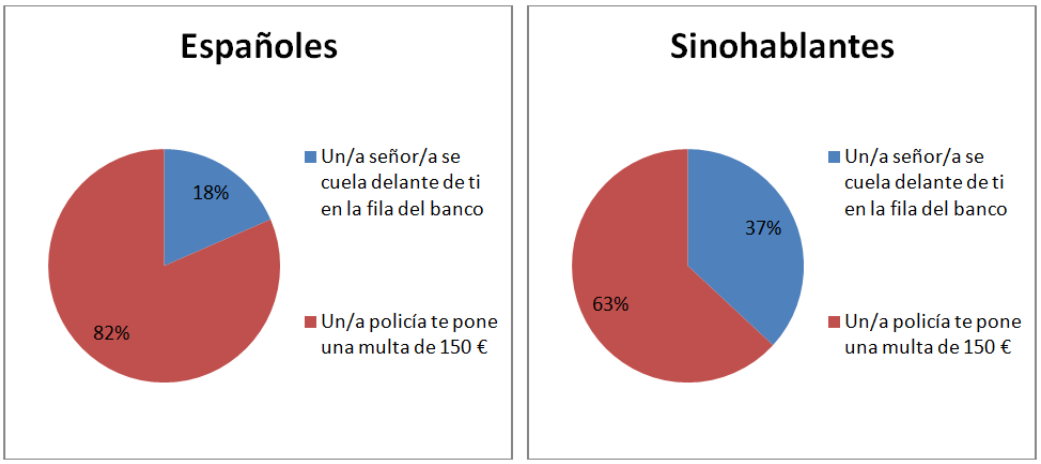

Figura 17. Grado de ofensa 4

Pregunta 5

En la quinta pregunta, se les pidió que escogieran qué situación creían que acarrearía unas consecuencias más graves para ellos entre: un/a cajero/a que les había cobrado de más o el ir a Urgencias por un corte y que tardasen en atenderles.

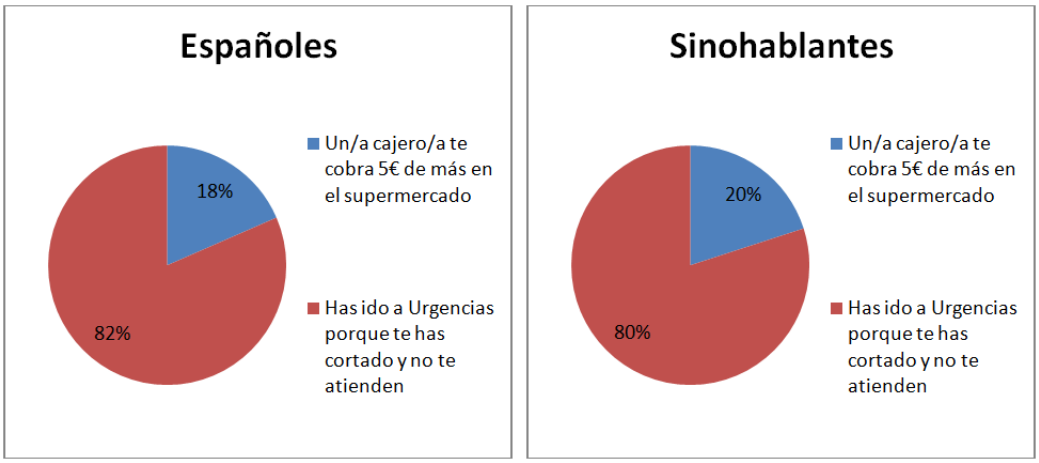

Figura 18. Grado de ofensa 5

Pregunta 6

En cuanto a la sexta y última pregunta, se pidió a los informantes que escogieran qué situación les parecía a ellos que tendría unas consecuencias más graves para ellos entre: las molestias ocasionadas por un/a niño/a que da patadas al asiento del informante o el derrame de una vaso de café por parte de un nuevo miembro sobre los libros que el presidente, en este caso el informante, había preparado para leer ese día.

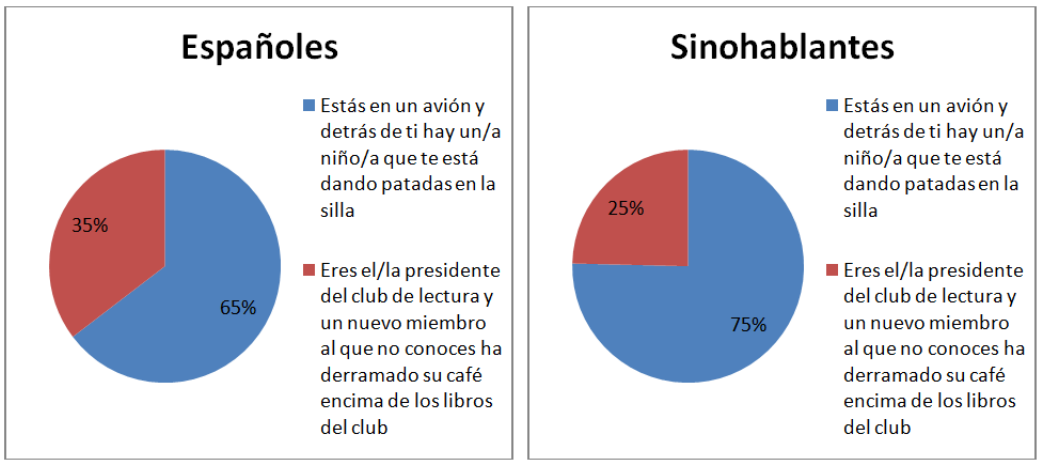

Figura 19. Grado de ofensa 6

6.2. Discusión de los resultados

A continuación, se procede a realizar un análisis cualitativo de los resultados vistos en el apartado anterior con el objetivo de conocer mejor el funcionamiento del acto de habla de la queja.

6.2.1. Variables

6.2.1.1. Poder social

Pregunta 1

El análisis de la primera situación refleja lo siguiente:

1) No existen grandes diferencias entre ambos grupos de informantes. Se ve de forma clara que, ante un/a profesor/a, tanto la cultura española como la china entienden que este/a posee un mayor poder social.
2) El número de sinohablantes que han elegido la tercera opción, en la que ambos interlocutores tienen un poder igual, es ligeramente mayor al número de españoles que han escogido esa opción. Este resultado no es significativo, puesto que el número es pequeño, pero el que algunos informantes chinos consideren que ambas partes tienen el mismo poder, llama la atención. Se conoce que en China la figura del profesor es ampliamente valorada, por lo que convendría observar más a fondo esta pequeña diferencia.
3) Ante tales resultados, se elaboraron dos situaciones en las que el profesor tenía un mayor poder social. No se han tenido en cuenta para la redacción

de las situaciones, por no ser representativos, los tres informantes españoles que escogieron la opción de que era el alumno quien poseía un mayor poder.

Pregunta 2

El análisis de la segunda situación refleja lo siguiente:

1) Se aprecia una gran similitud entre ambos grupos. Al igual que en el caso anterior en el que la figura del profesor poseía un mayor respeto, en este caso la figura de alguien de una edad considerablemente mayor (60 años) también parece poseer un mayor poder social.
2) Se observa que un notable grupo de informantes, tanto españoles como sinohablantes, han escogido la tercera opción, en la que ambos interlocutores tienen el mismo poder. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en la situación anterior en la cual aparecía la figura del profesor, podríamos decir que los informantes consideran que la otra persona tiene un mayor poder social cuando esta tiene un cargo al que, en teoría, se le debe más respeto o tiene más autoridad sobre ellos. En este caso, no especificamos si la persona mayor tiene algún cargo en específico, solo hacemos alusión a la edad por lo que una gran parte de los informantes podría considerar que se encuentran al mismo nivel en cuanto al poder.

Dado que partíamos de la idea de que ambos grupos escogerían la primera opción dando más poder la persona mayor sin dudarlo, el número obtenido en la opción tres nos ha sorprendido. Por esta razón, se les preguntó a algunos de ellos por qué creían que tenían el mismo poder social que la otra persona. Muchos de ellos aludieron al hecho de que ambas partes eran adultas y tenían los mismos derechos (no hablamos de los derechos que tiene una persona con un cargo en específico), mientras que otra parte aludió al hecho de que ambas partes tenían el mismo conocimiento. Nos entra la duda de si la edad fuera mayor, unos 75 años, obtendríamos el mismo resultado.

Con respecto a los siete informantes chinos que escogieron que eran ellos los que poseían un mayor poder social, se decidió preguntar de forma breve a qué se

debía esta elección. Esto fue debido a que según ellos muchas de las personas mayores en China carecían de cultura, siendo esto asociado a que no sabían escribir, que nunca habían tenido la oportunidad de estudiar o simplemente que como ya eran mayores el pensamiento que tenían ya era anticuado y no se adaptaba al pensamiento que la sociedad china había estado desarrollando en los últimos años.

Debido a que la opción mayoritaria es igual para ambos grupos, la creación de las situaciones del juego de rol no se vio afectada.

Pregunta 3

El análisis de la tercera situación refleja lo siguiente:

1) Ambos grupos de informantes consideran de forma clara que una persona de veinte años tiene un mayor poder social que un niño. Esto podría deberse a los comentado en la situación anterior sobre el tema de la adultez o el conocimiento. En este caso, no podríamos considerar a un niño de cinco años una persona adulta, por lo que los informantes rápidamente han escogido la primera opción. Debido a que los resultados son muy claros, esta situación no presentó ningún problema a la hora de redactar y crear las situaciones que se tendrían que representar más adelante.
2) La opción en la que el/la niño/a tiene un mayor poder ha sido seleccionada en ambas comunidades no de forma llamativa, pero es un factor importante a tener en cuenta. Nos llama la atención que, aunque los informantes que han escogido la opción son pocos, esta haya aparecido. Si hubiera sido solo un informante, podríamos pensar que ha sido un error o un despiste al leer las opciones. No obstante, 5 personas de cada grupo se decantaron por ella. En este caso no se les preguntó a todos los informantes por qué habían elegido esta opción, sin embargo algunos señalaron que en ocasiones cuando se trataba de un niño la persona tendía a cambiar su actitud hacia él, se les trataba con más cuidado y se intentaba que el niño no se sintiera incómodo.

3) Vistos los resultados, se deduce, no sin dudas, que cuando los informantes tienen que cambiar su actitud debido a otra persona lo ven como si esta tuviera un mayor poder sobre ellos. No podrían comportarse como normalmente lo hacen y esto es una forma de *cortar* la libertad del informante. Podríamos decir que si es un/una niño/a desconocido entendemos, en cierta medida, esta conducta puesto que no hay una relación cercana y el objetivo es evitar conflictos, pero si el/la niño/a es de la familia y existe una relación cercana, el informante no debería sentir como si la otra parte tuviera un mayor poder. Recordemos que Brown y Gilman (1960:255) aclaran que una persona tendrá más poder sobre otra cuando sea capaz de controlar el comportamiento de esa persona. Este puede ser el caso de esta situación. Convendría analizar este punto con más detenimiento en el futuro.

Pregunta 4

El análisis de la cuarta situación refleja lo siguiente:

1) La igualdad de posición se impone a las otras dos opciones. En este caso, ambas partes tienen la misma edad (un/a vecino/a y nuestro/a informante) por lo que no habría problemas en ese aspecto. Además, no sabemos si alguno de ellos ostenta un cargo mayor que el otro por lo que tampoco podemos tener ese factor en consideración.
2) Se tiene en cuenta que, aunque se hubiera aclarado que el vecino fuera por ejemplo, profesor o policía, seguramente los resultados hubieran sido muy parecidos puesto que, en este caso, el informante conoce a la otra persona como un vecino normal y no estamos en un contexto universitario o en un contexto en el que hayamos cometido una falta y un policía nos estuviera reclamando por ello. En este caso, ambos informantes son considerados como iguales.
3) Ambas comunidades escogieron las mismas opciones, por ello los resultados obtenidos no ocasionaron la realización de ajustes en el posterior juego de rol.

Pregunta 5

El análisis de la quinta situación refleja lo siguiente:

1) Se observa que ambos grupos de informantes, cuando se hace referencia a que ambas partes tienen la misma edad y existe una distancia social pequeña, escogen la opción tres, en la que ambas partes tienen el mismo poder.
2) Un pequeño grupo de sinohablantes ha escogido la opción de que eran ellos mismos los que tenían un mayor poder. Debido a que muchas de estas respuestas se obtuvieron mediante herramientas en línea, no se les ha podido preguntar en persona cómo sí hemos hecho en casos anteriores. Por ello, más adelante convendría analizar más a fondo por qué algunos informantes chinos piensan que ellos tendrían un mayor poder social ante una persona que en teoría está al mismo nivel. También hay que recalcar que el número de informantes que han escogido esta opción es minoritario (9 personas) y no implica que los hablantes chinos tiendan a escoger este tipo de opciones, aunque sería interesante preguntarles qué les ha motivo y las razones de esta elección.
3) Debido a que la opción mayoritaria se ve de forma clara, tampoco supuso una dificultad a la hora de la creación del juego de rol.

Pregunta 6

El análisis de la sexta situación refleja lo siguiente:

1) En esta situación no hay duda de que el presidente del club tendría un mayor poder social. Volviendo a lo que hemos comentado en puntos anteriores, en este caso ya hay un cargo de por medio. Puede que los miembros sean de la misma edad o similar, pero el que uno de ellos tenga un cargo más alto, más responsabilidad, etc. provoca que los informantes le concedan un mayor poder social.
2) La opción de que las dos personas tienen el mismo poder social también ha sido escogida por algunos hablantes, tanto españoles como chinos. Esto puede deberse a que, aunque es verdad que se especifica un cargo, se entiende que un club de lectura se da más en un ámbito más relajado,

más cercano y normalmente la gente que asiste es de la misma edad. Esto es un factor importante, puesto que ya hemos visto con los gráficos anteriores que la edad determina en gran medida el poder social que una persona puede tener sobre otra. Al igual que en las situaciones anteriores, algunos hablantes chinos han vuelto a escoger una opción que no se consideraría del todo normal (ellos son los que tienen más poder), puesto que si revisamos las características que determinan cuándo hay un poder social mayor o menos, esta opción no debería de haber salido.

3) Al existir una gran igualdad, y las diferencias que se han encontrado no son significativas no se han producido ajustes en el juego de rol.

Pregunta 7

El análisis de la séptima situación refleja lo siguiente:

1) La mayoría de los informantes han escogido la igualdad de poder como opción predominante. Habíamos dicho que, cuando entraba en juego el cargo de alguna de las partes, los resultados podrían cambiar. Cabe esperar que si la persona con la que habla el informante tiene un cargo que implica más respeto, tiene una mayor autoridad, etc. esta posea un mayor poder social. Sin embargo, si en este caso el cargo de la otra persona no posee totalmente estas cualidades, esta persona podría pasar a tener un poder igual o incluso menor que el del informante. En esta situación se puede ver que los informantes se han decantado por la opción de que ambas partes son iguales.
2) La segunda opción en la que el cliente tiene un mayor poder también ha sido escogida sobre todo por los hablantes españoles. Es un dicho común el que afirma que *el cliente siempre tiene la razón* (aunque esto podría debatirse ampliamente). Este tipo de pensamiento podría conducir a la elección que ha hecho este grupo de informantes. Sin embargo, también podría deberse a otros factores, por ejemplo el pensamiento de que el cliente tiene ciertos derechos sobre este tipo de trabajadores o el respeto que se les enseña a este tipo de trabajadores que hay que tener hacia el cliente. Es adecuado traer de nuevo el pensamiento de que una persona tendrá un mayor poder cuando sea capaza de influir y cambiar la actitud de

la otra persona. Esta podría ser una explicación plausible para esta elección puesto que, como hemos dicho, el/la cajero/a se ve de cierta forma “obligado” a adecuarse y a comportarse de cierta forma en frente de un cliente.

3) La opción uno, en la que el/la cajero/a tiene un mayor poder social, también ha aparecido en los datos, aunque en menor medida. Por esta razón, se les preguntó a algunos informantes el motivo por el cual escogieron dicha opción. Mientras que algunos respondieron que era porque ellos manejaban más el dinero (lo que nos parece en cierto modo contradictorio, puesto que el cliente también hace uso del dinero), otros hicieron alusión a que el/la cajero/a podría decidir si el cliente podía pagar en su caja, o si el cliente cometía una falta podría hacerles abandonar el local, entre otros. Sin embargo, no consideramos que esta respuesta esté muy relacionada con el aspecto que se trataba en esta situación, el poder social. Si tuviéramos que relacionarla con alguna de las variables utilizadas, se podría incluir en el grado de la ofensa, debido a que el tema de cerrar la caja o pedir que abandonen el local se centra más que todo en las consecuencias negativas que podría tener una acción realizada.

Pregunta 8

El análisis de la octava situación refleja lo siguiente:

1) La opción en la que ambos grupos tienen un poder igualitario es la predominante.
2) Existe una diferencia entre la elección por parte de los informantes en referencia a la primera y segunda opción. Recordemos que la primera opción era la persona de Urgencias y la segunda era el/la paciente. Mientras que el grupo de sinohablantes le otorga un mayor poder social al/a la recepcionista, el grupo de español tiene un empate. Como se ha venido haciendo en algunos casos, se decidió preguntar a algunos informantes chinos por qué le daban un mayor poder a la persona de Urgencias; según algunos, se debe a que, en la posición en la que se encuentra el/la recepcionista, este/a puede permitir el paso al paciente, denegarlo o decirle que espere, entre otros. Por esta razón, desde el punto

de vista de los informantes, el/la recepcionista podría tener mayor poder social. Este hecho no impide que la primera opción escogida haya sido la del poder igualitario.

Pregunta 9

El análisis de la novena situación refleja lo siguiente:

1) Al igual que en el caso del profesor (Pregunta 1) se ve de forma clara y sin duda alguna que el policía tiene un mayor poder social en ambas culturas. Hay veces que se pueden tener dudas como en las situaciones 2, 7 y 8, pero hay otras como esta es las que el resultado es el esperado. La figura de un policía impone respeto, autoridad, entre otros. Por esta razón, es fácil para los informantes definir los límites de poder.
2) El grupo de sinohablantes ha escogido la opción de que ambas partes tienen igual poder de forma más numerosa que el grupo de españoles. Ante esta situación, se les preguntó a algunos de ellos por qué pensaban que un policía tendría el mismo poder que ellos. La respuesta fue más fácil de lo que se esperaba: todos ellos dijeron que cada una de las personas tiene un papel que seguir en la sociedad; la tarea del policía era ayudar, por lo que no le hacía diferente de otras personas con un papel distinto. Esto, a su vez, desembocaba en que se le considerara como a un igual. Ante esto, nos viene a la cabeza el concepto de *imagen* revisado anteriormente y la importancia que tiene para la comunidad china el papel que cada persona desempeña en la sociedad.

La respuesta parece fácil y eso podría explicar en cierta medida por qué hasta ahora, en los resultados que hemos podido observar de los informantes sinohablantes, estos tienden a otorgar un poder igualitario en mayor medida que los españoles. Esto no siempre es así. Por ejemplo, en la octava situación, los hablantes españoles ganan por dos puntos. Sin embargo, al estar trabajando con números tan bajos es pertinente recordar que no podemos generalizar, ni dar por sentado que estos resultados sean los mismos siempre.

Pregunta 10

El análisis de la décima situación refleja lo siguiente:

1) Se ve de forma clara que es el capitán el que tiene un mayor poder para ambos grupos. Este caso el resultado es parecido al que nos encontramos en la situación 6.
2) Sigue apareciendo de forma llamativa el número de informantes sinohablantes que han escogido que ambas partes tienen un poder igual. Esto podría relacionarse con lo dicho anteriormente sobre el papel de cada uno en la sociedad. En este caso, el papel del capitán es cuidar de los miembros del grupo y estar atento a los problemas que puedan surgir, esto es un papel que él tiene que hacer según el puesto que ocupa. No hay que olvidar que la cultura china da una gran importancia a este tipo de cuestiones. Cada persona tiene un papel y tiene que cumplirlo, así como cada persona tiene una imagen ante la sociedad.
3) Debido a que según ambas comunidades el capitán posee un mayor, se tomó en cuenta esa elección para la creación de las entrevistas.

6.2.1.2. Grado de la ofensa

Pregunta 1

El análisis de la primera situación refleja que ambas comunidades discrepan en las opciones escogidas. Mientras que los españoles consideran más grave la pérdida de un examen, los informantes chinos se decantan por el suspenso. Este hecho nos sorprendió en cierta forma y ocasionó ciertas dificultades a la hora de crear las situaciones principales de la investigación, ya que estas tendrían que ser lo más homogéneas posibles.

Ante esta diferencia, se les preguntó a los alumnos sinohablantes que aún estaban accesibles (recordemos que gran parte de ellos se consiguieron en línea) el motivo por el cual para ellos era más grave el suspenso. La respuesta fue que el suspenso era culpa de ellos, ya sea por no haber estudiado lo suficiente o por algún otro motivo. Sin embargo, el que el profesor perdiera el examen no era culpa de ellos y, por lo tanto, sería el profesor el que tuviera que responder ante este problema. Ante esto, volvemos a traer a colación el papel del profesor y lo que se espera de este. Por lo que pudimos ver, los informantes sinohablantes sentían que habría más consecuencias negativas si eran ellos los que habían

cometido la falta y no el profesor. Entendemos que en esta situación los informantes chinos hayan escogido la opción del suspenso, pero teniendo en cuenta que los papeles que se desarrollan en la sociedad son tan importantes y teniendo en cuenta todos los *deberes* que se le asocian, se puede decir que el profesor no está cumpliendo con las acciones que se relacionan con su comportamiento. No obstante, esto se relacionaría más con el concepto de *imagen* y no con el grado de la ofensa.

Aunque en un principio pensamos que esto sería difícil de solucionar con respecto a la elaboración de situaciones, cuando hablamos con estos informantes les preguntamos qué ocurriría si el profesor no solo perdía el examen sino que además les exigiera que volvieran a realizar el examen. En este caso, la situación cambió, y los informantes escogieron la pérdida del examen y la realización de este otra vez como la opción mayoritaria con respecto al grado de la ofensa. Estos informantes habían dicho que la pérdida no era tan grave, puesto que el profesor podría darles más opciones: hacer trabajos, subir la nota, entre otros. Sin embargo, al aclarar que tendrían que repetir la prueba, el profesor les imponía una acción que claramente no era adecuada para los alumnos. De esta forma, se eliminaba la libertad que ellos pudieran tener al pensar que tendrían más opciones. Además, esto significaría una mayor pérdida de tiempo para los informantes e incluso el tener que volver a realizar el examen podría resultar en un suspenso. Esto último nos llevaría a la situación original y los informantes volverían a tener unas mayores consecuencias negativas.

De esta forma, se decidió que en la situación en la que se hace referencia a la pérdida del examen también tendría que aparecer que la única opción ante este problema era la repetición de la prueba. Aun así, para asegurarnos de que todo funcionaba correctamente, durante las grabaciones se les preguntaba de forma rápida a los informantes qué acción consideraban más grave. Todos ellos respondieron que la pérdida y repetición del examen podría tener más consecuencias negativas, puesto que implicaba tiempo y un posible suspenso.

Pregunta 2

El análisis de la segunda situación refleja lo siguiente:

1) Se aprecia una diferencia entre ambas comunidades. El grupo de sinohablantes considera que ambas acciones, un elevado tono de la música y la falta de limpieza, poseen un parecido grado de la ofensa, ya que la diferencia de elección entre ellas es mínima. Este resultado tan ajustado no nos permite ver con mayor claridad cuál de las dos acciones tiene una mayor ofensa y cuál una menor. Por su parte, en el grupo de españoles se ve con una mayor claridad que es la falta de limpieza la que se considera que conlleva una mayor ofensa.
2) Debido a la diferencia existente entre comunidades, se tuvieron que realizar algunos cambios en la formulación de las situaciones originales.

Dado que los españoles tenían clara su opción, los cambios para lograr una igualdad en el posterior juego de rol se llevaron a cabo con el objetivo de que el grupo de informantes sinohablantes optaran por la falta de limpieza como una mayor ofensa. Este aspecto no fue difícil de conseguir; lo único que se hizo fue maximizar la situación problemática. Por ello, se añadió que el compañero en cuestión llevaba mucho tiempo sin limpiar, pero no solo la casa sino también los platos, los cuales dejaba amontonados en el lavaplatos, en la habitación, etc. En resumen, se hizo que la situación pareciera más grave de lo que en un principio era. Sin embargo, no podíamos cambiarla sin saber exactamente si estos pequeños cambios cumplirían con su objetivo, por lo que se siguió el método de la situación anterior y se les preguntó a los informantes qué les parecía más grave en ese caso. Al haber visto que la falta de limpieza era un problema más grave de lo que parecía, se vio que muchos de ellos cambiaban sus opciones. Además, una vez hecho el cuestionario y tras empezar a grabar las respuestas, se les volvía a preguntar para estar seguros de que la mayoría de ellos se decantaba por la limpieza. De esta forma, aunque el número de informantes sinohablantes en un principio había escogido la música como primera opción, se logró que cambiaran de parecer. También se ha de decir que la diferencia no era muy grande, por lo que no resultó complicado cambiar en cierto modo la percepción que tenían los informantes sobre la situación.

Pregunta 3

El análisis de la tercera situación refleja lo siguiente:

1) Los dos grupos de informantes coinciden en su elección. En la gráfica se puede ver claramente que la impuntualidad del jugador puede acarrear más consecuencias negativas que el simple tirón de un niño. El que llegue un jugador tarde puede acarrear numerosos inconvenientes, sobre todo si es cómo se explicita en la situación, *el mejor jugador*. Esta ausencia puede desembocar en que el equipo pierda el partido, acción que afectará a muchas más personas, el equipo entero. Sin embargo, que un/una niño/a pequeño te tire de la ropa porque quiere jugar y si le añadimos que es un familiar, no representa una gran amenaza, ni conllevaría una perdida tan grande como la del partido, lo máximo podría ser un jersey roto o una pequeña pérdida de tiempo si nuestros informantes ceden a jugar con el familiar.
2) Este resultado ya se esperaba por lo que no supuso ninguna modificación en las situaciones principales.

Pregunta 4

El análisis de la cuarta situación refleja lo siguiente:

1) Los dos grupos de informantes coinciden en que una multa acarrea consecuencias más graves.
2) Se aprecia que, a pesar de que ambos grupos han escogido la multa como una acción que posee una mayor ofensa, un 37% de los sinohablantes han optado por elegir el que una persona mayor les adelante en la fila como algo que puede ocasionar unas consecuencias más negativas que una multa. En el grupo de españoles también hay un porcentaje de personas que han seguido el patrón de los sinohablantes, pero en menor número. Este dato, sobre todo el de los sinohablantes nos sorprendió, pues partíamos de la idea de que el aspecto económico sería un factor decisivo y no plantearía ningún problema. Si no centramos en este grupo, este hecho podría asemejarse en cierto grado a la situación que apareció anteriormente relacionada con la pérdida de un examen por el profesor y el suspenso por parte del alumno. Una hipótesis que formulamos es que esta diferencia puede deberse a que el papel del policía es ese y el que ha cometido la falta se da por supuesto que es el informante, ya que se

supone que un policía no pondría una multa sin tener una excusa, una razón. No obstante, el que una persona se cuele delante ya sea en un banco, o en cualquier otro sitio, no es en teoría culpa del informante sino de la otra persona. El fallo de conducta en este caso no habría sido realizado por nuestros participantes. Nuestra pregunta es si, en el caso de los informantes chinos, el tener que pagar una multa y más con ese precio se equivale realmente a que una persona le quite el sitio en un establecimiento. Lo máximo que podría llegar a perder con respecto a la última opción es una pérdida mayor de tiempo, a no ser que tuviera que pagar algún recibo urgentemente y no hubiera otro momento para hacerlo. A pesar de esto, no hay que olvidar que la opción de la multa ha sido la más escogida en ambas comunidades. Convendría llevar a cabo un pequeño estudio para saber si el aspecto económico de verdad es equivalente, para algunos hablantes, al aspecto temporal.

3) Debido a que ambos grupos coinciden, esto no supuso tampoco ningún cambio puesto que también partíamos de la idea de que la multa sería algo más grave. Aunque no esperábamos la casi igualdad presente entre los hablantes chinos.

Pregunta 5

El análisis de la quinta situación refleja lo siguiente:

1) Ambas comunidades coinciden en que un corte acarrea unas mayores consecuencias negativas que el que se le haya cobrado de más en un establecimiento. El que se haya cobrado una cantidad superior tiene fácil solución, el informante puede volver a entrar en, este caso, al supermercado y explicarle la situación a la persona que le ha cobrado de más. No debería haber mayores dificultades. Mientras tanto, el corte puede desembocar en problemas muchos más graves relacionados con la salud.
2) En cuanto a la primera opción (relacionada con el dinero), aunque se puede observar que solo un número pequeño de personas la han escogido, ha aparecido más de lo que se esperaba.

Pese a la aparición de la primera opción, en ambos grupos se considera más grave el tema de la salud. Una fácil respuesta a la elección de esta primera opción podría ser que los hablantes piensen que el corte en realidad no es muy grande o que no es un asunto que vaya a pasar mayores, sin embargo al poner Urgencias se puede entender que el corte sí ha sido grave y se necesita ayuda inmediata. Sería conveniente volver a revisar este punto y comprobar si en un estudio más profundo sigue saliendo esa opción.

Pregunta 6

En esta situación se precisa que es un *nuevo* miembro el que ha derramado el café debido a que se hace hincapié la distancia social. Se conoce ya que, si existe una mayor confianza entre los interlocutores, esto podría influir en la elección de las respuestas; tal vez, si se conocen, el grado de la ofensa no sería igual, puesto que cuando hay confianza la reacción y el comportamiento de las personas tiende a cambiar. Por esta razón, se ha especificado que quien comete el fallo es alguien al que el informante acaba de conocer y por tanto la distancia social será mayor. Esto se decidió así de cara a la creación de las entrevistas y para que hubiera un equilibrio de variables en las situaciones.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el análisis de la sexta situación refleja lo siguiente:

1) Se puede ver que esta situación tampoco presenta ninguna dificultad, puesto que ambos grupos consideran más grave el que un niño les ocasione molestias durante todo el tiempo que dura un vuelo.
2) En un principio se había pensado que tal vez la opción del café les causaría más problemas a los informantes, puesto que podrían entrar en juego el costo de los libros o el tener que rendirle cuentas a la biblioteca si los libros son prestados, pero en vista de los resultados obtenidos en la gráfica parece ser que las patadas en la silla son una mayor causa de molestia. Hay que tener en cuenta que, en el caso del vuelo, los informantes pasarán bastante tiempo sentados y que muchos de ellos querrán descansar; el tener a alguien detrás de ti molestando continuamente sin parar provoca una molestia directa en el informante.

Podríamos suponer, si tomamos en cuenta la situación anterior en donde los participantes tenían que ir a Urgencias, que cuando se trata de una acción que *atenta* contra la salud, el cuerpo, etc. de los participantes se considera que las consecuencias negativas serán mayores. Por otro lado, el que el café se haya derramado podría tener una más fácil solución (lo más probable es que sea económica).

3) En este caso, como la opción mayoritaria es aquella en la que se hace referencia al vuelo, se utilizó esta para la creación de las entrevistas.

7. Análisis de los datos y discusión sobre el análisis conversacional

Se han analizado en total 972 producciones de queja por parte de los tres grupos de informantes y, como se ha expuesto con anterioridad, nuestro objetivo es conocer más a fondo la organización estructural que posee el acto de queja, así como si hay alguna diferencia existente entre los tres grupos de hablantes que participan. Para ello, nos hemos basado en el modelo de organización que propone Val.Es.Co (2014).

Por todo ello, a lo largo de este apartado se analizará y discutirá la relación entre los turnos, las situaciones y las variables.

7.1. Análisis de los datos

7.1.1. Relación entre los turnos y las situaciones

Las tablas que se presentan a continuación contienen una media del número de turnos que los informantes han realizado en cada situación. Esto nos ayudará a acercarnos a saber el número de turnos, no intervenciones, que puede tener una queja. Recordemos que las intervenciones se basan únicamente en el cambio de emisor, mientras que los turnos además de tener en cuenta el cambio de emisor, también tienen en cuenta que lo dicho por el emisor contribuya al desarrollo de la conversación y sea aceptado por el receptor (Val.Es.Co, 2014:15).

En primer lugar, podemos observar que, en el caso de los ES, las situaciones con un mayor número de turnos son la número 1 (perdida de examen) con diecinueve turnos, la número 10 (multa) y 5 (música por primera vez) con dieciséis y la número 4 (nota más baja o suspensa) con trece. Por otra parte, las que tienen un menor número de turnos son la situación 9 (urgencias) con ocho turnos y la 11 (partido) y la 3 (avión) ambas con siete.

En el caso de la situación 3, nos hemos encontrado con que algunos participantes dejaban claro que no se quejarían con el/la niño/a, sino que buscarían a un adulto, que en este caso fue la madre. Debido a que nos interesaba conocer más a fondo la queja, se les propuso que, en ese caso, se quejaran con la madre. Es importante recalcar que teníamos 27 informantes; no obstante, de esos 27, cinco decidieron quejarse con la madre, lo que hace que la muestra se viera disminuida

y por lo tanto no se podría considerar como representativa de este tipo de participantes.

Esto mismo nos sucede en la situación 5. Algunos informantes comentaron que, si era la segunda vez que se quejaban, llamarían directamente a la policía por lo que, para no perder muestras, se les pidió que se quejaran como si fuera la primera vez. De esta forma, cuatro de los 27 realizaron el juego de rol teniendo en cuenta que era la primera vez que se quejaban. Debido al escaso número de muestras, tampoco se considera como representativo.

ES		Número de turnos
S1		19
S2		6
S3	**Madre (5/27)**	7
	Niño/a (22/27)	7
S4		13
S5	**Segunda vez (23/27)**	10
	Primera vez (4/27)	16
S6		11
S7		10
S8		9
S9		8
S10		16
S11		7
S12		12

Tabla 12. Nº turnos (ES)

En segundo lugar y en cuanto a los CE, las situaciones con un mayor número de turnos son la 1 (pérdida de examen) con veinticuatro turnos, la 10 (multa) con veintiuno, la 5 (primera vez) con veinte y la 4 (nota más baja o suspensa) y 6 (limpieza) ambas con diecinueve. Por otra parte, las situaciones con menos turnos son la 9 (urgencias) con trece, la 3 (avión) con nueve y la 12 y la 2 (colarse) con ocho.

En cuanto a la situación 3, nos volvemos a encontrar con que una parte de los informantes prefirió quejarse con la madre antes que con el/la niño/a. Mientras que diecinueve personas se quejan con el/la niño/a, ocho prefieren hacerlo con un adulto.

Lo mismo nos pasa con la 5. Algunos de los informantes, dos en este caso, se quejaron solo la primera vez.

CE		Número de turnos
S1		24
S2		8
S3	**Madre (8/27)**	9
	Niño/a (19/27)	12
S4		19
S5	**Segunda vez (25/27)**	17
	Primera vez (2/27)	20
S6		19
S7		14
S8		14
S9		13
S10		21
S11		11
S12		16

Tabla 13. Nº turnos (CE)

Por último, y en cuanto al grupo de CH, podemos observar que las situaciones con un mayor número de turnos son la 1 (perdida de examen) con catorce turnos, y la 3, 4, 6,10 y 12 todas con once turnos. Las situaciones en las que se realizan menos turnos son la 2, 8 y 9 con ocho turnos y la 5 (primera vez) con siete turnos.

En este caso, no hubo ningún informante que se negara a quejarse con el/la niño/a. Se les daba la posibilidad de escoger a un adulto, pero se les pedía, como a los otros dos grupos de informantes, que escogieran a la madre como última opción.

En el caso de la situación 5, seguimos teniendo una división y son tres los informantes que se quejan por primera vez.

CH		Número de turnos
S1		14
S2		8
S3	**Niño/a**	11
S4		11
S5	**Segunda vez (24/27)**	9
	Primera vez (3/27)	7
S6		11
S7		9
S8		8
S9		8
S10		11
S11		9
S12		11

Tabla 14. Nº turnos (CH)

A continuación, y una vez visto el número de turnos de cada grupo, se realiza una comparación entre ellos con el fin de observar si se asemejan o diferencian en algún aspecto. A primera vista, se puede ver que sí hay ciertos aspectos que son importantes de resaltar. De forma general, el grupo de informantes chinos que contestaron en español realizaron un mayor número de turnos en todas las situaciones, mientras que los otros dos grupos realizaron un número de turnos parecido sin diferencias muy notables en la mayoría de los casos.

En la situación 1 se ve claramente que el grupo de CE es el que más turnos realiza. Interesante es que entre este grupo y el de CH hay una diferencia de diez turnos.

En la situación 2 no parece haber diferencias notables y los tres grupos están entre los seis y ocho turnos.

En la situación 3, nos encontramos que cuando los ES y los CE conversan con la madre se acercan bastante en el número de turnos, pero esto cambia si hablan con el/la niño/a. Al no hablar con un adulto, los grupos de hablantes chinos aumentan el número de turnos, mientras que los españoles se mantienen igual.

En la situación 4, son los CE quienes realizan un mayor número de turnos, frente a los otros, que se mantienen muy cerca con trece y once respectivamente.

En la situación 5, los CE realizan más turnos cuando se quejan por primera vez o por segunda vez. Mientras tanto, los ES si se quejan por segunda vez se acercan más a los CH y más a los CE cuando se quejan por segunda vez. En cuanto a los CH, estos son los que menos turnos producen alejándose de los demás, sobre todo cuando se quejan por primera vez.

La situación 10 tiene cierta similitud a la 1, ya que entre los dos grupos de informantes chinos hay una diferencia de diez turnos. Mientras que los ES se encuentra en la mitad.

En las situaciones 6, 7, 8, 9, 11 y 12 tanto los CH como los ES tienen una media relativamente parecida y no hay una diferencia notable que se puede resaltar. No obstante, también observamos que en estas situaciones el grupo de CE realiza un mayor número de turnos a comparación de los otros dos grupos.

		CH	CE	ES
S1		14	24	19
S2		8	8	6
S3	**Madre**	0	9	7
	Niño/a	11	12	7
S4		11	19	13
S5	**Segunda vez**	9	17	10
	Primera vez	7	20	16
S6		11	19	11
S7		9	14	10
S8		8	14	9
S9		8	13	8
S10		11	21	16
S11		9	11	7

S12	11	16	12

Tabla 15. Nº turnos (3 grupos)

7.1.2. Relación entre los turnos y las variables

En el apartado anterior se vio cómo cambiaba el número de turnos entre los grupos dependiendo de cada situación. Por ello, a continuación nos centraremos en si esos turnos se ven afectados por las variables que se utilizaron como base para la creación de las diferentes situaciones. En la siguiente tabla se pueden observar los resultados finales junto con las situaciones y las variables detrás de cada una de ellas.

En primer lugar, se analizó la distancia social. Para ello se extrajeron las medias de cada grupo y luego una media general procedentes de los turnos de cada situación. Como se ha dicho anteriormente, en las situaciones 3 y 5 teníamos dos opciones. Debido a que nos interesaba más saber el comportamiento de la queja con el/la menor y la segunda vez que se quejaban por la música, decidimos tener en cuenta la media obtenida de los datos procedentes de las quejas en estos casos.

De esta forma, se puede ver que, cuando hay una distancia mayor, sale una media de catorce turnos por conversación y cuando es menor una media de once. El grupo de ES obtiene una media de doce cuando la distancia es menor y de nueve cuando es mayor. El grupo de CE realiza una media de dieciocho turnos cuando la distancia es menor y de catorce cuando mayor. Por último, el grupo de CH realiza once a menor distancia y nueve a mayor.

Distancia -				**Distancia +**			
	ES	**CE**	**CH**		**ES**	**CE**	**CH**
S1	19	24	14	**S2**	6	8	8
S4	13	19	11	**S10**	16	21	11
S6	11	19	11	**S8**	9	14	8
S5	16	20	7	**S9**	8	13	8
S11	7	11	9	**S7**	10	14	9
S12	12	16	11	**S3**	7	12	11

Media de grupo	12	18	11	**Media de grupo**	9	14	9
Media general	**14**			**Media general**	**11**		

Tabla 16. Nº turnos (Distancia social)

En segundo lugar, se analizó la posición social siguiendo el mismo método que para la variable anterior. Se puede observar que, cuando hay menor poder, la media es de catorce, cuando el poder es igual, una media de doce y si es mayor, una media de once. Los grupos de ES y CE realizan más turnos cuando el poder es menor y menos turnos cuando el poder es mayor. El grupo de CH es un poco diferente, ya que realiza el mismo número de turnos cuando el poder es menor y mayor.

Poder menor				**Poder igual**				**Poder mayor**			
	ES	**CE**	**CH**		**ES**	**CE**	**CH**		**ES**	**CE**	**CH**
S1	19	24	14	**S6**	11	19	11	**S11**	7	11	9
S4	13	19	11	**S5**	16	20	7	**S12**	12	16	11
S2	6	8	8	**S8**	9	14	8	**S7**	10	14	9
S10	16	21	11	**S9**	8	13	8	**S3**	7	12	11
Media de grupo	14	18	11	**Media de grupo**	11	17	9	**Media de grupo**	9	13	10
Media general	**14**			**Media general**	**12**			**Media general**	**11**		

Tabla 17. Nº turnos (Poder social)

En tercer lugar, se analizó el grado de la ofensa. Cuando la ofensa es menor se obtienen doce turnos de media y cuando es mayor, trece, por lo que no hay mucha diferencia. Cuando la ofensa es menor los ES realizan diez y cuando es mayor, siete. Los CE cuando es menor realizan catorce y doce cuando es mayor. Por último, los CH realizan nueve al ser menor y once al ser mayor.

Ofensa menor				**Ofensa mayor**			
	ES	**CE**	**CH**		**ES**	**CE**	**CH**
S4	13	19	11	**S1**	19	24	14
S5	11	17	9	**S6**	11	19	11
S12	12	16	11	**S11**	7	11	9
S2	6	8	8	**S10**	16	21	11
S8	9	14	8	**S9**	8	13	8
S7	10	14	9	**S3**	7	12	11

Media de grupo	11	15	9	**Media de grupo**	11	17	11
Media general	**12**			**Media general**	**13**		

Tabla 18. Nº turnos (Grado de la ofensa)

En último lugar, recordamos que las situaciones que se crearon se pueden dividir en seis parejas según sus variables. En la siguiente tabla se puede ver cómo se agruparon las situaciones originalmente y si hay alguna diferencia entre ellas.

Situación	Distancia social	Poder social	Grado de la ofensa	ES		CE		CH	
S1 Examen perdida	D-	H<O	+	19		24		14	
S4 Nota inferior	D-	H<O	-	13		19		11	
S6 Limpieza	D-	H=O	+	11		19		11	
S5 Música	D-	H=O	-	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª
				16	10	20	17	7	9
S11 Partido	D-	H >O	+	7		11		9	
S12 Tirón de ropa	D-	H >O	-	12		16		11	
S2 Banco	D+	H<O	-	6		8		8	
S10 Multa	D+	H<O	+	16		21		11	
S8 Tienda	D+	H=O	-	9		14		8	
S9 Hospital	D+	H=O	+	8		13		8	
S7 Café	D+	H >O	-	10		14		9	
S3 Avión	D+	H >O	+	M	N	M	N	11	
				7	7	9	12		

Tabla 19. Nº turnos según las tres variables

7.2. Discusión de los resultados

7.2.1. Relación entre los turnos y las situaciones

Para este análisis hemos tomado en cuenta cuando la diferencia de turnos entre los grupos era de más seis turnos por situación. Si el número era menor, no se han considerado como destacables. Basándonos en ese criterio, encontramos aspectos interesantes que resaltar. Por ello se comenzará explicando el contexto de la situación y los factores que han podido afectar.

La situación 1 se desarrolla en un contexto académico en donde se pide que se repita el examen debido a su pérdida. Nos encontramos con lo siguiente:

1) Se puede decir que el número de turnos que se realizan está entre catorce y veinticuatro.
2) Los CE son los que más turnos realizan (24).Esto no es algo que nos sorprenda, pues cuando se habla en otra lengua es fácil que los enunciados emitidos sean más largos o que se necesiten más intervenciones para expresar lo que se quiere comunicar. Cabe decir que este número de turnos es el más alto si comparamos todas las situaciones y todos los grupos.
3) El grupo de ES realiza una media de diecinueve turnos. Es cierto que las conversaciones son en cierta medida más largas, pero al ver las transcripciones de las entrevistas se debe principalmente a que este tipo de informantes utiliza un mayor número de apoyos como justificaciones para evitar realizar otra vez el examen.
4) El grupo que menos intervenciones ha realizado es el grupo de informantes CH, ya que realiza una media de catorce turnos. Recordemos que los alumnos chinos no suelen emitir un gran número de quejas cuando van dirigidas a un profesor y, en este caso, parece que este patrón continúa. Este tipo de informantes hace uso de apoyos para evitar el daño causado, pero al final aceptan antes las propuestas del profesor.

En cuanto a la situación 2 (banco) en la que una persona mayor se colaba delante del hablante obtenemos lo siguiente:

1) Se puede decir que esta situación puede resolverse entre seis y ocho turnos.
2) Los dos grupos de informantes sinohablantes se igualan en el número de turnos (8) y el de los españoles se queda un par menos por debajo (6).
3) No se esperaba que en esta situación surgieran producciones muy largas, puesto que la situación no propiciaba un gran intercambio comunicativo y parecía que el problema causado por el destinatario no requería que los hablantes hicieran uso de diferentes métodos para lograr su objetivo.

La situación 3 (avión) nos ha presentado ciertos inconvenientes, puesto que, en este caso, una pequeña parte del grupo de ES y del grupo de CE se decantaron por quejarse con la madre y no con el/la niño/a. De todo esto podemos decir lo siguiente:

1) Esta situación se puede resolver, ya sea con la madre o con el/la niño/a, entre los siete y los doce turnos. Algo a destacar es que sería posible que la conversación con la madre girara en torno a los siete o nueve turnos, pero con motivo de que la muestra es mínima, no se ha tenido en cuenta.
2) En los dos grupos de informantes chinos sí que podemos ver un ligero incremento en el número de turnos cuando se habla con el/la niño/a. Esto puede deberse a que este tipo de informantes tarda un poco más en expresar el motivo por el cual se sienten molestos. Antes de expresar su molestia, en algunos casos prefieren hacer preguntas como ¿cómo te llamas?, ¿qué estás haciendo?, ¿te aburres?, entre otras. En algunas ocasiones incluso llegan a no emitir queja alguna y se centran en la realización de preguntas para poder comunicarse sin problemas con el menor.
3) El grupo de ES es más directo y se enfoca en el objetivo de que el destinatario deje de dar patadas. Aparecen preguntas que alargan la conversación con el fin de acercarse a destinatario, pero no en la misma cantidad como aparecen en los dos grupos anteriores.

En las situaciones 4 (nota menor) y 6 (limpieza) a pesar de tener un contexto diferente, parece que los informantes de los tres grupos han seguido la misma dinámica.

1) Las conversaciones llevadas a cabo en ambas situaciones, podrían durar entre once y diecinueve turnos. Hay que tener en cuenta que el límite máximo de turnos ha dependido de los obtenidos de los CE, por lo que si solo tomamos en cuenta a los otros dos grupos de informantes, nos saldría que el intercambio se podría finalizar entre nueve y trece turnos.
2) El grupo de CE realiza un mayor número de turnos en las dos situaciones mientras que los otros dos llevan cabo una interacción más breve. Esta diferencia se puede observar especialmente al compararlo con el grupo de

CH en las dos situaciones y con el grupo de ES en la 6, ya que en los tres casos hay una diferencia de ocho turnos.

3) En el caso de los CE, el número de turnos aumenta debido a que necesitan más tiempo para poder resolver el problema. Durante esta situación, el informante cree que merece una nota mayor y al negarse el profesor a subirle la nota, aumentan las argumentaciones. No obstante, también aparecen más turnos porque los enunciados que emiten pueden llevar una única estrategia lo que hace que se alargue más la conversación, mientras que los otros dos grupos sí que usan varias estrategias en un mismo enunciado. Esto sucede sobre todo en la situación 6 mientras que en la 4, aparte de suceder esto también, el informante al hablar con alguien conocido realiza turnos que no contienen ninguna carga conflictiva si no que se basan en tener una conversación normal. En algunos casos, la conversación sigue a pesar de haber terminado la parte que contenía la queja y se entablan conversaciones sobre qué se hará esa tarde o si se quiere hacer algo en especial.
4) En las dos situaciones, el grupo de ES y el grupo de CH realizan un número de turnos muy parecido, siendo incluso igual en la situación seis.

Pasando a la situación 5 (música), nos encontramos con el mismo caso que se presentó en la 3. Una pequeña parte de los tres grupos decidió no quejarse la segunda vez, sino que prefirió quejarse únicamente la primera. Al observar los resultados podemos deducir lo siguiente:

1) En la segunda vez que se quejan los informantes, los CH y los ES vuelven a parecerse en el número de turnos mientras que los CE vuelven a realizar un número mayor. Interesante es ver que este último grupo de informantes obtiene una mayor cantidad de turnos en este caso y es que mientras los otros dos grupos deciden advertirle al destinatario antes que llamarán a la policía, este grupo tarda mucho más en usar las advertencias lo que hace que la conversación se alargue y de pie a la aparición de más turnos. En este caso, se podría resolver esta situación entre los nueve y diecisiete turnos.

2) En la primera vez que se quejan nos encontramos con varios aspectos. El grupo de CH se queda bastante atrás en cuanto al número de turnos y es que las conversaciones no son muy largas, ya que se expone el problema y los informantes creen que con eso será suficiente para detener el problema. No obstante, a los ES les sucede un poco lo mismo que a los CE cuando se quejan por segunda vez. Al ser la primera vez que se quejan, las conversaciones se alargan con el fin de que el destinatario pare y las advertencias que cortarían de raíz el problema tardan en llegar. En este caso, los informantes ES poseen una mayor paciencia. En cuanto a los CE estos siguen la misma línea en amabas situaciones. Esta situación se podría resolver entre siete y veinte turnos.

En cuanto a las situaciones 7 (café derramado) y 9 (urgencias) podemos observar aspectos parecidos:

1) Las conversaciones duran una media de entre ocho y catorce turnos.
2) Los tres grupos están bastante igualados siendo el de CE el que realiza más turnos, como ya es común (14 y 13), pero por poca diferencia.
3) En la situación 7, que se centra en un café, el destinatario despliega algunas estrategias con el fin de llegar a un acuerdo con el hablante y minimizar el impacto que ha tenido la acción realizada. No obstante, al obtener una solución rápida por parte del destinatario, la conversación no se alarga tanto como en otras situaciones. En el caso de los CE que realizan un mayor número de turnos, esto es simplemente debido a que, como se ha visto anteriormente, no suelen usar muchas estrategias en un solo enunciado, sino que cada uno puede llevar una o dos solamente. Este hecho ocasiona que la interacción se alargue en comparación a los otros dos grupos que no necesitan hacer uso de tantos enunciados para decir lo que quieren.
4) En la situación 9 se esperaba que, al tratarse de un daño que puede provocar consecuencias negativas en el cuerpo del hablante, este recurriese a un mayor número de turnos (con el fin de lograr que se le atienda), pero no es así: se mantiene entre los ocho y trece turnos. Al igual que en la situación anterior, la conversación no se alarga mucho porque, al

quejarse del sangrado, la enfermera proporciona alternativas que pueden solucionar el problema momentáneamente, pero que es suficiente como para que el hablante decida esperar un poco más. En cuanto a los CE, nos pasa lo mismo: el discurso está más fragmentado y en este caso suelen hacer una petición por cada turno, lo que propicia el alargamiento de la conversación.

La situación 8 se basaba en un cobro inadecuado por parte del destinatario en un supermercado por lo que partimos de que no habrá un gran número de turnos. De los resultados podemos extraer lo siguiente:

1) Como se esperaba, el intercambio puede darse entre los ocho y los 14 turnos.
2) El grupo de informantes CE es, una vez más, el que realiza un mayor número de turnos debido a la fragmentación de su discurso.
3) Los otros dos grupos se asemejan en gran medida, con un solo turno de diferencia, y sigue la línea de combinar varias estrategias en un solo enunciado para lograr de forma más rápida el objetivo.

Con respecto a la situación 10 (multa), sucede algo parecido a lo visto en la situación 1, y concluimos lo siguiente:

1) La situación se podría resolver entre los once y veintiún turnos.
2) Los CH se mantienen, realizando intercambios no muy largos (11).Esto se debe también a que no utilizan tantas estrategias para quejarse y aceptan más rápido la imposición de la multa.
3) Los ES y los CE aumentan considerablemente el número de turnos, especialmente este último, con veintiún turnos frente a los once de los CH. Cabe recalcar que estos veintiún turnos son el segundo número más alto de turnos, detrás de los veinticuatro realizados en la situación 1. Al analizar las muestras vemos que este grupo utiliza más estrategias para evitar la multa, por ejemplo hace uso de varias argumentaciones, alude a las consecuencias negativas que esto puede tener o simplemente expone varias veces el problema. Algo parecido les pasa a los ES, ya es que estos

también utilizan un mayor número de estrategias, puesto que no consideran que la multa sea justa.

Las dos últimas situaciones que quedan, 11 (partido) y 12, no muestran que haya grandes diferencias en el número de turnos realizados por los tres grupos. De estas dos situaciones se puede extraer lo siguiente:

1) La situación 11 es la que menos turnos necesita (entre 7 y 11), lo cual es fácilmente explicable porque el contexto de la situación hace que el hablante quiera que el destinatario solucione rápido el problema y entre a jugar el partido que ya está en curso. Algunos hablantes incluso deciden postergar la conversación hasta después del partido. El grupo de ES es el que menos turnos realiza y es que, al observar las muestras, vemos que no habla mucho con el destinatario sino que le pide inmediatamente que entre a jugar al campo. Esto no pasa tanto con los otros dos grupos, que sí se entretienen hablando más.
2) La situación 12 es una de las que más turnos necesita para finalizarse (entre 11 y 16). Al igual que en la situación 3, el destinatario es un/una niño/a, lo que hace que entren juego un mayor número de estrategias por parte del hablante para evitar que la acción que le molesta continúe. Es decir, parece que los hablantes se ven en la necesidad de acercarse más a la postura del destinatario y aumentan el número de turnos.

De forma resumida, nos encontramos con que, en orden de número de turnos, está primero el grupo de informantes CE, seguido de los ES y por último el grupo de CH. Interesante es resaltar que estos dos últimos grupos se parecen bastante en el número de turnos emitidos, estando la mayor diferencia en las situaciones 1,5 y 11. Las diferencias más grandes las encontramos al comparar los dos grupos de informantes chinos, ya que en varias situaciones la diferencia sobrepasa los seis turnos. Es en la situación 1 y la 5 donde encontramos una diferencia de diez turnos. En cuanto al grupo de ES y de CE, podemos decir que solo en tres situaciones hay una mayor diferencia.

7.2.2. Relación entre los turnos y las variables

Una vez visto en qué situaciones hay más turnos, en cuáles hay menos y en cuáles el número es similar, se procede a ver si las variables han podido influir en que el número obtenido sea diferente.

En cuanto a la distancia social podemos extraer diferentes resultados:

1) Los tres grupos de informantes realizan un mayor número de turnos cuando la distancia es menor. Mientras que si hay una distancia mayor la media de turnos es de once, cuando hay una menor distancia encontramos una media de catorce.
2) En cuanto a la distancia menor, realizan un mayor número de turnos los CE (18), seguidos de los ES (12) y los CH (11). Estos últimos se acercan bastante entre sí.

En cuanto al poder social podemos extraer lo siguiente:

1) Los tres grupos realizan más turnos cuando el hablante tiene un poder social menor. No obstante, no parece que sea muy significativo, puesto que mientras que al tener un poder social menor el número de turnos es de catorce, el número de turnos con un poder igual es de doce y con un poder mayor es de 12.
2) Si hay un mayor poder, los CE son los que más turnos realizan (13), seguidos de los CH (10) y los ES (9). Esta es una situación en la que parece que los CH realizan un mayor número de turnos frente a los ES. Sin embargo, recordamos que la diferencia al ser mínima, no resultaría significativa.
3) Si hay un poder igual, los CE vuelven a ocupar el primer lugar con dieciséis turnos, seguidos de los ES (10) y de los CH (9). En este caso, conviene destacar que sí que parece que la diferencia entre los grupos es más clara, ya que hay siete turnos de diferencia si lo comparamos con los informantes chinos y seis turnos si lo hacemos con los españoles.
4) Si hay un menor poder, se repite el patrón de que los CE van seguidos de los ES y los CH. Conviene resaltar que en este caso, al igual que en el anterior, hay una notable diferencia entre los dos grupos de chinos, ya que hay una diferencia de siete turnos entre ellos.

En cuanto al grado de la ofensa podemos extraer la siguiente información:

1) No parece que haya una gran diferencia, pero sí es verdad que cuando existe una mayor ofensa, el número de turnos es ligeramente mayor si comparamos los tres grupos en su conjunto. Si hay mayor ofensa obtenemos una media trece turnos, mientras que si es menor nos encontramos con once turnos.
2) Tanto si la ofensa es mayor o menor, los CE realizan un mayor número de turnos.
3) Si la ofensa es menor, los dos grupos de informantes chinos se diferencian entre ellos en dieciséis turnos. Mientras tanto el grupo de ES se acerca más al grupo de CH.
4) Si la ofensa es mayor, no hay diferencia en el número de turnos entre ES y CH, sino que es el grupo de CE el que se leja de ambos con la realización de seis turnos más.

Dado que desde el principio se crearon, siguiendo las variables antes presentadas, seis parejas de situaciones dando como resultado doce, para ver con más facilidad el resultado, tomaremos cada pareja de situaciones y veremos el comportamiento de cada grupo en ellas.

En primer lugar, tenemos la situación 1 y la 4. Las dos se centran en un ámbito académico en donde existe una menor distancia social y el hablante tiene menos poder. La única diferencia que había es que, en la situación 1, la ofensa era mayor al querer imponer la repetición de un examen y en la cuatro la ofensa era menor, porque se le había otorgado una nota más baja o incluso suspensa. De los resultados obtenidos, podemos extraer lo siguiente:

1) El grado de la ofensa influye en los resultados, ya que en los tres grupos el número de turnos aumenta cuando la ofensa es mayor.
2) El grupo de ES es el que más parece verse influenciado, puesto que hay una diferencia de seis turnos entre las dos situaciones.
3) El grupo de CE no parece que estén tan influenciados, ya que hay cinco turnos de diferencia.
4) El grupo de CH no muestran gran diferencia entre las dos situaciones y solo hay tres turnos de diferencia.

En segundo lugar, tenemos las situaciones 5 y 6. En este caso, las situaciones tenían una menor distancia, el poder social era igual y solo cambiaba el grado de la ofensa, siendo la 5 la que tenía menor ofensa y la 6 mayor.

1) No hay una diferencia significativa en las variables. Los ES tienen el mismo número de turnos en ambas situaciones, mientras que los dos grupos de sinohablantes solo hacen dos turnos más al haber mayor ofensa.
2) A pesar de que, en el cuestionario sobre el grado de ofensa, los ES otorgaban mayores consecuencias negativas a la falta de limpieza, esto no parece que afecte al número de turnos realizados.

En tercer lugar, nos encontramos con las situaciones 11 y 12. En estas situaciones, como en las anteriores, la distancia es menor, pero el hablante tiene un mayor poder. En cuanto al grado de la ofensa, la situación 11 posee una mayor ofensa y la 12, menor. Recordemos que, en la 11, el destinatario llega tarde a un partido ya comenzado, y en la 12 es un/una niño/a que tira de la ropa al hablante. Teniendo en cuenta esto, extraemos lo siguiente:

1) Los tres grupos de hablantes realizan un mayor de turnos cuando la ofensa es menor, pero en este caso no creemos que este resultado sea totalmente debido a las variables, sino al contexto en el que se desarrolla la acción. Al tratarse de alguien bastante menor, los hablantes se explayan un poco más. Habría que ver qué sucedería si, en vez de un tirón de ropa, la ofensa hubiera sido mayor y siguiéramos comunicándonos con alguien menor.
2) El grupo de ES y de CE están más influenciados por la diferencia de situaciones, ya que los dos realizan cinco turnos más cuando se habla con el/la niño/a.
3) El grupo de CH no parece decantarse por una situación en específico y realiza un número de turnos muy parecido para ambas.

En cuarto lugar, se encuentran las situaciones 2 y 10, en las que ya la distancia es mayor y el hablante tiene un menor poder. En cuanto al grado de la ofensa, es menor en la situación en la que alguien se cuela delante del hablante y es mayor en la 10 en la que se le pone una multa.

1) Como se esperaba, en este caso la gravedad de la ofensa sí marca una diferencia entre las dos situaciones.
2) En la situación 10, al tratarse de una multa, los ES realizan diez turnos más y los CE trece más.
3) Los CH con solo tres turnos de diferencia no representan una diferencia importante.

En quinto lugar, nos centramos en las situaciones 8 y 9. Estas situaciones poseen una mayor distancia y un poder igualitario. Con respecto al grado de la ofensa, en la 8 es menor y en la 9 es mayor.

1) La diferencia entre las situaciones no es representativa a pesar de que en la 9 se ve afectada la salud del hablante.
2) Los CH realizan el mismo número de turno en ambas situaciones, mientras que en los otros grupos solo hay una diferencia de un turno.

En sexto y por último lugar, se encuentran las situaciones 7 y 3. En ese caso existe una mayor distancia social, un poder mayor por parte del hablante y en la situación 7 la ofensa es menor y en la 3 es mayor.

1) No hay una diferencia destacable, ya que los turnos de diferencia no sobrepasan los cinco turnos en ninguno de los tres grupos.
2) El grupo de ES y el grupo de CE realizan un mayor número de turnos en la situación 7, mientras que el grupo de CH es al revés.

8. Análisis de los datos y discusión sobre las estrategias y los patrones

Los tres grupos de informantes han utilizado diferentes estrategias durante las conversaciones. Es importante aclarar que cada conversación se ha dividido en dos partes diferenciadas: planteamiento y desarrollo. Esto es debido a que, al analizar las muestras, se observó que ciertos informantes solo hacían un planteamiento y las posteriores intervenciones carecían de carga conflictiva, es decir, de estrategias que apoyaran la continuación de la queja.

Así pues, en este apartado, nos centraremos en el análisis y en la discusión de los siguientes aspectos:

- Estrategias utilizadas al principio y al final del planteamiento y desarrollo de cada situación.
- Estrategias utilizadas durante el planteamiento y desarrollo de cada situación.
- Posibles patrones de queja para cada situación.

El planteamiento está en el primer o los primeros enunciados que emite el hablante y en el que en la mayoría de los casos se encuentra la estrategia de exposición del problema. Un ejemplo de planteamiento simple sería el siguiente:

(131)

H: buenos días, vengo porque me he cortado y quería que me atendieran.

O: ah sí, por favor rellene esta hoja y en cuanto la tenga me la trae.

En el ejemplo vemos como se expone el problema y algunos preparadores y alertadores. No obstante, en esta tesis las muestras han sido más largas y normalmente después del planteamiento aparece el desarrollo. Un ejemplo podría ser el siguiente:

(132)

H: perdone, yo estaba delante de usted.

O: ah es que no te he visto mm, ¿será que me puedes dejar poner aquí?

H: no, lo siento, es que llevo prisa.

En el ejemplo vemos que el planteamiento es la primera frase que dice el hablante. Una vez que el destinatario emite un enunciado, ya sea pidiendo algo, rechazándolo, etc. y que pone en funcionamiento una respuesta por parte del hablante a lo hecho por el destinatario, pasaremos a hablar de desarrollo. En este caso, el desarrollo sería *no, lo siento, es que llevo prisa.*

En algunos casos, el planteamiento puede incluir varios enunciados, como es en el siguiente caso. La disculpa mencionada por el destinatario no consideramos que lleve una carga que haga al hablante reaccionar en contra, y consideramos que el primer y segundo enunciado que emite el hablante forman un conjunto. Sin embargo, la frase que el hablante podría emitir detrás del último enunciado del destinatario sí que podría ser el comienzo del desarrollo, ya que la mención del café podría llevar a un rechazo o molestia por parte del hablante.

(133)

H: ¡ay! Pero ¿qué ha pasado?

O: lo siento, lo siento

H: esos libros eran nuevos

O: ya ya, pero es que he puesto el café ahí yy

Por todo esto, consideramos que el desarrollo, y por tanto el final del planteamiento, se produce debido a algo dicho por el destinatario que da pie a una queja mayor o cuando el destinatario le pide o propone algo al hablante que no le viene del todo bien.

Cabe decir que esta división ha facilitado en gran medida la extracción de datos, puesto que la extensión de algunas muestras dificultó en un principio el análisis de patrones que se quería realizar.

Habiendo dicho esto, se procede con el análisis cuantitativo y posteriormente con el cualitativo.

8.1. Análisis de los datos

8.1.1. Estrategias utilizadas en las doce situaciones

A lo largo de esta sección, se procederá a mostrar cuáles han sido las estrategias utilizadas en general por los tres grupos durante el planteamiento y el desarrollo. Con motivo de que son diferentes aspectos a los que se hará mención, seguiremos la siguiente estructura para analizar las estrategias tanto del planteamiento, como del desarrollo:

1. Número de informantes que realizaron el planteamiento y desarrollo, solo el planteamiento o que se abstuvieron de emitir alguna estrategia de queja.
2. Estrategias más utilizadas por los tres grupos.
3. Estrategias seleccionadas por un único grupo de informantes.
4. Número total de estrategias utilizadas por los tres grupos.

En cuanto al punto número dos que se relaciona con las estrategias más utilizadas, en la mayoría de situaciones se tendrán en cuenta las cinco primeras con el fin de ver posibles coincidencias y diferencias entre los grupos. No obstante, en algunos casos ha sido complejo el poder extraer cinco por motivo de que no había suficiente estrategias o las pocas que había se repetían sin poder destacar más de una. Esto lo veremos en situaciones como la 3 o la 5 en las que se produce una división de informantes, ya que en estas situaciones algunos de ellos se quejarán con otra persona o no se quejarán como se explicitaba en la situación original.

Otro apunte a tener en cuenta es que además de ver las estrategias, también se comentará de forma breve en qué han consistido estas. Es decir, si una de las estrategias es, por ejemplo, la advertencia, se comentará de forma breve cómo ha aparecido y qué aspectos se han hecho mención a través de ella. De esta forma, se puede ver cómo cambian los contenidos de las estrategias según la situación y, si se da el caso, según el grupo. Cada estrategia se explicará una única vez por situación, en caso de haya cambios por motivo de que los grupos la han utilizado de diferente forma o que en el planteamiento aparecía de una forma y en el desarrollo de otra, se volverá a explicarla estrategia con los cambios.

Al finalizar cada situación, se expondrá la media de estrategias usadas por los tres grupos tanto en el planteamiento como en el desarrollo.

Debido a que las tablas que contienen todas las estrategias utilizadas poseen una extensión más larga de lo esperado, estas se podrán ver en su totalidad en el Anejo 1.

Situación 1

Planteamiento

Durante el planteamiento, todos los grupos contaron con veintisiete informantes.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, y como hemos dicho, hemos tenido en cuenta las cinco primeras.

La primera de ellas se basa en el uso de alertadores como *profesor/a* o *profe.* Los tres grupos coinciden dando en total treinta y un usos (CH), veintiocho usos (CE) y veintisiete usos (ES).

La segunda estrategia más utilizada es la exposición del problema. Los tres grupos vuelven a coincidir y se obtienen veintisiete usos (CH) y veinticinco usos (CE y ES). En esta exposición se hacía mención a aspectos como que los informantes habían buscado su nota, pero no la encontraban o que había compañeros de clase que ya la tenían, pero a ellos no les había llegado nada.

En la tercera estrategia empezamos a ver algunas diferencias. Los CH se decantan por la estrategia de solución quince veces y le piden al destinatario que les ayude a resolver el problema. Los CE y ES prefieren los preparadores con dieciocho y veintidós usos respectivamente. Estos preparadores se basan en frases cortas en los que a veces se explica quién es, el curso al que pertenece el informante, etc.

La cuarta estrategia para los CH es la constatación con catorce usos y a través de ella recalcan que ya se ha entregado el examen. Los CE y ES optan por la estrategia de deseo con doce y diez usos. Con esta estrategia surgen aspectos como el deseo de saber qué ha sucedido con su examen.

La quinta y última estrategia es para los tres grupos diferente:

- CH: preparadores con trece usos.
- CE: solicitud de solución con ocho usos.
- ES: solicitud de información con cinco usos.

Esta última se basa simplemente en preguntarle al informante si ha sucedido algo con el examen, si se sabe algo más o cuándo saldrían las notas.

Con motivo de que son varias estrategias y puede ser complejo ver las coincidencias y diferencias entre los grupos, se muestra en la siguiente tabla un resumen de las cinco primeras estrategias seleccionadas por los tres grupos. Las estrategias en gris marcan las coincidencias.

S1. Planteamiento	**CH (27)**	**CE (27)**	**ES (27)**
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
3ª estrategia	Solución	Preparadores	Preparadores
4ª estrategia	Constatación	Deseo	Deseo
5ª estrategia	Preparadores	Solución	Información

Tabla 20. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S1)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Deseo (CH). Enunciados con verbos como *querer*, *desear*, etc.
- Rechazo directo (CE). Se rechazaba el volver a repetir el examen sin saber antes lo que sucedía. Entendemos que esto puede deberse a que el informante ya sabía el contexto de la situación y se adelantó a los hechos.
- Peticiones con *necesitar* (ES). Peticiones en las que se afirmaba que se necesitaba tener el examen por algún motivo.

Finalmente, con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, obtenemos que son los dos grupos de informantes sinohablantes los que realizan más siendo 142 para los CH, 112 para los CE y 102 para los ES.

Desarrollo

Habiendo visto las estrategias más utilizadas en el planteamiento, a continuación nos centraremos en aquellas que predominan en el desarrollo. A diferencia del

planteamiento, en el desarrollo se ven unas mayores diferencias entre los tres grupos.

En cuanto al número de informantes, este se ha visto reducido en dos de los grupos. Los CH y CE ahora cuentan con veintiséis informantes, ya que dos de ellos solo realizaron el planteamiento y no siguieron desarrollando la queja o en las intervenciones posteriores no se observó queja. El grupo de ES se mantiene con veintisiete informantes.

Con respecto a las estrategias más utilizadas seguimos centrándonos en las cinco primeras.

La primera estrategia difiere en algunos grupos. Los CH utilizan la argumentación/justificación veinticinco veces y mediante ella se exponía el motivo por el que no podían volver a tomar el examen. Los CE y ES optan por las alternativas/sugerencias con veinte y treinta usos respectivamente. Estas alternativas giraban en torno a la propuesta de hacer un trabajo, de hacer el examen de otra forma o de hacer una media con los trabajos entregados.

La segunda estrategia más utilizada para los CH y CE es la petición de información con dieciséis y diecinueve usos. A través de esta petición, se buscaba obtener un mayor número de datos sobre la repetición del examen como el día, el tema o las preguntas. Los ES se alejan y optan por la argumentación/justificación veintiséis veces. Estas argumentaciones se siguen basando en la emisión de los motivos por los que no se podría hacer el examen una vez más.

En la tercera estrategia, vemos que los CH y los ES coinciden en escoger la estrategia de constatación once y veinticuatro veces. Los CE prefieren los juicios de valor y hacen uso de ellos dieciséis veces. Mediante esta estrategia se expresaba que no era justa la medida adoptada por el destinatario.

En la cuarta estrategia ninguno de los grupos coincide:

- CH solicitud de explicación con nueve usos. Se preguntan los motivos por los cuales se debería repetir el examen.
- CE: argumentación para evitar el daño con catorce usos.

- ES: eximición con veintitrés usos. Se evade de la culpa de la pérdida del examen.

Con respecto a la quinta y última estrategia, nos encontramos con una situación particular. Los CH optan por usar ocho veces tres estrategias: las consecuencias negativas, la eximición de la culpa y los juicios de valor. Los ES optan por los juicios de valor que usan veinte veces y los CE por la eximición con catorce usos.

S1. Desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (27)
1ª estrategia	Argumentación	Alternativas	Alternativas
2ª estrategia	Información	Información	Argumentación
3ª estrategia	Constatación	Juicios de valor	Constatación
4ª estrategia	Explicación	Argumentación	Eximición
5ª estrategia	Con. Negativas	Eximición	Juicios de valor
	Eximición		
	Juicios de valor		

Tabla 21.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S1)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Alertadores (CH). Aparecen alertadores como *profesor*.
- Exposición (CH). Se expone el problema, la falta de notas, una vez más.
- Instrucción (ES). Se pide que se tenga más cuidado o que se avise con tiempo para poder prepararse.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, obtenemos que los ES realizan 231, mientras que los dos grupos de informantes se alejan bastante con 145 (CE) y 138 (CH).

Para finalizar, se muestra el número de estrategias que cada grupo realiza de media tanto en el planteamiento como en el desarrollo. De esta forma, se observa que son los ES los que más se diferencian de los otros sobre todo a la hora del desarrollo.

S1. Medias	CH	CE	ES
Planteamiento	5,2	4,1	3,7
Desarrollo	5,3	5,7	8,5

Tabla 22. Medias S1

Situación 2

Planteamiento

Durante el planteamiento, los CH contaron con veintiséis informantes y los CE y ES con veinticinco. Como vimos en el apartado 5.2, cada grupo poseía veintisiete informantes, en este caso podemos ver que este número se ha visto reducido ligeramente en los tres grupos. Esto es debido a que los informantes faltantes se abstuvieron de quejarse o simplemente al revisar las muestras estas carecían de estrategia con carácter conflictivo.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, y como hemos dicho, hemos tenido en cuenta las cinco primeras.

La primera estrategia seleccionada por los tres grupos es el uso de alertadores. Los CH los usan veintiocho veces y los CE y ES veintiséis y veinticinco respectivamente. Estos alertadores aparecen con formas como *perdone*, *oiga*, *señora* y en chino encontramos algunos como 奶奶 o 阿姨 que se traducirían de forma literal como *abuela* y *tía*. Estos dos últimos términos son formas típicas para llamar a alguien en China y se pueden usar en contextos como este sin que exista un parentesco real entre los interlocutores.

En la segunda estrategia, vemos que los tres grupos optan la exposición del problema. Los CH diecisiete veces y los CE y ES veintitrés. Mediante esta estrategia se hace referencia a que los informantes ya estaban en la fila antes.

En la tercera estrategia ya se pueden ver algunas diferencias:

- CH: argumentación con once usos. Se argumenta que por diversos motivos como recoger a alguien, el destinatario no se puede colar.
- CE: instrucción con siete usos. A través de ella hace referencia a que el destinatario debe de hacer la fila o a que debe de comportarse de una manera adecuada.
- ES: argumentación y acusación con ocho usos. Esta acusación se basa en comunicarle al destinatario que se está colando, lo que también la podría

convertir en una exposición del problema, pero con una estructura y una fuerza diferente.

En la cuarta estrategias, los CH y ES coinciden y optan por la instrucción con diez y cuatro usos. Los CE prefieren la condición preparatoria con cinco usos. Mediante esta última, se le pide al destinatario que haga algo, normalmente que haga la fila de forma más atenuada.

La quinta y última estrategia es la que presenta una mayor diferencia:

- CH: acusación con siete usos.
- CE constatación con cuatro usos. Mediante ella, el informante avisa que el él ya había estado haciendo la fila desde antes.
- ES: preparadores con tres usos.

S2. Planteamiento	CH (26)	CE (25)	ES (25)
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
3ª estrategia	Argumentación	Instrucción	Argumentación
			Acusación
4ª estrategia	Instrucción	Con. Preparatoria	Instrucción
5ª estrategia	Acusación	Constatación	Preparadores

Tabla 23. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S2)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Consecuencias (CH). Consecuencias negativas como llegar tarde a clase, al trabajo, pérdida de tiempo, entre otros.
- Rechazo directo (CH). Se niega la posibilidad de que el destinatario se cuele desde el principio.
- Imperativo (CH). Se pide al destinatario que se ponga a la cola y la haga.
- Incredulidad (CH). Se muestra sorpresa por la acción del destinatario.
- Necesitar (CH). El informante explicita su necesidad con el verbo *necesitar* de hacer algo con rapidez por lo que no se podría aceptar la acción del destinatario.
- Recomendación (ES). Se recomienda que el destinatario haga algo.
- Recriminación (CH). Se juzga el comportamiento del destinatario.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, obtenemos que son los dos grupos de informantes chinos los que realizan más siendo 103 para los CH, 80 para los CE y 75 para los ES.

Desarrollo

En esta parte, el número de informantes cambia. Nos quedamos con 24 CH y CE y con 21 ES. Esta diferencia se debe a que algunos de ellos no se quejaron más allá del planteamiento inicial.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, se puede observar que hay mayores diferencias y es que en varios casos los tres grupos no han coincidido en usar la misma estrategia en el mismo orden.

La primera estrategia coincide en los CH y ES, mientras que los CE optan por una diferente. Los CH y ES coinciden en la argumentación con veintitrés y diecisiete usos y los CE optan por la exposición con diecinueve usos. A través de la argumentación se dan motivos por los que el destinatario no se podría colar (como que hay un pariente que está esperando, etc.) y en cuanto a la exposición del problema, esta se basa exponer que el informante tiene prisa. Recordemos que este era el problema que se planteaba en la situación original.

En la segunda estrategia ninguno de los tres grupos coincide:

- CH: exposición con diecinueve usos.
- CE: argumentación con dieciocho usos.
- ES: rechazo directo con dieciséis usos.

Estas tres estrategias giran en torno a los aspectos comentados en párrafos anteriores.

En la elección de la tercera estrategia, tampoco hay coincidencias:

- CH: alternativas con quince usos. Se sugiere que se pregunte a las demás personas de la fila o que se hable con el personal del banco.
- CE el rechazo directo con doce usos. Se niega la petición del destinatario de dejarle colar.

- ES: exposición con quince usos.

En la cuarta estrategia, los CE y ES coinciden en la estrategia de disculpas como *lo siento, pero*… con once y doce veces respectivamente. Los CH optan por la instrucción con once usos.

La quinta y última estrategia es igual para los CH y ES que coinciden en usar el imperativo diez y siete veces. Los CE prefieren la instrucción con siete usos.

S2. Desarrollo	CH (24)	CE (24)	ES (21)
1ª estrategia	Argumentación	Exposición	Argumentación
2ª estrategia	Exposición	Argumentación	Rechazo directo
3ª estrategia	Alternativas	Rechazo directo	Exposición
4ª estrategia	Instrucción	Disculpas	Disculpas
5ª estrategia	Imperativo	Instrucción	Imperativo

Tabla 24. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S2)

A continuación, comentaremos las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo:

- Acusación (CE). Aparecen enunciados como *se está colando.*
- Elíptica (ES). Se usan peticiones que omiten el verbo.
- Evasiva (CH). Se niega la petición del destinatario sin rechazos directos.
- Indiferencia (CH). Aparecen enunciados en los que el informante explicita que los motivos del destinatario no son importantes.
- Juicios de valor (CH). Se argumenta que la acción del destinatario no es justa con el informante o con los demás.
- Necesitar (CE). El informante explica que necesita realizar algo y por tanto el destinatario no puede seguir con la acción realizada.
- No repetición (CE). Se pide que no se vuelva a cometer el daño.
- Performativos (ES). Se pide que el destinatario haga algo mediante el uso de verbos performativos.
- Recomendación (CH). Sigue la misma línea de las recomendaciones anteriores.
- Recompensa (CH). Solo aparece una vez y no es relevante su uso.
- Recriminación (CH). Sigue la misma línea de las recomendaciones anteriores y se juzga el comportamiento del destinatario.

- Valoración de molestia y/o enfado (ES). Aparece para dejar ver que la situación no es del agrado del hablante.

En cuanto al grupo que más estrategias ha realizado, se observa lo siguiente: 132 para los CH, 94 para los CE, 88 para los ES.

Para finalizar, en cuanto a la media general del número de estrategias durante planteamiento y desarrollo, los tres grupos no se alejan tanto. Además, podemos observar que el grupo de CE realiza un número de estrategias parecido tanto en el planteamiento como en el desarrollo, mientras que los CH y ES se alargan esta última parte.

S2. Medias	CH	CE	ES
Planteamiento	3,9	3,2	3
Desarrollo	5,5	3,7	4,1

Tabla 25. Medias S2

Situación 3

Esta situación representa un caso especial debido a que se ha divido en dos partes según a quién va dirigida la queja. Algunos informantes se ciñeron a la situación original y se quejaron con el menor y otros prefirieron quejarse con la madre del menor. Con el objetivo de que no haya confusión entre los datos de ambas situaciones, se presentarán primero los datos de la queja hacia al menor y a continuación de la queja hacia la madre.

Planteamiento

Durante el planteamiento, los CH contaron con veintiséis informantes, los CE con diecisiete y los ES con veintiuno.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, seguimos teniendo en cuenta las cinco primeras.

La primera estrategia es el uso de alertadores. Los tres grupos coinciden en ella, de forma que los CH la usan veinticuatro veces, los ES veinte y los CE diecisiete. Algunos alertadores que aparecen son *niño*, *perdona*, *hola,* o en chino 小朋友 que se traduciría como *amiguito*.

En la segunda estrategia, ningún grupo coincide en su elección:

- CH: solicitud de información con veinte usos. Se pide información sobre el destinatario.
- CE: condición preparatoria con diez usos. Se pide al destinatario que pare.
- ES: acusación con trece usos. Esta acusación, vuelve a tener rasgos de exposición del problema, ya que aparecen enunciados como *me estás dando patadas*. Si vemos esta frase, vemos que es el problema, pero con una estructura que denota una mayor fuerza.

En la tercera estrategia vemos que hay tanto coincidencias como diferencias:

- CH: exposición el problema/acusación con nueve usos.
- CE: acusación con ocho usos.
- ES: condición preparatoria con doce usos.

En la cuarta estrategia, siguen sin coincidir los grupos:

- CH: condición preparatoria con siete usos.
- CE: preparadores con cinco usos.
- ES: solitud de información con diez usos.

En la última y quinta estrategia seguimos con la disparidad:

CH: alternativas/sugerencias con seis usos. Se invita al destinatario a ver películas, música, jugar algún juego, etc.

CE acusación/deseo/imperativo con dos usos. La estrategia de deseo se basa en explicitar que el informante quiere hacer acciones como dormir o descansar. En cuanto al imperativo, este consiste en ordenarle al destinatario que deje de dar patadas al asiento.

ES: exposición del problema con cuatro usos.

S3. Planteamiento	**CH (26)**	**CE (17)**	**ES (21)**
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Información	Con. Preparatoria	Acusación
3ª estrategia	Exposición	Acusación	Con. Preparatoria
	Acusación		

4ª estrategia	Con. Preparatoria	Preparadores	Información
5ª estrategia	Alternativas	Acusación	Exposición
		Deseo	
		Imperativo	

Tabla 26. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3)

Habiendo visto las cinco estrategias más usadas por los tres grupos, se procede a ver cuáles solo han sido utilizadas por uno de ellos:

- Elíptica (CE). Peticiones sin verbo.
- Ev. Negativa (CH). Se evalúa de forma negativa la acción del destinatario o la situación.
- Explicación (CH). Se pregunta el por qué el destinatario está dando patadas.
- Insinuación (ES). Se da a entender de forma sutil que el destinatario está causando molestias al informante.
- Interjecciones (ES) tales como *eh* u *oye*.
- Necesitar (CE). Se afirma que el destinatario necesita dormir o descansar.
- Negativo como persona (CH). Solo aparece una vez y no es relevante.
- Recompensa (ES). Se le propone algo al destinatario a cambio de que deje de causar molestias.
- Valoración de molestia y/o enfado (ES). Se usan enunciados en los que el informante deja clara su molestia por la acción del destinatario.

Para terminar con los datos del planteamiento, y con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, obtenemos 99 estrategias para los CH, 78 para los ES y 54 para los CE.

Desarrollo

En cuanto al número de informantes, nos quedamos con veinticinco CH, dieciséis CE y diecinueve ES.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, lo primero que vemos es que el número de estrategias usadas en los cinco primeros lugares es superior a las que habíamos visto en planteamientos anteriores.

La primera estrategia es, para los tres grupos, el uso de alertadores. Los CH y ES la usan diecinueve veces y los CE quince.

En la segunda estrategia, ninguno de los tres grupos coincide:

- CH: imperativo con dieciocho usos.
- CE: instrucción con seis usos. Se le explica al destinatario que no debe de comportarse así o que tiene que parar por algún motivo.
- ES: argumentación con ocho usos. El informante aporta los motivos por los que el destinatario no puede continuar con la acción como puede ser el dolor de espalda, que se ha tenido un día duro, entre otros.

En la tercera estrategia vuelven a aparecer diferencias:

- CH: condición preparatoria con trece usos.
- CE: advertencia/recompensa con cuatro usos.
- ES: acusación con siete usos.

La advertencia que aparece en esta situación se basa en decirle al destinatario que se hablará con los padres o que se llamará a una azafata si no se para de realizar la acción que causa molestias.

En cuarto lugar seguimos manteniendo la diferencia entre grupos que hemos visto en la segunda y tercera estrategia más usada:

- CH: solicitud de información sobre el destinatario con doces usos.
- CE: exposición del problema con tres usos.
- ES: imperativo con cinco usos.

En quinto lugar, nos encontramos con una situación especial, ya que todos los grupos hacen uso de más de una estrategia.

- CH: instrucción/recompensa con once usos.
- CE: argumentación/evaluación negativa/eximición/solicitud de información con dos usos cada una. En cuanto a la evaluación negativa, a través de ella se exponen temas como el mal comportamiento del destinatario,
- ES: alertadores/consecuencias negativas/exposición/solicitud de información con tres usos.

Como hemos visto, en este desarrollo hay bastante disparidad en relación al orden en el que escogen los grupos las estrategias. Ante esto, obtenemos un mayor número de estrategias que aparecen en los primero lugares.

S3. Desarrollo	CH (25)	CE (16)	ES (19)
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Imperativo	Instrucción	Argumentación
3ª estrategia	Con. Preparatoria	Advertencia	Acusación
		Recompensa	
4ª estrategia	Información	Exposición	Imperativo
5ª estrategia	Instrucción	Argumentación	Alertadores
	Recompensa	Ev. Negativa	Con. Negativas
		Eximición	Exposición
		Información	Información

Tabla 27. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S3)

Habiendo visto esto, se procede a observar las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo:

- Disculpa (ES). Se ofrece una disculpa para rechazar la petición del destinatario para jugar.
- Elíptica (ES). Petición para parar sin el uso de verbo.
- Eximición (CE). El destinatario afirma que se aburre y el informante responde que eso no su culpa.
- Insinuación (CH). Se da a entender de forma sutil que el destinatario está causando molestias.
- Necesitar (CH). El informante afirma que se necesita algo como dormir, descansar o que el destinatario se detenga.
- Preguntas retóricas (CH). Preguntas que no buscan que el destinatario responda, sino que se detenga.
- Recomendación (CH). Se recomida parar de dar patadas o dejar que el informante descansar.

Para terminar con las estrategias del desarrollo, obtenemos que los CH han usado un total de 132 estrategias, los ES 65 y los CE 46.

En cuanto a la media de estrategias utilizadas, vemos que a lo largo del planteamiento los tres grupos realizan más o menos el mismo número, pero en

cuanto llegamos al desarrollo vemos que el grupo de CE se queda atrás sobre todo en comparación con los CH.

S3. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	3,8	3,1	3,7
Desarrollo	5,2	2,8	3,6

Tabla 28. Medias S3

Situación 3. Madre

Con motivo de que en esta situación un número pequeño de informantes decidieron que no se quejarían con el/la menor/a de ninguna forma, y con el fin de no perder muestras, se decidió también recopilar las intervenciones de estas personas.

Para evitar confusiones, se decidió crear aparte las tablas en las que se mostraban las estrategias que se usaban al entablar una conversación con la madre. Téngase en cuenta también que el grupo CH no se opuso a quejarse con el/la niño/a, por lo que solo recopilamos aquí las muestras llevadas a cabo solo por los CE y ES.

Planteamiento

Empezando con el número de informantes, vemos que son ocho CE y cinco ES.

En cuanto a las estrategias más usadas, hasta este momento, hemos estado viendo las cinco primeras. No obstante, en este caso el número de estrategias es mucho menor, por lo que se decidió que en vez de fijarnos en las cinco primeras estrategias, nos fijaríamos solo en las tres primeras.

La estrategia más utilizada durante el planteamiento es para ambos grupos diferente:

- CE: acusación/condición preparatoria con siete usos.
- ES: acusación con cinco usos.

Estas estrategias aparecen con una forma muy parecida a como aparecieron al quejarse con un/a niño/a.

En la segunda estrategia volvemos a ver algunas diferencias:

- CE: alertadores/exposición con seis usos. Algunos alertadores que aparecen son como *señora*, *disculpe*, etc.
- ES: alertadores con cuatro usos.

La tercera y última estrategia seguimos manteniendo la disparidad en relación a la selección:

- CE: preparadores con tres usos. Se pone al destinatario en contexto antes de exponer el problema.
- ES: condición preparatoria con tres usos. Se pide a la madre que haga algo para evitar el comportamiento de su hijo.

S3. Planteamiento. Madre	**CE (8)**	**ES (5)**
1ª estrategia	Acusación	Acusación
	Con. Preparatoria	
2ª estrategia	Alertadores	Alertadores
	Exposición	
3ª estrategia	Preparadores	Con. Preparatoria

Tabla 29. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3. Madre)

Con respecto a las estrategias que solo ha utilizado un grupo de hablantes, observamos las siguientes:

- Consecuencias negativas (CE). Aparecen consecuencias negativas como el molestar a los demás pasajeros, el dolor de espalda, etc.
- Desarme (ES). Aparece en enunciados que contienen en su mayoría *entiendo, pero…* y tratan de evitar que el destinatario tenga argumentos para seguir causando molestias.
- Deseo (ES). Enunciados con verbos como *querer*, *desear*, etc.
- Ev. Negativa (ES). Se evalúa con adjetivos negativos la situación o el comportamiento en este caso de la madre y del hijo.
- Información (ES). Se pide información sobre si le sucede algo al/a el/la niño/a.
- Insinuación (ES). Se da entender de forma sutil que el/la niño/a está causando molestias.
- Necesitar (CE). Se especifica que el informante necesita descansar o dormir.
- Performativos (ES). Se pide a la madre que haga algo para que su hijo/a deje de dar patadas.

- Valoración de molestia y/o enfado (ES). Se deja clara la molestia por la acción del destinatario.

Para terminar con el planteamiento, obtenemos que el número de estrategias en total para los CE es de 33 y para los ES, 24.

Desarrollo

En cuanto al número de informantes, contamos ocho CE y cuatro ES.

Pasando a las estrategias más utilizadas, nos encontramos con que el grupo de ES solo ha realizado seis estrategias y cinco de ellas con el mismo número de usos por lo que en este caso solo se podrán escoger las estrategias más usadas en primer y segundo lugar. Debido a que los CE si han realizado un número mayor, sí que se verán las tres primeras.

La primera estrategia es diferente para los dos grupos:

- CE: instrucción con cinco usos. Se le dice a la madre que debe de hacer algo para parar la acción de su hijo.
- ES: argumentación con dos usos

En la segunda estrategia continúa la disparidad entre ambos grupos:

- CE: argumentación con cuatro usos
- ES: alternativas/desarme/exposición/incredulidad/performativos con un solo uso

En la tercera estrategia solo podemos obtener datos de los CE. Estos han hecho uso de la acusación/las alternativas/el desarme/la exposición tres veces. Los ES a partir de aquí no hacen uso de más estrategias.

S3. Desarrollo. Madre	**CE (8)**	**ES (4)**
1ª estrategia	Instrucción	Argumentación
2ª estrategia	Argumentación	Alternativas
		Desarme
		Exposición
		Incredulidad
		Performativos

3ª estrategia	Acusación	-
	Alternativas	
	Desarme	
	Exposición	

Tabla 30. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S3. Madre)

Habiendo visto estos datos, observamos las estrategias que solo han sido utilizadas por un grupo de hablantes:

- Acusación (CE). Se acusa directamente de que el/la niño/a da patadas.
- Advertencia (CE). Se advierte de que el problema puede escalar si no se hace algo.
- Deseo (CE). Enunciados con verbos como *querer*, *desear*, etc.
- Ev. Negativa (CE). Se evalúa negativamente la situación o la acción de la madre.
- Imperativo (CE). Se pide que la madre haga algo y detenga a su hijo.
- Incredulidad (ES). Se muestra sorpresa al escuchar las respuestas de la madre.
- Instrucción (CE). Se informa a la madre de que debe o tiene que hacer algo para detener la acción que molesta al destinatario.
- Necesitar (CE). Se afirma necesitar que se pare o que necesita descansar.
- Performativos (ES). Se pide a la madre que detenga a su hijo mediante verbos como pedir.
- Preguntas retóricas (CE). Se pregunta algo sin esperar que el destinatario responda, pero sí se sienta aludido y haga algo para detener la acción que ha sido la causante del problema.
- Preparatoria (CE). Se pide a la madre que detenga a su hijo mediante verbos como *poder*.
- Recomendación (CE). Se recomienda que se busque alguna forma de detener al/ a la niño/a.

Para terminar con el desarrollo, obtenemos que el número de estrategias totales usadas para los CE es 31 y para los ES, 7.

Por último, observamos las medias obtenidas y vemos que durante el planteamiento se realizan más o menos el mismo número de estrategias, pero

empiezan a verse los cambios, ya que el grupo de ES se queda con una media bastante baja. Se debe de tener en cuenta que, como se ha dicho antes, esta media se ha obtenido de solo cuatro informantes, mientras que el grupo CE seguía con los ocho del planteamiento.

S3. Media. Madre	CE	ES
Planteamiento	4,1	4,8
Desarrollo	3,8	1,7

Tabla 31. Medias S3 (Madre)

Situación 4

Los informantes que se quejaron durante esta situación fueron veintisiete CH, veinticinco CE y veinticuatro ES.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, volvemos a tener en cuenta las cinco primeras.

La primera estrategia más usada se basa en el uso de alertadores siendo veintinueve para los CH, veinticinco para los CE y veintitrés para los ES. Estos alertadores son los mismos que aparecen en la situación 1,

La segunda estrategia es la exposición del problema. Los tres grupos coinciden y se obtienen veintisiete usos (CH), veintitrés (CE) y diecinueve (ES). Esta exposición gira en torno a afirmar que la nota ha sido más baja de la esperada o que se han revisado los errores y no se cree que sean tan graves.

En la tercera estrategia empezamos a ver algunas diferencias. Los CH optan por la condición preparatoria con doce usos mediante la cual se le pide al destinatario si puede revisar el examen. Los CE y ES coinciden en los preparadores con dieciocho y catorce usos. Estos preparadores se basan en poner en contexto al destinatario dando información como quién es el informante o el motivo por el que se ha ido a la oficina.

La cuarta estrategia es la de deseo para los tres grupos. Los CH la usan once veces, los CE cinco y los ES nueve. Esta estrategia se basa en una petición con verbos como *querer* en las que el informante explica que quiere saber el motivo de esa nota o quiere pedir una revisión.

En la quinta y última estrategia encontramos algunas coincidencias y diferencias:

- CH: preparadores con ocho usos
- CE: incredulidad/condición preparatoria con tres usos. La estrategia de incredulidad se basa en expresar desconcierto al no entender por qué se ha obtenido dicha nota. Por su parte, mediante la condición preparatoria se pide que se revise el examen, que se muestren los errores y se expliquen, entre otros aspectos.
- ES: incredulidad/condición preparatoria/acusación con cuatro usos. Esta acusación se basa en culpar al destinatario de que haya puesto una puntuación más baja de lo que, según el informante, debería.

S4. Planteamiento	**CH (27)**	**CE (25)**	**ES (24)**
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
3ª estrategia	Con. Preparatoria	Preparadores	Preparadores
4ª estrategia	Deseo	Deseo	Deseo
5ª estrategia	Preparadores	Incredulidad	Incredulidad
		Con. Preparatoria	Con. Preparatoria
			Acusación

Tabla 32. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S4)

Pasando ya a las estrategias que solo ha utilizado un grupo de hablantes, obtenemos las siguientes:

- Alternativas (CH). Se propone la realización de trabajos u otras opciones para evitar que la nota afecte al informante.
- Desarme (ES). Se usa para evitar que el destinatario pueda rebatir lo dicho por el informante.
- Imperativo (CH). Se pide que el destinatario haga algo para enmendar el daño.
- Información (CH). Se solicita información sobre les respuestas que se han dado en el examen.
- Juicios de valor (CE). El informante considera que es injusta la nota que se le ha dado, normalmente porque estudió o dio respuestas de una extensión considerable.
- Recriminación (CH). Se juzga la acción del destinatario.
- Solución (CH). Se solicita una solución por parte del destinatario.

- Valoración de molestia y/o enfado (ES). Se expresa molestia al ver que la nota obtenida no era la esperada.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado durante el planteamiento, los CH realizan 113 estrategias, los CE 83 y los ES 79.

Desarrollo

En este punto, el número de informantes es veintisiete CH, veinticuatro CE y veintiún ES.

En cuanto a las estrategias más utilizadas, a simpe vista se puede ver que hay unas mayores diferencias tanto en las estrategias seleccionadas como en el orden de preferencia.

La primera estrategia es la argumentación para los dos grupos de sinohablantes que la usan treinta y seis (CH) y veintinueve veces (CE). Los ES prefieren la exposición con diecinueve usos. La argumentación en esta situación se basa en exponer los motivos por los cuales cree que la nota no es la que se merecía, por ejemplo, aparecen aspectos como que se había estudiado mucho o que se creía que las respuestas dadas eran correctas.

En la segunda estrategia los grupos difieren en sus estrategias:

- CH: alertadores con veintinueve usos.
- CE: exposición/condición preparatoria con doce usos.
- ES: argumentación con once usos.

Todas estas estrategias aparecen mencionando los mismos aspectos que han aparecido antes.

En la tercera estrategia volvemos a encontrar disparidad:

- CH: condición preparatoria con veinte usos.
- CE: petición de información con once usos.
- ES: acusación/alternativas con ocho usos.

En la cuarta estrategia seguimos la línea de las anteriores estrategias y las diferencias continúan presentes:

- CH: exposición con diecinueve usos.
- CE: alternativas/incredulidad con siete usos.
- ES: constatación de hechos/ condición preparatoria con cinco usos ambas. En este caso, la constatación de hechos se basa en recalcar que el informante había escrito todo lo que se le pedía en la pregunta.

La quinta y última estrategia nos muestra que la disparidad a lo largo del desarrollo de esta situación ha sido una constante, ya que como se puede observa en este caso también existe.

- CH: imperativo con diecisiete usos.
- CE: consecuencias negativas con cinco usos.
- ES: petición de información con cuatro usos.

Es importante decir que el imperativo usado por los CH se trata más bien de peticiones en las que se pide que se revise de nuevo el examen o que se piense mejor la decisión. Además, suelen ir atenuadas. En cuanto a las consecuencias negativas, estas iban desde temas como que el informante perdería la asignatura y tendría que repetirla o que esto ocasionaría problemas en el futuro de este.

S4. Desarrollo	CH (27)	CE (24)	ES (21)
1ª estrategia	Argumentación	Argumentación	Exposición
2ª estrategia	Alertadores	Exposición	Argumentación
		Con. Preparatoria	
3ª estrategia	Con. Preparatoria	Información	Acusación
			Alternativas
4ª estrategia	Exposición	Alternativas	Constatación
		Incredulidad	Con. Preparatoria
5ª estrategia	Imperativo	Con. Negativas	Información

Tabla 33. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S4)

Pasando a las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, nos encontramos con las siguientes:

- Desacuerdo (ES). El informante muestra su disconformidad con la decisión del destinatario.

- Ev. Negativa (ES). Se evalúa de forma negativa la decisión del destinatario o la situación en general.
- Imperativo (CH). Se pide que se revise de nuevo o que se piense mejor la nota.
- Instrucción (ES). Es poco común, pero se basa en dar instrucciones sobre cómo deberían ser los enunciados de los ejercicios para poder responder correctamente.
- Interjecciones (ES). Interjecciones como *¡ay!, ¡oh!*
- Juicios de valor (CE). La medida adoptada por el destinatario no es justa en opinión del informante.
- Necesitar (ES). Se explica que es necesario una mayor nota o aprobar para poder que se realice una media de la asignatura.
- Negativo como persona (CE). Poco común, pero se hace referencia a lo estricto del destinatario.
- Performativos (ES). Se realizan peticiones con verbos como *pedir* para que el destinatario mejore la situación.
- Recompensa (CH). El informante propone estudiar más y esforzarse más a cambio de que se mejore la nota del examen.
- Sit. Hipotética (CH). El informante usa *si hubiera…* para aclarar que la situación podría haber sido diferente si se hubiera hecho determinada acción.

Terminando con la parte del desarrollo, vemos que el número de estrategias totales que ha realizado cada grupo, siendo 172 para los CH, 109 para los CE y 91 para los ES.

Para finalizar, se muestran las medias obtenidas a partir del planteamiento y desarrollo y vemos que los tres grupos parecen coincidir en cuanto a ellas. Lo único destacable parece centrarse en los CH, ya que hacen un planteamiento y desarrollo con un número ligeramente elevado en comparación a los otros dos grupos.

S4. Media	**CH**	**CE**	**ES**
Planteamiento	4,1	3,3	3,4
Desarrollo	6,3	4,5	4,3

Tabla 34. Medias S4

Situación 5

En esta situación, al igual que en la tercera, algunos informantes optaron por no quejarse o simplemente llamar a la policía directamente. Por esta razón, se tuvo en cuenta tanto la situación original como la alternativa que propusieron los informantes. En primer lugar, se expondrán los datos de la situación original y a continuación los de la alternativa.

Planteamiento

El número de informantes que se quejaron por segunda vez fueron veinticuatro CH, veintitrés CE y diecinueve ES.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, volvemos a encontrar algunas coincidencias y diferencias.

En la primera estrategia, observamos que los CH optan por la constatación trece veces. Por su parte, los CE y ES coinciden y usan los alertadores veinticuatro y veintidós veces. Mediante la constatación se expresaba que ya era la segunda vez que el informante subía para quejarse del ruido. Esta constatación también podría tener rasgos de planteamiento, pero debido a la forma como aparece, se mantiene como constatación. En cuanto a los alertadores, estos aparecían como *hola*, *mira*, *perdona*, etc.

En la segunda estrategia nos encontramos algunas diferencias y coincidencias interesantes:

- CH: exposición/argumentación con diez usos.
- CE: exposición/constatación con catorce usos.
- ES: exposición con dieciocho usos.

En el caso de la exposición, el informante dejaba claro que había mucho o que mañana tenía un examen y en el caso de la argumentación se daban motivos por los cuales el ruido alto no era apropiado a esa hora de la noche.

En la tercera estrategia, los CH y ES coinciden en la condición preparatoria con nueve y doce usos. Mediante ella se hacían peticiones con el verbo *poder* para que el destinatario bajara la música. Por su parte, el grupo de CE opta por los

preparadores diez veces en los cuales se le avisaba al destinatario de quién era el informante, y se le ponía en contexto.

La cuarta estrategia representa disparidad en los tres grupos de informantes:

- CH: explicación con siete usos.
- CE: condición preparatoria con ocho usos.
- ES: preparadores con diez usos.

La petición de explicación utilizada por los CH giraba en torno a preguntas que hacía el informante sobre el motivo explícito por el cual el destinatario seguía manteniendo el sonido elevado.

En la quinta y última estrategia continúa la disparidad:

- CH: acusación/alertadores con seis usos.
- CE: advertencia con cinco usos.
- ES: argumentación con seis usos.

En este último lugar, vemos que aparecen estrategias más fuertes como la acusación mediante la que el informante le comunica de forma directa al destinatario que está haciendo mucho ruido y la advertencia en la que se le avisa al destinatario que si no cesa o baja el sonido, se llamará a la policía, al casero, entre otras medidas.

S5. Planteamiento	**CH (24)**	**CE (23)**	**ES (19)**
1ª estrategia	Constatación	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
	Argumentación	Constatación	
3ª estrategia	Con. Preparatoria	Preparadores	Con. Preparatoria
4ª estrategia	Explicación	Con. Preparatoria	Preparadores
5ª estrategia	Acusación	Advertencia	Argumentación
	Alertadores		

Tabla 35. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S5)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Desarme (ES). El informante entiende que es una fiesta, pero también le informa al destinatario que esto no es motivo suficiente para el sonido tan alto

que hay. De esta forma, intenta evitar cualquier argumento por parte del destinatario.

- Recomendación (ES). Se recomienda hacer la fiesta otro día o bajar la música.
- Recompensa (CH). Se basa en proponer que si se para la música en ese momento, el informante no se quejará el próximo día que haya fiesta o acciones similares.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado en el planteamiento, nos encontramos con 97 para los CH y ES y con 82 para los CH.

Desarrollo

En esta parte, nos quedan veinticuatro informantes CH, veintidós CE y diecinueve ES.

En cuanto a las estrategias más utilizadas, seguimos teniendo en cuenta las cinco primeras.

En la primera estrategia, los CH y ES coinciden en la argumentación con veintiséis usos. Los CE por su parte optan por el rechazo directo con veinticuatro usos. A través de la argumentación se dan los motivos por los que no se acepta la acción del destinatario como que no es la hora apropiada para hacer ruido o que hay más personas viviendo en el edificio. El rechazo directo, como ya hemos visto anteriormente, se basa en negar lo que dice o pide el destinatario que en este caso era la petición de dejar la música un tiempo más.

En la segunda estrategia, ningún grupo coincide en las estrategias seleccionadas:

- CH: imperativo con veinte usos. Mediante este se pide bajar la música.
- CE: argumentación con veintitrés usos.
- ES: advertencia/exposición con veintiún usos.

En la tercera estrategia vemos una coincidencia entre los CH y CE que escogen la exposición, diecisiete y veintiún veces. Los ES prefieren en este caso el rechazo directo usándolo catorce veces.

En la cuarta estrategia los CH y CE vuelven a coincidir y optan por la advertencia con catorce usos y dieciocho usos. Los ES por su parte eligen los performativos mediante verbos como *pedir* e imperativos diez veces.

La quinta y última estrategia posee una disparidad que ya no nos es desconocida:

- CH: acusación/condición preparatoria con diez usos.
- CE: constatación con nueve usos.
- ES: alertadores/desarme con seis usos.

S5. Desarrollo	**CH (24)**	**CE (22)**	**ES (19)**
1ª estrategia	Argumentación	Rechazo directo	Argumentación
2ª estrategia	Imperativo	Argumentación	Advertencia
			Exposición
3ª estrategia	Exposición	Exposición	Rechazo directo
4ª estrategia	Advertencia	Advertencia	Performativos
5ª estrategia	Acusación	Constatación	Alertadores
	Con. Preparatoria		Desarme

Tabla 36. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S5)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Explicación (CH). Se solicita una explicación directa al destinatario del motivo por el cual no se ha bajado o apagado la música.
- Interjecciones (CH). Aparecen interjecciones como *¡ay!*
- Negativo como persona (ES). Se califica de forma negativa al destinatario. Puede llegar al insulto.
- No repetición (ES). Se pide que una vez que se baje la música, esto no vuelva a repetirse.
- Recompensa (CE). Se basa en proponer que si se para la música en ese momento, el informante no se quejarán el próximo día que haya fiesta o que otro día el informante sube y toma algo con el destinatario.
- Solución (CH). Se pide una solución al problema directamente.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, en primer lugar tenemos a los CE con 167 estrategias, a los ES con 159 y a los CE con 156. Ante esto, podemos observar que este desarrollo es mucho más largo de lo normal y el uso de estrategias en los tres grupos sobre pasa los cien usos.

Para finalizar, en cuanto a las medias se puede ver claramente que son los ES los que producen un mayor número de estrategias por persona mientras que los de los CH hacen un uso menor de ellas.

S5. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	3,4	4,2	5,1
Desarrollo	6,5	7,5	8,8

Tabla 37. Medias S5

Situación 5. Primera vez

El número de informantes al ser una situación más bien alternativa vemos como se ha disminuido. En total hay tres CH, dos CE y cuatro ES.

En cuanto a las estrategias más utilizadas, debido al escaso número de muestras, se decidió solo tomar en cuenta la primera estrategia porque la mayoría de ellas no pasaban de dos usos.

En la primera estrategia los CH optan por la exposición tres veces y los CE y ES coinciden en los alertadores con dos y cuatro usos. Estas estrategias se parecen bastante en estructura y contenido a las emitidas en la situación principal, eso sí, los alertadores giran en torno más bien a saludos.

S5. Planteamiento. Primera vez	CH (3)	CE (2)	ES (4)
1ª estrategia	Exposición	Alertadores	Alertadores

Tabla 38. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S3. Primera vez)

Las estrategias que solo han sido seleccionadas por un único grupo son las siguientes:

- Argumentación (ES). Se exponen los motivos por los cuales no se acepta la acción del destinatario. Entre los motivos del informante volvemos a ver que se hace referencia a no hacer ruido o que mañana es día laboral.
- Imperativo (ES). Se pide directamente que se pare la música.
- Instrucción (ES). Se le informa al destinatario que a esa hora no se puede hacer ruido.
- Performativos (ES). Se pide mediante verbos como *pedir* que se baje o apague la música.

Para terminar y con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, tenemos a los ES con 15, los CH con diez y los CE con seis.

Desarrollo

El número de informantes se mantiene y obtenemos tres CH, dos CE y cuatro ES.

El número de estrategias ha aumentado en consideración al planteamiento, por lo que se han tomado en cuenta las tres primeras estrategias más usadas.

En la primera estrategia, los CH optan por la acusación y el imperativo con tres usos. Los CE y los ES coinciden en la argumentación con cuatro y diez usos. En este caso, la acusación de basa en comunicarle al destinatario directamente que está haciendo mucho ruido.

En segundo lugar, los CH hacen uso de la argumentación con dos usos y los CE y ES coinciden en la exposición con tres y seis usos.

En la tercera estrategia nos encontramos con algunas particularidades Los CE optan la condición preparatoria y el rechazo directo con dos usos cada una. Los ES por su parte optan por la advertencia cinco veces. En el caso de los CH no se ha podido tener en cuenta la tercera estrategia puesto que solo se hacía un único uso de las que aparecían en este lugar.

En cuanto a la condición preparatoria, ya sabemos que consiste en pedirle al destinatario mediante verbos como *poder* algo, en este caso que apague la música. El rechazo directo aparece debido a que el destinatario pide que se le deje más tiempo y el informante responde rechazando de forma directa esto. La advertencia se basa, una vez más, en comunicar que se llamará a la policía.

S5. Desarrollo. Primera vez	**CH (3)**	**CE (2)**	**ES (4)**
1ª estrategia	Acusación	Argumentación	Argumentación
	Imperativo		
2ª estrategia	Argumentación	Exposición	Exposición
3ª estrategia	-	Con. Preparatoria	Advertencia
		Rechazo directo	

Tabla 39. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S5. Primera vez)

Habiendo visto esto, se deberían mencionar las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, pero debido a su extensión, estas se pueden ver en el Anejo 1.

Para terminar con la parte del desarrollo, se recoge que el grupo que más estrategias ha utilizado ha sido el de ES con 47, seguido de los CE con 16 y los CH con 13.

Para finalizar esta situación, vemos que las medias del planteamiento son bastante parecidas, mientras que las del desarrollo poseen una mayor variación. Destacamos de este aspecto que los CE y ES realizan un mayor número de estrategias en comparación a los CH.

S5. Media. primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Planteamiento	3,3	3	3,7
Desarrollo	4,3	8	11,7

Tabla 40. Medias S5 (primera vez)

Situación 6

En esta situación, los tres grupos cuentan con veintisiete informantes.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, y como hemos dicho, seguimos tenido en cuenta las cinco primeras.

La primera de ellas se basa en el uso de alertadores. Los tres grupos coinciden dando en total dieciséis para los CH, veintiuno para los CE y treinta y cuatro para los ES. Los alertadores, al tratarse de personas que se conoce bien, suelen ser *oye*, el nombre del destinatario, entre otros.

En la segunda estrategia, podemos que algunas estrategias coinciden, pero otras no:

- CH: argumentación, con doce usos.
- CE: exposición/preparadores, con doce usos.
- ES: exposición, con diecisiete usos.

Las argumentaciones usadas aquí se basan muchas veces en explicarle al destinatario que vive en comunidad y que no es la única persona en casa.

Mediante la exposición se comunica que la casa está muy sucia, que hay mucho desorden o que los platos llevan un tiempo sucios. En cuanto a los preparadores, estos se usan como siempre para poner al informante en contexto y normalmente mediante ellos se informa al destinatario de que se ha decidido hablar con él por algo.

En tercer lugar, volvemos a encontrarnos con algunas coincidencias y diferencias entre los grupos:

- CH: preparadores, con nueve usos.
- CE: condición preparatoria, con nueve usos.
- ES: preparadores/argumentación, con diez usos.

La condición preparatoria que aparece se utiliza para preguntarle al destinatario si podría limpiar un poco más.

En la cuarta estrategia, los CH y ES coinciden en condición preparatoria y el imperativo para ordenarle al destinatario que limpie con ocho usos. Los CE optan por usar la argumentación siete veces.

La quinta y última estrategia posee una mayor disparidad que las anteriores puesto que en este caso ninguna estrategia coincide

- CH: explicación/exposición, con seis usos.
- CE: insinuación, con cinco usos.
- ES: valoración de molestia y/o enfado, con siete usos.

Aquí volvemos a tener estrategias nuevas como la petición de explicación en la que se pide directamente el motivo por el cual no se ha limpiado todavía. También aparece la insinuación en la que salen aspectos como que tal vez hay animales en casa, o se hace referencia a que se quiere comer, etc. Por último, la valoración de molestia y/o enfado le da fuerza al enunciado y expone que el informante se encuentra a disgusto con la acción del destinatario.

S6. Planteamiento	**CH (27)**	**CE (27)**	**ES (27)**
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Argumentación	Exposición	Exposición
		Preparadores	

3ª estrategia	Preparadores	Con. Preparatoria	Argumentación
			Preparadores
4ª estrategia	Con. Preparatoria	Argumentación	Con. Preparatoria
	Imperativo		Imperativo
5ª estrategia	Explicación	Instrucción	Valoración
	Exposición		

Tabla 41. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S6)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Con interrogación (CE). Se pide que el destinatario limpie.
- Constatación (ES). Se recalca que es el informante el que ha estado limpiando.
- Necesitar (ES). Se usa para afirmar que el destinatario necesita limpiar o para comunicar que el informante necesita que se laven los platos.
- Negativo como persona (ES). Calificativos como *marrana* aparecen para darle una fuerza mayor al enunciado.
- Performativo (ES). Se pide mediante verbos como *pedir* que se limpie.
- Recomendación (ES). Se recomienda al destinatario que limpie.

En cuanto al grupo que más estrategias ha realizado, vemos que los ES realizan 132 estrategias, los CH, 90, y los CE, 89.

Desarrollo

En esta parte contamos con veinticinco informantes CH y veintiséis CE y ES.

A continuación se exponen las cinco primeras estrategias más usadas:

La primera estrategia se basa en la argumentación. Los tres grupos coinciden y la usan con 28 veces (CH), 36 (CE) y 29 (ES). Los argumentos giran en torno a temas parecidos a los vistos en el planteamiento.

En la segunda estrategia, ninguno de los tres grupos coincide.

- CH: imperativo, con veintidós usos.
- CE: rechazo directo, con veintitrés usos.
- ES: consecuencias negativas, con veintitrés usos.

En el caso de las consecuencias negativas, encontramos temas como que los platos pueden coger mal olor, que la falta de limpieza puede a traer mosquitos o que el informante no va a poder cocinar o comer por falta de herramientas.

En la tercera estrategia, tampoco coinciden:

- CH: consecuencias negativas, con veintiún usos.
- CE: exposición/instrucción, con veinte usos.
- ES: imperativo, con diecisiete usos.

Interesante es la instrucción, ya que mediante ella se le comunica al hablante que hay que limpiar, ya que se vive en comunidad.

En la cuarta estrategia la disparidad entre los grupos sigue existiendo:

- CH: exposición, con catorce usos.
- CE: consecuencias, con dieciséis usos.
- ES: rechazo directo/valoración, con quince usos.

La quinta y última estrategia también posee disparidad y vemos que esta característica ha sido constante hasta el final.

- CH: preguntas retóricas, con once usos.
- CE: alternativas, con catorce usos.
- ES: exposición, con catorce usos.

Recordamos aquí que las preguntas retóricas no buscan una respuesta hablada del hablante y pueden poseer cierta carga de ironía. Las alternativas se basan muchas veces en proponerle al informante la contratación de una persona que ayude a la limpieza.

S6. Desarrollo	**CH (25)**	**CE (26)**	**ES (26)**
1ª estrategia	Argumentación	Argumentación	Argumentación
2ª estrategia	Imperativo	Rechazo directo	Con. Negativas
3ª estrategia	Con. Negativas	Exposición	Imperativo
		Instrucción	
4ª estrategia	Exposición	Con. Negativas	Rechazo directo
			Valoración
5ª estrategia	Preguntas retóricas	Alternativas	Exposición

Tabla 42. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S6)

Con respecto a las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, obtenemos las siguientes:

- Insinuación (CH). Se insinúa que se quiere comer, que parece que haya pasado un tifón, etc.
- Interjecciones (CH). Se muestra sorpresa por lo dicho por el destinatario.
- No repetición (CE). Se pide que una vez solucionado el problema, este no se vuelva a repetir.
- Performativos (ES). Se pide que se limpie mediante verbos como *pedir*.
- Probabilidad (CE). Se utilizan expresiones como *a lo mejor* para proponer o pedir algo.
- Recompensa (CH). Se ofrece una compensación a cambio de que se limpie
- Solución (CH). Se pide al destinatario una solución para el problema que ha causado la queja.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, en primer lugar tenemos a los CE con 236, a los ES con 203 y a los CH 184. Una vez más vemos que este desarrollo presenta una extensión más larga y todos los grupos sobrepasan las cien estrategias.

Para finalizar se procede a mostrar las medias obtenidas durante el planteamiento y desarrollo. Podemos ver que le grupo de CH se acerca bastante a la media de los CE en planteamiento y a la del desarrollo de los ES. Además vemos que en el planteamiento son los ES los que más estrategias realizan de media y los CE son los que más realizan en el desarrollo.

S6. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	3,3	3,2	4,8
Desarrollo	7,3	9	7,8

Tabla 43. Medias S6

Situación 7

Planteamiento

En esta situación, el grupo de CH cuenta con veintiséis informantes y los CE y ES con veintiuno.

A continuación, se exponen las cinco estrategias más utilizadas por los tres grupos de informantes.

La primera estrategia para los CH es la de instrucción con veintitrés usos. Los CE y ES coinciden en las interjecciones con catorce y trece. La estrategia de instrucción se basa en comunicarle al destinatario que debe tener cuidado o que no se deben traer alimentos y/o bebidas a la sala de lectura. Por su parte, las interjecciones que aparecen son más bien expresiones de sorpresa al ver el café caerse.

En la segunda estrategia ya se empieza a ver cierta disparidad

- CH: alertadores, con dieciséis usos.
- CE: instrucción, con nueve usos.
- ES: exposición, con doce usos.

En el caso de la exposición, esta se basa en hacer ver que los libros se han manchado.

En la tercer estrategia, los CH y ES coinciden en la petición de explicación con ocho y siete usos. Los CE optan por la exposición con seis usos. Mediante la explicación, se pide directamente al destinatario el motivo por el cual ha manchado los libros o ha traído café.

En la cuarta estrategia, todos los grupos escogen más una:

- CH: acusación/petición de información/interjecciones con cinco usos.
- CE: explicación/información/solución con cuatro usos.
- ES: información/instrucción/valoración de molestia y/o enfado con tres usos.

En este caso, se hace uso de varias estrategias diferentes. A través de la acusación, el informante le comunica directamente al destinatario que ha manchado los libros. Mediante la petición de información se piden datos sobre el destinatario y mediante la petición de solución el informante busca que el destinatario le ayude a resolver el daño causado.

La quinta y última estrategia sigue manteniendo la diferencia entre los tres grupos:

- CH: argumentación, con cuatro usos.
- CE: alertadores, con tres usos.
- ES: recomendación/solución, con dos usos.

En el caso de la argumentación, los motivos que se dan giran en torno a que los libros manchados se iban a usar ese día, que son de la biblioteca, etc. y en cuanto la recomendación, se aconseja al destinatario que no traiga bebidas.

S7. Planteamiento	CH (26)	CE (21)	ES (21)
1ª estrategia	Instrucción	Interjecciones	Interjecciones
2ª estrategia	Alertadores	Instrucción	Exposición
3ª estrategia	Explicación	Exposición	Explicación
4ª estrategia	Acusación	Explicación	Instrucción
	Información	Información	Información
	Interjecciones	Solución	Valoración
5ª estrategia	Argumentación	Alertadores	Recomendación
			Solución

Tabla 44. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S7)

Con respecto a las estrategias que solo ha utilizado un único grupo, obtenemos las siguientes:

- Elíptica (ES). Peticiones son verbos.
- Ev. Negativa (CH). Se evalúa de forma negativa la situación o la acción del destinatario.
- Necesitar (CH). Se le pide al destinatario que traiga otros libros, que pague los que se han estropeado, etc. mediante el verbo *necesitar*.
- No repetición (CE). Se pide que no se vuelvan a traer alimentos o bebidas al aula de lectura.
- Preguntas retóricas (ES). Preguntas que no buscan una respuesta hablada del destinatario. Suele poseer rasgos de ironía.
- Preparatoria (CH). Se pide mediante el verbo *poder* que el destinatario realice alguna acción para enmendar el daño causado.
- Recomendación (ES). Se recomienda el no llevar alimentos y/o bebidas al aula de lectura.

Para finalizar con el planteamiento, el grupo que más estrategias ha utilizado ha sido el de CH con 77 estrategias, seguido de los CE con 54 y los ES con 52.

Desarrollo

Pasando al desarrollo, se debe tener en cuenta que a partir de aquí contamos con veinticinco CH, veinte CE y diecisiete ES.

A continuación se procede a observar qué estrategias han sido las más usadas por los tres grupos.

La primera de ellas se basa en el uso de alertadores. Los tres grupos coinciden dando en total veintitrés usos (CH), diecinueve usos (CE) y doce (ES).

En la segunda estrategia, los CH y CE coinciden en la argumentación con diez y 15 usos. Los ES optan por la petición de solución con once usos. Estas estrategias hacen referencia a los mismos aspectos que se han visto en el planteamiento.

En la tercera estrategia, los CE y ES coinciden en la exposición con diez y nueve usos. Los CH prefieren el imperativo y la no repetición con ocho usos. En cuanto al imperativo, mediante este se pide en la mayoría de los casos al destinatario que ayude a limpiar.

En la cuarta estrategia vemos un número más elevado de estrategias:

- CH: condición preparatoria con cinco usos.
- CH: consecuencias/información con siete usos.
- ES: consecuencias/argumentación/valoración de molestia y/o enfado con siete usos.

Las consecuencias negativas que aparecen se basan en el hecho de que los libros ya no se van poder usar. Por su parte, mediante la valoración de molestia y/o enfado el informante deja clara su disconformidad con lo sucedido.

La quinta y última estrategia se caracteriza por diferir en los tres grupos:

- CH: exposición, con cuatro usos.
- CE: no repetición, con tres usos.
- ES: imperativo, con cinco usos.

S7. Desarrollo	CH (25)	CE (20)	ES (17)
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Argumentación	Argumentación	Solución
3ª estrategia	Imperativo	Exposición	Exposición
	No repetición		
4ª estrategia	Con. Preparatoria	Consecuencias	Consecuencias
		Información	Argumentación
			Valoración
5ª estrategia	Exposición	No repetición	Imperativo

Tabla 45. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S7)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Alternativas (ES). Se propone que se traigan otros libros.
- Deseo (CH). Se usan peticiones con verbos como *querer*, *desear*, etc. para pedirle algo al destinatario.
- Negativo como persona (CE). Se califica de forma negativa al destinatario por haber derramado el café.
- Performativos (ES). Se pide algo mediante verbos como *pedir*.
- Recomendación (CH). Se le recomienda al destinatario no traer bebidas.
- Recriminación (CE). Se juzga la acción del destinatario.

Para terminar con el desarrollo, vemos que el grupo que más estrategias ha utilizado es el de ES con 85, seguido del de CH con 82 y el de CE con 79.

Para finalizar esta situación y en cuanto a la media de estrategias utilizadas, vemos que en general todas se encuentran en valores parecidos excepto los ES que en el desarrollo hacen un uso de cinco estrategias por media.

S7. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	2,9	2,5	2,4
Desarrollo	3,2	3,9	5

Tabla 46. Medias S7

Situación 8

Planteamiento

En esta situación, los tres grupos constan de veintisiete informantes.

La primera de ellas se basa en el uso de alertadores como *hola*, *perdona*, 你好 que se traduciría como *hola*, etc. Los tres grupos coinciden dando en total veintiséis usos (CH), veintisiete (CE) y treinta (ES).

En la segunda estrategia empezamos observar disparidad entre los grupos:

- CH: preparadores, con dieciséis usos.
- CE: exposición, con veintiuno usos.
- ES: acusación, con veintitrés usos.

Los preparadores permiten al informante explicar un poco la situación que ha tenido lugar antes del hablar con el destinatario. Por su parte, mediante la exposición se informa del problema explícitamente que, en este caso, es el error en el tique. En cuanto a la acusación, esta tiene rasgos de exposición del problema, ya que el informante le comunica directamente al destinatario que le ha cobrado más de lo que debería. Esto también sería el problema real, pero al tener una estructura típica de acusación, se ha dejado con esta denominación.

En la tercera estrategia observamos tanto coincidencias como diferencias:

- CH: acusación/exposición, con catorce usos.
- CE: acusación, con trece usos.
- ES: preparadores, con veinte usos.

La cuarta estrategia mantiene la disparidad vista en la anterior:

- CH: petición de información, con siete usos.
- CE: preparadores, con doce usos.
- ES: exposición, con diez usos.

En el caso de la petición de información, el informante solo busca recabar más datos sobre el error en el tique.

La quinta y última estrategia posee algunas coincidencias. Los CH y ES coinciden en la condición preparatoria con seis usos. Los CE prefieren pedir información con cuatro usos. En cuanto a la condición preparatoria, con ella se pide al destinatario que revise el tique o que explique qué ha podido suceder.

S8. Planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES 27()
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Preparadores	Exposición	Acusación
3ª estrategia	Acusación	Acusación	Preparadores
	Exposición		
4ª estrategia	Información	Preparadores	Exposición
5ª estrategia	Con. Preparatoria	Información	Con. Preparatoria

Tabla 47. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S8)

Habiendo visto las estrategias más utilizadas, se procede a observar aquellas que solo ha utilizado un grupo de hablantes:

- Deseo (CH). Se usan peticiones con verbos como *querer*, *desear*, etc.
- Explicación (CH). Se pide el motivo por el cual se ha cobrado de más.
- Incredulidad (ES). Se muestra desconcierto por la cifra que refleja el tique.

Para terminar, el grupo que más estrategias ha utilizado ha sido el de ES con 94 estrategias, seguido de los CH con 88 CH y los CE con 82.

Desarrollo

Pasando al desarrollo contamos con diecinueve CH, veintiún CE y dieciocho ES.

En este caso, el número general de estrategias se ha visto reducido por lo que se ha optado en solo escoger las tres primeras estrategias más usadas.

La primera estrategia se basa en exposición del problema. Los tres grupos coinciden en ella y la usan catorce veces (CH), quince (CE) y once (ES).

En la segunda estrategias vemos que existen tanto coincidencias como diferencias:

- CH: acusación, con siete usos.
- CE: argumentación, con diez usos.
- ES: argumentación/alertadores, con ocho usos.

En la tercera estrategia, los CH optan por la argumentación con seis usos. Los CE y ES coinciden y recurren a la acusación con seis usos.

S8. Desarrollo	CH (19)	CE (21)	ES (18)
1ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
2ª estrategia	Acusación	Argumentación	Argumentación

			Alertadores
3ª estrategia	Argumentación	Acusación	Acusación

Tabla 48.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S8)

Con respecto a las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, encontramos las siguientes:

- Alertadores (ES). Se llama la atención del destinatario.
- Alternativas (CH). Se proponen otras opciones a lo dicho por el destinatario.
- Directo (CH). Se rechaza lo dicho por el destinatario.
- Explicación (CH). Se pide el motivo explícito de por qué se ha cobrado de más.
- Información (CH). Se intenta conseguir más información sobre el error.

En cuanto al grupo que más estrategias ha utilizado, los CH y ES coinciden con 38 seguidos de los CE con 34.

Para finalizar con la situación 8, vemos que con respecto a las medias generales esta vez es el planteamiento el que tiene una mayor fuerza, mientras que el desarrollo no parece extenderse más de una dos estrategias. Esto es común para los tres grupos en los cuales la similitud en cuanto a la media de estrategias es bastante clara.

S8. Media	**CH**	**CE**	**ES**
Planteamiento	3,2	3	3,4
Desarrollo	2	1,6	2,1

Tabla 49.Medias S8

Situación 9

En esta situación, los CH y CE cuentan con veintiséis informantes y los ES con veintisiete.

A continuación se presentan las cinco estrategias más utilizadas por los tres grupos.

La primera estrategia consiste en el uso de alertadores como *hola*, *perdona*, *disculpa*, 小姐姐 o 你好. Estos dos últimos términos se traducirían literalmente como *pequeña hermana mayor* y *hola*. Los tres grupos coinciden dando en total veintiséis usos (CH), veintiocho (CE) y veinticinco (ES).

En la segunda estrategia, los CH y ES coinciden en la constatación, con veinte y veintitrés usos. Los CE optan por la exposición, con diecisiete usos. En este caso, la constatación tiene rasgos de exposición, ya que el informante le explica al destinatario que ya lleva esperando cierto tiempo para que le atiendan y todavía no se le ha llamado lo que de alguna forma también es el problema real de la situación. En cuanto a la exposición, esta gira en torno a informarle al destinatario de que el informante se ha cortado.

En la tercera estrategia, los CH y ES coinciden en la exposición, con quince y veintitrés usos. Los CE optan por la constatación con once usos.

En la cuarta estrategia vemos que la diferencia es común para los tres grupos:

- CH: condición preparatoria, con nueve usos. Mediante ella el informante pide ayuda.
- CE: petición de información, con nueve usos. Se pide información sobre el tiempo de espera, turno, etc.
- ES: argumentación, con catorce usos. Se dan motivos por los que no se puede esperar más.

En la quinta y última estrategia, los CE y ES coinciden en la condición preparatoria con siete y nueve usos. Los CH optan por la petición de información con nueve usos.

S9. Planteamiento	CH (26)	CE (26)	ES (27)
1ª estrategia	Alertadores	Alertadores	Alertadores
2ª estrategia	Constatación	Exposición	Constatación
3ª estrategia	Exposición	Constatación	Exposición
4ª estrategia	Con. Preparatoria	Información	Argumentación
5ª estrategia	Información	Con. Preparatoria	Con. Preparatoria

Tabla 50. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S9)

En cuanto a las estrategias que solo ha utilizado un grupo de hablantes, obtenemos las siguientes:

- Con interrogación (ES). Se pide ayuda al destinatario.
- Ev. Negativa (ES). Se evalúa de forma negativa la situación y/o la acción del destinatario.
- Imperativo (ES). Se pide directamente ayuda.

- Insinuación (CH). Se insinúa que todavía no se ha atendido al informante y que ya llevo cierto tiempo esperando.
- Necesitar (ES). Se pide que se atienda al informante usando el verbo *necesitar*.
- Performativo (ES). El informante pide ayuda mediante verbos como *pedir*.
- Preguntas retóricas (CH). No se busca que el destinatario responda, pero es una forma también de mostrar disconformidad.
- Recriminación (ES). Se juzga la acción del destinatario.
- Valoración (ES). El informante muestra su descontento con la situación.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, el grupo de ES realiza 128 estrategias, los CH 89 y los CE 85.

Desarrollo

En este punto tenemos veintiséis informantes CH y CE y veintisiete ES.

Con respecto a las estrategias más utilizadas, como ya es normal observamos tanto coincidencias como diferencias entre los tres grupos.

En la primera estrategia, los CH optan por la condición preparatoria y el imperativo con diecinueve usos. Los CE y ES coinciden en la argumentación con veintiséis y veintitrés usos.

En la segunda estrategia, los CH optan por la exposición con diecisiete usos. Los CE y ES vuelven a coincidir y optan por la condición preparatoria con diecinueve y diecisiete usos.

En la tercera estrategia, ninguno de los grupos coincide:

- CH: argumentación, con quince usos.
- CE: petición de información, con quince usos.
- ES: consecuencias negativas, con diez usos.

En el caso de las consecuencias negativas, encontramos temas como que el informante se va a desmayar, la herida puede empeorar, entre otros.

En la cuarta estrategia, nos encontramos con un hecho interesante. Se puede observar como el grupo de CE coincide tanto con el de CH como con el de ES.

- CH: constatación, con diez usos.
- CE: constatación/exposición, con diez usos.
- ES: exposición, con seis usos.

En la quinta y última estrategia continúa la disparidad y alguna coincidencia está presente.

- CH: consecuencias negativas/petición de información, con ocho usos.
- CE: consecuencias negativas, con seis usos.
- ES: constatación, con cuatro usos.

S9. Desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (27)
1ª estrategia	Con. Preparatoria	Argumentación	Argumentación
	Imperativo		
2ª estrategia	Exposición	Con. Preparatoria	Con. Preparatoria
3ª estrategia	Argumentación	Información	Con. Negativas
4ª estrategia	Constatación	Constatación	Exposición
		Exposición	
5ª estrategia	Con. Negativas	Con. Negativas	Constatación
	Información		

Tabla 51. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S9)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Advertencia (ES). Se advierte de que el informante irá a otro hospital o pedirá hablar con un superior.
- Alternativa (CH). Se proponen alternativas en caso de que el informante no pueda ser atendido en ese momento.
- Instrucción (CH). Se le explica al destinatario que se tiene o se debe de ayudar.
- Interjecciones (CH). Aparecen después de la petición del destinatario de esperar un tiempo más.
- Necesitar (CE). Se le explica al destinatario que es necesario ayuda con la herida.
- Performativos (ES). Se pide ayuda mediante verbos como *pedir*.

- Preguntas retóricas (CH). Se espera que la emisión de este tipo de preguntas causen alguna reacción en el destinatario.
- Sit. Hipotética (CH). Se explicita que si la herida no fuera grave no se hubiera ido al médico.

Para terminar con el desarrollo, vemos que el grupo que ha realizado más estrategias es el de CH con 125, seguido del de CE con 109 y del de ES con 88.

Para finalizar, y en cuanto a las medias generales, vemos que más o menos los tres grupos se mueven alrededor de las mismas cifras. Lo único es que en el caso de los ES, estos prefieren realizar un planteamiento ligeramente más largo que el desarrollo al contrario que los otros grupos.

S9. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	3,4	3,2	4,7
Desarrollo	4,8	4,1	3,2

Tabla 52. Medias S9

Situación 10

Planteamiento

Al comienzo de la situación contamos con veintisiete CH y ES y veintiséis CE.

A continuación, y como hemos seguido a lo largo de toda la sección, se muestran las estrategias más utilizadas.

En la primera estrategia, los CH optan usar alertadores veintidós veces. Los CE y ES coinciden en la exposición del problema con veintidós y veintiséis usos. Los alertadores que aparecen que se basan principalmente en saludar. Por su parte, con la exposición se le explica al policía que no se ha visto la señal que llevará a la multa.

En la segunda estrategia, los CH optan por la exposición veintiún veces. Los CE y ES coinciden en la petición de información con dieciséis y dieciocho usos. El uso de la petición de información se basa en preguntar aspectos como si la señal es nueva o el lugar de la señal.

En la tercera estrategia, los CH y ES coinciden en la argumentación con diez y diecisiete usos. Los CE optan por los alertadores con doce usos. En el caso de la argumentación, muchos informantes explican que es la primera vez que pasan por esa calle, que no son de esa ciudad o que no sabían que no se podía circular por esa calle.

En la cuarta estrategia, ningún grupo coincide en su elección:

- CH: acusación, con seis usos.
- CE: incredulidad, con once usos.
- ES: alertadores, con once usos.

La acusación de los CH es un poco precipitada, pero se basa en decirle al policía que la señal que se ha puesto no se ve bien o que no se ha puesto ninguna. En cuanto a la incredulidad, esta muestra la sorpresa de los informantes tras comunicarles el policía que por esa calle no se puede transitar.

En la quinta y última estrategia, los CH optan por la petición de explicación y la petición de información, ambas con cinco usos. Los CE y ES coinciden en las interjecciones con seis y siete usos. La petición de explicación de los CH se basa en querer saber por qué se le pone la multa o por qué no se puede pasar por esa calle.

S10. Planteamiento	CH (27)	CE (26)	ES (27)
1ª estrategia	Alertadores	Exposición	Exposición
2ª estrategia	Exposición	Información	Información
3ª estrategia	Argumentación	Alertadores	Argumentación
4ª estrategia	Acusación	Incredulidad	Alertadores
5ª estrategia	Explicación	Interjecciones	Interjecciones

Tabla 53. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S10)

A continuación, se muestran las estrategias que han sido utilizas por un único grupo de informantes:

- Acusación (CH). Su aparición en el planteamiento se debe a que este grupo de informantes se precipitó al quejarse, pero se basa en lo dicho en párrafos anteriores.
- Alternativas (ES). Se proponen alternativas a lo dicho por el destinatario.

- Deseo (CH). Esta petición aparece con verbos como *querer*, *desear*, etc. y se basan en pedir más información sobre la multa, etc.
- Eximición (CH). Se utiliza para eximirse de la culpa por haber entrado en una calle prohibida.
- Instrucción (CH). Se le informa al policía de que las señales deben de colocarse correctamente.
- Juicios de valor (CE). Poco común y también se debe a un adelanto por parte del informante. Juzga la acción antes de tiempo. Esto se debe a que ya el informante sabía el contexto de antemano.
- Preguntas retóricas (ES). Preguntas que muestran el descontento y no se espera una respuesta hablada por parte del destinatario.
- Recomendación (CH). Se recomienda poner mejor las señales.
- Sit. Hipotética (CH). Se aclara que si se hubiera visto o sabido sobre la señal, no se habría cometido el error que ha ocasionado el problema.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, los ES realizan 95 estrategias, los CH, 90, y los CE, 73.

Desarrollo

En cuanto al desarrollo, se mantiene el mismo número de informantes del planteamiento.

Pasando a las estrategias más utilizadas por los tres grupos, obtenemos los siguientes datos:

En la primera estrategia, los CH y ES coinciden en la exposición con treinta y ocho y cuarenta y cuatro usos. Los CE optan por la argumentación veintisiete veces. La exposición se basa en exponer que la señal no se ve bien. Por su parte, mediante la argumentación vuelven a parecer los motivos por los cuales no se acepta la multa.

En la segunda estrategia, CH y ES vuelven a coincidir y optan por la argumentación con veintitrés y treinta y un usos. Los CE prefieren la exposición con veintitrés usos.

En tercer lugar, ninguno de los grupos coincide:

- CH: advertencia, con doce usos. Se avisa de que se podría poner una reclamación.
- CE: eximición, con quince usos.
- ES: petición de información con quince usos.

En la cuarta estrategia la disparidad entre los grupos continúa:

- CH: consecuencias, con once usos.
- CE: petición de información, con catorce usos.
- ES: advertencia, con once usos.

Las consecuencias negativas suelen ir ligadas a la pérdida de punto o la pérdida de tiempo al tratar de recurrir la multa.

En la quinta y última estrategia vemos que la diferencia que venimos viendo desde la tercera estrategia ha sido constante, ya que una vez más no existen coincidencias.

- CH: petición de información, con diez usos.
- CE: rechazo directo, con trece usos.
- ES: imperativo, con nueve usos.

En este caso el rechazo directo consiste no admitir lo dicho por el destinatario y el imperativo en pedir que no se ponga la multa.

S10. Desarrollo	CH (27)	CE (26)	ES (27)
1ª estrategia	Exposición	Argumentación	Exposición
2ª estrategia	Argumentación	Exposición	Argumentación
3ª estrategia	Advertencia	Eximición	Información
4ª estrategia	Con. Negativas	Información	Advertencia
5ª estrategia	Información	Rechazo directo	Imperativo

Tabla 54. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S10)

Con respecto a las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, nos encontramos con las siguientes:

- Constatación (CE). Se recalca cierta información.
- Disculpa (ES). Se rechaza lo dicho por el destinatario mediante disculpas.

- Indiferencia (CH). Muestra el desinterés por lo dicho por el destinatario.
- Insinuación (CE). Se insinúa que no hay cámaras y por lo tanto se podría hacer algo para evitar la multa.
- Resignación (CE). Se acepta la multa, pero no del todo conforme.
- Solución (CH). Se pide una solución al destinatario para solucionar el problema.

Para terminar con el desarrollo, extraemos que el grupo que más estrategias ha utilizado ha sido el de los ES con 192, seguido del de CE con 188 y del de CH con 175. Aquí observamos que el número de estrategias es superior a lo que normalmente aparece, ya que en los tres grupos se supera el número de 100.

Para finalizar con la situación diez, se muestran los datos obtenidos en relación a las medias generales. En la tabla vemos que en el planteamiento los CH y ES se parecen más mientras que en el desarrollo la similitud se ve entre los CE y los ES.

S10. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	3,3	2,8	3,5
Desarrollo	6,4	7,2	7,1

Tabla 55. Medias S10

Situación 11

Planteamiento

Todos los grupos cuentan con veintisiete informantes.

Pasado a las estrategias más utilizadas, nos encontramos con que la primera de ellas es la petición de explicación para los tres grupos. Los CH la usan quince veces, los CE veinte y los ES veintiuna. Mediante esta estrategia se pide una explicación del motivo por el que se ha llegado tarde al partido.

En la segunda estrategia los CH optan por la exposición del problema y la recriminación con siete usos. Los CE y ES coinciden por los alertadores con diecisiete y quince usos. Estos alertadores suelen ser el nombre del informante. En esta situación, la exposición del problema se basa en explicar al destinatario que el partido ya ha comenzado y mediante la recriminación se amonesta al destinatario por llegar tarde.

En la tercera estrategia comenzamos a observar algunas diferencias y coincidencias:

- CH: acusación, con seis usos.
- CE: exposición, con seis usos.
- ES: acusación/exposición/recriminación, con seis usos.

La acusación usada aquí se basa en decirle directamente al destinatario que ha llegado tarde.

En la cuarta estrategia seguimos viendo disparidad entre los tres grupos y, en este caso, ya no hay coincidencias:

- CH: preguntas retóricas, con cinco usos.
- CE: imperativo, con cuatro usos.
- ES: valoración de molestia y/o enfado, con cuatro usos.

En cuanto a las preguntas retóricas, mediante ellas se hace referencia a aspectos como que no se sabía que el partido era importante, etc. Los imperativos sirven para instar al destinatario a que entre al campo de juego y las valoraciones de molestia y/o enfado muestran la disconformidad del informante con la situación.

La quinta y última estrategia sigue en la línea de las estrategias anteriores. Observamos disparidad y algunas coincidencias:

- CH: consecuencias/imperativo, con cuatro usos.
- CE: acusación, con tres.
- ES: imperativo/interjecciones/preguntas retóricas, con dos usos.

Las consecuencias negativas que aparecen se basan mayoritariamente en comunicarle al destinatario que van perdiendo el partido.

S11. Planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
1ª estrategia	Explicación	Explicación	Explicación
2ª estrategia	Exposición	Alertadores	Alertadores
3ª estrategia	Acusación	Exposición	Acusación
			Exposición
			Recriminación
4ª estrategia	Preguntas retóricas	Imperativo	Valoración

5ª estrategia	Con. Negativas	Acusación	Interjecciones
	Imperativo		Imperativo
			Preguntas retóricas

Tabla 56. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S11)

Habiendo visto las estrategias más utilizadas, se exponen aquellas que solo ha utilizado un grupo de hablantes:

- Consecuencias (CH). Se informa de las consecuencias negativas derivadas de la llegada tarde por parte del destinatario.
- Desarme (CE). El informante emite esta estrategia para evitar cualquier refutación por parte del destinatario.
- Directo (CE). Se rechaza la acción del destinatario.
- Ev. Negativa (ES). Se evalúa de forma negativa la acción del destinatario o la situación en general.
- Indiferencia (ES). Se es indiferente a las posibles excusas o motivos que tiene el destinatario para llegar tarde.
- Información (CH). Se solicita más información al destinatario para ver la gravedad del asunto que ha impedido que llegue a tiempo.
- Instrucción (ES). Se informa al destinatario que se debe de llegar a tiempo debido a la situación.
- Interjecciones (ES). Se usa para llamar la atención o para mostrar molestia.
- No repetición (CE). Se le pide al destinatario que no se vuelva repetir la situación.
- Posposición (CH). Se rechaza lo que diga el destinatario y se pospone la discusión con el destinatario para después del partido.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, el grupo de ES realiza 69 estrategias, el de CE, 63, y el de CH, 52.

Desarrollo

El número de informantes disminuye a veintiséis en todos los grupos.

En cuanto a las estrategias más utilizadas, seguimos el patrón de encontrar en algunos casos diferencias y en otros, coincidencias.

En la primera estrategia, los CH y ES coinciden en el imperativo con veintiséis y treinta usos. Los CE prefieren la exposición del problema con diecisiete usos.

En la segunda estrategia empezamos a notar las diferencias entre los grupos:

- CH: consecuencias negativas, con trece usos.
- CE: imperativo, con catorce usos.
- ES: recriminación, con doce usos.

En la tercera estrategia, tampoco coinciden los grupos:

- CH: acusación con once usos.
- CE: instrucción con doce usos.
- ES: argumentación con diez usos.

En la cuarta estrategia, los CH y CE coinciden en la recriminación con diez y once usos. Los ES se decanta por la instrucción con nueve usos.

La quinta y última estrategia mantiene la desigualdad:

- CH: posposición, con nueve usos.
- CE: argumentación/consecuencias/rechazo directo, con diez usos.
- ES: exposición del problema, con ocho usos.

En este caso, el rechazo directo se basa en que el destinatario pide entrar a jugar y el informante le niega esta posibilidad.

S11. Desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (26)
1ª estrategia	Imperativo	Exposición	Imperativo
2ª estrategia	Con. Negativas	Imperativo	Recriminación
3ª estrategia	Acusación	Instrucción	Argumentación
4ª estrategia	Recriminación	Recriminación	Instrucción
5ª estrategia	Posposición	Argumentación	Exposición
		Consecuencias	
		Rechazo directo	

Tabla 57. Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S11)

A continuación, mostramos aquellas estrategias que han sido utilizas por un único grupo de hablantes:

- Compromisivos (CE). Se pide que el destinatario se comprometa a no volver a llegar tarde.
- Disculpas (CE). El informante rechaza lo propuesto por el destinatario mediante una disculpa.
- Interjecciones (ES). Muestran la sorpresa, molestia, etc. del informante.
- Juicios de valor (ES). El informante le comunica al destinatario que no es justo la acción que este ha realizado.
- Necesitar (CE). Se pide algo al destinatario usando el verbo *necesitar*.
- Recompensa (CE). Se le explica al destinatario que podría entrar a jugar con ciertas condiciones.
- Sit. Hipotética (CH). El informante le explica al destinatario que si no hubiera sido un partido importante, seguramente la falta no hubiera sido grave, pero no es el caso.

Pasando al grupo que más estrategias ha utilizado durante el desarrollo, obtenemos que son los CE los que más utilizan con 139. Les siguen los ES con 135 y los CH con 125.

Para finalizar con esta situación, se exponen las medias generales en relación con el planteamiento y el desarrollo. Vemos que el grupo de CH realiza una media ligeramente menor de estrategias en comparación a los otros grupos. No obstante, no parece que haya una diferencia muy grande entre los tres.

S11. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	1,9	2,3	2,5
Desarrollo	4,8	5,3	5

Tabla 58. Medias S11

Situación 12

Planteamiento

Esta situación cuenta con veinticinco CH, veinticuatro CE y veintiséis ES.

En cuanto a las estrategias más seleccionadas, vemos que la primera se basa en la exposición del problema y todos los grupos coinciden. Los CH la usan veintiún veces, los CE diecisiete y los ES diecinueve. Esta exposición se basa en explicar que el informante está cansado en la mayoría de los casos.

En la segunda estrategia, observamos tanto coincidencias como diferencias entre los grupos:

- CH: alternativas, con siete usos.
- CE: alertadores/condición preparatoria, con ocho y dieciocho usos.
- ES: alertadores, con dieciocho usos.

En el caso de las alternativas, se le propone al destinatario que juegue con algo más, que vea la televisión, etc. En cuanto a los alertadores, en la mayoría de los casos nos encontramos con apelativos cariñosos o el nombre del destinatario.

En la tercera estrategia, los CH hacen seis usos del imperativo para pedir al destinatario que pare de tirar de la ropa o pedir que haga otra cosa. Los CE y ES vuelven a coincidir y optan por rechazo directo con siete y diez usos. Con este rechazo, el informante niega lo que haya dicho o piensa decir el destinatario.

En la cuarta estrategia, ninguno de los grupos coincide:

- CH: argumentación/recompensa, con cuatro usos.
- CE: alternativas/información/valoración de molestia y/o enfado, con cuatro usos.
- ES: imperativo, con nueve usos.

En el caso de la argumentación, los motivos que da el informante para evitar la acción del destinatario son que tiene trabajo que hacer, etc. La recompensa se basa en pedirle al destinatario que pare a cambio de algo. La petición de información es una forma de intentar recoger información sobre qué le sucede al destinatario con el fin de encontrar una solución y que este pare. Por último, la valoración expone la molestia del informante y mediante el imperativo este le pide directamente al destinatario que le deje en paz o que pare de molestar.

La quinta y última estrategia mantiene la disparidad en los tres grupos:

- CH: alertadores/petición de información/condición preparatoria con tres usos.
- CE: imperativo con tres usos.
- ES: argumentación con siete usos.

S12. Planteamiento	CH (25)	CE (24)	ES (26)
1ª estrategia	Exposición	Exposición	Exposición
2ª estrategia	Alternativas	Alertadores	Alertadores
		Con. Preparatoria	
3ª estrategia	Imperativo	Rechazo directo	Rechazo directo
4ª estrategia	Argumentación	Alternativas	Imperativo
	Recompensa	Información	
		Valoración	
5ª estrategia	Alertadores	Imperativo	Argumentación
	Información		
	Con. Preparatoria		

Tabla 59. Estrategias más utilizadas durante el planteamiento (S12)

A continuación se exponen las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo:

- Advertencia (ES). Se advierte de que si el destinatario no para, se avisará a los padres o no se jugará con él.
- Constatación (ES). Se recalca que ya se ha jugado en varias ocasiones con el destinatario.
- Disculpas (CE). Se rechaza la acción del destinatario mediante las disculpas.
- Explicación (CE). Se pide una explicación directa del por qué se ha cometido la falta.
- Insinuación (CH). Se insinúa que el destinatario está molestando con la esperanza de que pare.
- Instrucción (CE). Se le explica que no es adecuado comportarse del modo en que lo hace.
- Interjecciones (ES). Denotan sorpresa o molestia por parte del informante.
- Preguntas retóricas (ES). No se espera una respuesta como tal, pero sí que influya en las acciones del destinatario.
- Recriminación (CH). Se juzga negativamente el comportamiento del destinatario.

Con respecto al grupo que más estrategias ha utilizado, el grupo de ES realiza 93 estrategias, el de CE, 67, y el de CH, 57.

Desarrollo

El número de informantes cambia y obtenemos veinticinco CH y ES y veintidós CE.

A continuación se exponen una vez más las estrategias más utilizadas por los tres grupos.

En esta situación nos encontramos disparidad desde la primera estrategia:

- CH: imperativo, con treinta y cuatro usos.
- CE: rechazo directo, veintinueve usos.
- ES: argumentación, veintiocho usos.

En la segunda estrategia, los CH y los CE coinciden en las alternativas con veintisiete y veinte usos. Los ES eligen el rechazo directo veinticuatro veces.

En la tercera estrategia observamos alguna coincidencia y diferencias:

- CH: recompensa, con veintitrés usos.
- CE: recompensa/argumentación, con quince usos.
- ES: alternativas/imperativo, con veintitrés usos.

En la cuarta estrategia, los CH optan por la argumentación con diecinueve usos. Los CE y ES coinciden en la exposición del problema con catorce y veinte usos.

La quinta y última estrategia no posee coincidencias:

- CH: petición de información, con diez usos.
- CE: imperativo/posposición, con doce usos.
- ES: alertadores, con dieciocho usos.

S12. Desarrollo	CH (25)	CE (22)	ES (25)
1ª estrategia	Imperativo	Rechazo directo	Argumentación
2ª estrategia	Alternativas	Alternativas	Rechazo directo
3ª estrategia	Recompensa	Recompensa	Alternativas
		Argumentación	Imperativo
4ª estrategia	Argumentación	Exposición	Exposición
5ª estrategia	Información	Imperativo	Alertadores
		Posposición	

Tabla 60.Estrategias más utilizadas durante el desarrollo (S12)

En cuanto a las estrategias que solo han sido seleccionadas por un grupo, obtenemos las siguientes:

- Acusación (ES). Se acusa al destinatario de estar molestando.
- Afirmación asertiva (ES). Se pide al destinatario que deje descansar.
- Constatación (ES). Se recalca que ya se ha jugado varias veces con el destinatario.
- Desarme (ES). Se le explica al destinatario que se entiende su situación, pero no es posible jugar con él.
- Elíptica (ES). Se pide algo sin la necesidad de verbos.
- Interjecciones (CH). Se muestra sorpresa, molestia, etc.

Habiendo visto esto, obtenemos que el grupo con un mayor número de estrategias usadas es el de los ES con 212, seguido de los CE con 150 y los CH con 146.

Para finalizar, y en cuanto a las medias, podemos ver que el planteamiento es más largo en todos los casos. Como resultado vemos que los CH son los que menos estrategias hacen de media y los que más, los ES.

S12. Media	CH	CE	ES
Planteamiento	2,2	2,7	3,5
Desarrollo	5,8	6	8,4

Tabla 61. Medias S12

8.1.2. Estrategias utilizadas al inicio y final del planteamiento y desarrollo de cada situación

Como se ha visto en el apartado anterior, cada muestra de dividió en planteamiento y en desarrollo. Por ello, también se revisaron las estrategias utilizadas especialmente al principio y el final de cada situación con el fin de observar si existían patrones que caracterizaran las intervenciones de los informantes. En este caso, para poder extraer patrones, se decidió resaltar en amarillo y tener en cuenta aquellas estrategias cuyo uso era mínimo de cuatro veces. Las estrategias que hubieran sido utilizadas menos de cuatro veces no se han tenido en cuenta porque no aportaban suficientes datos para poder llegar a un patrón que fuera confiable.

Las tablas con los resultados y con las estrategias al completo se pueden ver en el Anejo 2.

Situación 1

Planteamiento

En el comienzo del planteamiento, la estrategia más utilizada fue el uso de alertadores por los tres grupos. Por ello, fueron estos los que se tuvieron en cuenta para empezar los patrones.

Para tener una mejor visión de conjunto, se ha puesto al lado del nombre de cada grupo los informantes que intervinieron en total por lo que en el caso de los CH, aunque intervinieron veintisiete, se puede ver que uno de ellos usó una estrategia diferente que solo se usó una vez. Esto, como se ha dicho antes, se puede encontrar en el Anejo 2.

S1. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (27)	CE (27)
Alertador	27	26	27

Tabla 62. S1 Comienzo planteamiento

En cuanto al final de planteamiento, observamos que hay una mayor variedad de estrategias. Observamos que los CH coinciden con los CE en una estrategia y los CE con los ES también en una estrategia. Claro está que también se han analizado las otras iguales o superiores a cuatro, pero como es normal esperar, parece más sencillo extraer patrones de los números más altos.

S1. Final planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Argumentación	0	0	1
Constatación	5	0	0
Deseo	1	5	8
Exposición	3	9	3
Incredulidad	1	2	5
Información	4	0	2
Preparadores	0	1	4
Solución	9	6	1

Tabla 63. S1 Final planteamiento

Desarrollo

Habiendo visto lo que caracterizaría el comienzo y final del planteamiento, se procede a hacer lo mismo con el desarrollo.

Debido a que en este punto ya hemos entrado en el centro de la conversación, las estrategias que aparecen empiezan a variar. En la tabla observamos como la única coincidencia existente aparece ente los CH y CE y además en una sola estrategia. Los ES se desligan de los otros dos grupos y no coincide con ellos.

S1. Comienzo desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (27)
Alternativas	0	3	4
Argumentación	7	2	3
Directo	2	1	4
Incredulidad	2	4	2
Información	4	5	1
Valoración	0	1	4

Tabla 64. S1 Comienzo desarrollo

Con respecto al final del desarrollo, nos encontramos con las siguientes estrategias que aparecen en la tabla. Al observar, podemos ver como los CH coinciden con los CE y los CE a su vez coinciden con los ES. Claro está que no en todas las estrategias.

Es interesante ver que la petición de información no se ha utilizado en ningún momento al final, eso no quiere decir que no la hayan utilizado un poco antes. Con esto solo podemos deducir que no la escogen para terminar la intervención.

S1. Final desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (27)
Alternativas	3	5	5
Eximición	1	1	4
Información	8	5	0
Juicio de valor	2	2	4
Resignación	2	4	3

Tabla 65. S1 Final desarrollo

Situación 2

Planteamiento

En esta ocasión seguimos viendo que los alertadores es la estrategia más utilizada para empezar el planteamiento para los tres grupos. Cabe espera que esto sea así en la mayoría de las situaciones por lo que no es algo destacable.

S2.Comienzo planteamiento	CH (26)	CE (25)	ES (25)
Alertador	25	25	25

Tabla 66. S2 Comienzo planteamiento

Al finalizar el planteamiento, vemos que el número de usos de algunas estrategias es considerablemente alto. En el caso de los tres grupos observamos que hay cierta inclinación a terminar exponiendo el problema con el fin de lograr su objetivo. Además, los CE y los ES también añaden dos estrategias más fuertes como son la acusación y la instrucción, esto sin lugar a dudas daría una mayor fuerza al enunciado.

S2. Final planteamiento	CH (26)	CE (25)	ES (25)
Acusación	3	1	4
Exposición	6	9	12
Instrucción	3	6	3

Tabla 67. S2 Final planteamiento

Desarrollo

En cuanto al comienzo desarrollo, podemos observar coincidencias entre los CH y CE y entre los CE y ES.

Interesante es ver aquellas estrategias que se han quedado con cero apariciones. Con esto podríamos deducir que el grupo de CH no suele empezar con una disculpa o que el grupo de CE no vuelve a utilizar alertadores, pero es conveniente recordar que nos estamos moviendo entre cifras muy pequeñas que solo nos pueden aportar una idea de lo que podríamos encontrar si el estudio tuviera un mayor número de muestras.

S2. Comienzo desarrollo	CH (24)	CE (24)	ES (21)
Alertadores	4	0	1
Argumentación	3	5	4
Directo	3	4	4
Disculpas	0	2	4
Exposición	9	8	3

Tabla 68. S2 Comienzo desarrollo

Pasando al final del desarrollo, se puede ver que la mayoría de estrategias se mueven entre los cuatro y cinco usos. Además, podemos observar como el grupo de ES coincide con los otros dos en una de las estrategias de cada uno.

S2. Final desarrollo	CH (24)	CE (24)	ES (21)
Alternativas	6	3	1
Argumentación	2	2	4
Directo	1	4	5

Exposición	4	2	4
Imperativo	4	1	2

Tabla 69. S2 Final desarrollo

Situación 3

En esta situación, como ya hemos visto, tenemos informantes que se quejarían directamente al niño o la niña, que era lo que se buscaba en esta investigación, pero también tenemos informantes que se negaron a hablar a no ser que fuera con los padres.

Planteamiento

En cuanto al comienzo, podemos ver que los alertadores siguen siendo la estrategia preferida por los tres grupos de hablantes.

S3. Comienzo planteamiento	**CH (26)**	**CE (17)**	**ES (21)**
Alertador	23	17	19

Tabla 70. S3 Comienzo planteamiento

En el final del planteamiento, encontramos algunas coincidencias y diferencias. Los grupos de CH y CE coinciden en todas las mismas estrategias excepto en el uso de alternativas. Los ES optan por una estrategia mucho más fuerte que es la acusación, mientras que los otros dos grupos, sobre todo los CE, no usan.

S3. Final planteamiento	**CH (26)**	**CE (17)**	**ES (21)**
Acusación	3	0	8
Alternativas	6	0	2
Exposición	4	4	1
Preparatoria	4	5	3

Tabla 71. S3 Final planteamiento

Desarrollo

Pasando al desarrollo, los CE y ES optan por las alternativas. Los CH optan por emitir una instrucción, dándole así un mayor empuje al comienzo. Esta instrucción no se ha visto en ningún momento en los ES y solo una vez en los CE.

S3. Comienzo desarrollo	**CH (25)**	**CE (16)**	**ES (19)**
Alternativas	3	7	7
Instrucción	5	1	0

Tabla 72. S3 Comienzo desarrollo

En el final del desarrollo vemos que las alternativas son una estrategia en la que coinciden los tres grupos. Estas alternativas son una estrategia importante, en especial para los ES. Los grupos de sinohablantes escogen más estrategias para terminar y no le dan tanta importancia a las alternativas.

Como se ha dicho en situaciones anteriores, es interesante ver los valores que han quedado, ya que con ellos podemos extraer que los ES no suelen terminar con el ofrecimiento de una recompensa o compensación y que los CE no terminan con estrategias fuertes como los imperativos.

S3. Final desarrollo	CH (25)	CE (16)	ES (19)
Alternativas	4	6	10
Imperativo	6	0	2
Recompensa	6	4	0

Tabla 73. S3 Final desarrollo

Planteamiento y desarrollo. Madre

A continuación, se muestran los datos obtenidos de los informantes que prefirieron quejarse a la madre. Debido a que el número de informantes es poco, así como el de estrategias, se muestran los resultados en una tabla conjunta.

No hay duda de que ambos grupos empiezan con alertadores. No obstante, si miramos el final del planteamiento, solo se ha conseguido una estrategia por encima de los cuatros usos y no en todos los grupos, la condición preparatoria.

S3. Comienzo planteamiento. Madre	CE (8)	ES (5)
Alertadores	6	4
S3. Final planteamiento. Madre	**CE (8)**	**ES (5)**
Preparatoria	6	2

Tabla 74. S3 Comienzo y final planteamiento (madre)

En cuanto al desarrollo, no se pudo extraer ningún resultado concreto, ya que ninguna estrategia superaba los cuatro usos y al observar las demás no se apreciaban patrones destacables.

Situación 4

Planteamiento

En la situación 4 seguimos viendo un uso generalizado de alertadores por lo que se toman como patrón para comenzar el planteamiento.

S4. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (25)	ES (23)
Alertadores	27	24	22

Tabla 75. S4 Comienzo planteamiento

Al final del planteamiento parece que no hay gran diferencia entre los grupos, pues como se ve en la tabla han escogido las mismas estrategias, excepto los ES, que añaden una más. También podemos ver que los CH y los ES le dan una mayor preferencia a terminar exponiendo el problema, mientras que los CE optan por la condición preparatoria.

S4. Final planteamiento	CH (27)	CE (25)	ES (23)
Exposición	4	14	7
Preparador	1	2	5
Preparatoria	8	4	4

Tabla 76. S4 Final planteamiento

Desarrollo

Pasando al desarrollo, volvemos a ver algunas coincidencias y diferencias.

Los tres grupos coinciden en el posible uso de la exposición como comienzo. Además, los CE y CH, por su parte, hacen uso de un abanico ligeramente más amplio.

Interesante es el uso de alertadores por parte de los CH, ya que los otros grupos han hecho un uso nulo de ellos. Asimismo, es interesante el uso de la condición preparatoria por los CE en comparación con el de los otros dos grupos.

S4. Comienzo desarrollo	CH (27)	CE (24)	ES (21)
Alertador	9	0	0
Argumentación	6	6	1
Exposición	4	5	6
Preparatoria	0	6	1

Tabla 77. S4 Comienzo desarrollo

Para finalizar el desarrollo, solo vemos una coincidencia entre los CH y CE con respecto a la argumentación. Se observa también que, mientras los CH y CE hacen uso de más de una estrategia, los ES optan claramente por cerrar el

desarrollo mediante la exposición del problema. Interesante es analizar el nulo uso del imperativo por los CE y ES, ya que en los CH sí que ha aparecido.

S4.Final desarrollo	CH (27)	CE (24)	ES (21)
Alternativas	2	5	2
Argumentación	4	5	1
Exposición	3	1	7
Imperativo	5	0	0
Preparatoria	6	3	2

Tabla 78. S4 Final desarrollo

Situación 5

Al igual que en la situación 3, algunos informantes optaron por no quejarse una segunda vez. Debido a esto, se les propuso que el juego de rol lo hicieran como si fuera la primera vez que se quejaran del ruido, lo cual algunos aceptaron, mientras que otros comentaron que irían directamente a la policía. Para los que aceptaron quejarse por primera vez también se ha creado una tabla aparte.

Planteamiento

En la situación 5, los tres grupos coinciden en usar los alertadores como comienzo de patrón. No obstante, los CH prefieren usar otras dos estrategias más. Llama la atención que estas dos estrategias no han sido seleccionadas por los otros dos grupos en ningún caso, ya que estos han seguido la misma línea y solo utilizan alertadores.

S5. Comienzo planteamiento	CH (24)	CE (23)	ES (19)
Alertador	6	23	19
Argumentación	4	0	0
Constatación	9	0	0

Tabla 79. S5 Comienzo planteamiento

Para finalizar el planteamiento, obtenemos que los tres grupos coinciden en terminar utilizando la condición preparatoria. El grupo de los CE son los que más estrategias usan para terminar, entre ellas las advertencias, constataciones y exposiciones las cuales usan también los ES.

S5. Final planteamiento	CH (24)	CE (23)	ES (19)
Advertencia	3	4	2
Constatación	2	4	1

Exposición	2	4	5
Preparatoria	6	5	6

Tabla 80. S5 Final planteamiento

Desarrollo

Con respecto al comienzo del desarrollo, los tres grupos coinciden en la argumentación, aunque no en el mismo orden de preferencia. Además, los CH y CE añaden dos estrategias más.

S5.Comienzo desarrollo	CH (24)	CE (22)	ES (18)
Argumentación	4	4	4
Exposición	3	7	1
Preparatoria	4	2	0

Tabla 81. 5 Comienzo desarrollo

Para finalizar, sin duda observamos que es la advertencia la más usada, aunque los CH también podrían optar por el imperativo. Lo que sí parece es que los tres grupos en esta situación deciden terminar con estrategias con una carga más fuerte, sobre todo los ES.

S5. Final desarrollo	CH (24)	CE (22)	ES (18)
Advertencia	5	11	5
Imperativo	4	1	1

Tabla 82. S5 Final desarrollo

Situación 5. Primera vez

Planteamiento y desarrollo

En este caso, el número de informantes fue tan escaso que lo único que se pudo sacar fue el uso de alertadores por parte de los ES durante el comienzo del planteamiento. Además, no se pudo extraer ni el final del planteamiento ni ningún dato del desarrollo porque los números no fueron lo suficientemente altos como para extraer un resultado destacable.

S5. Comienzo planteamiento. Primera vez	CH (3)	CE (2)	ES (4)
Alertadores	2	2	4

Tabla 83. S5 Comienzo planteamiento (primera vez)

Situación 6

Planteamiento

En esta situación seguimos con la preferencia por los alertadores. Los CH optan también por otra estrategia como es el uso de preparadores, aunque en menor cantidad.

S6. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Alertador	12	21	25
Preparador	4	1	0

Tabla 84. S6 Comienzo planteamiento

El final del planteamiento presenta unas mayores coincidencias entre los CH y CE, mientras que los ES se alejan en cierta medida. Los grupos CH y CE parecen llegar a un acuerdo y usar tres estrategias iguales. En cambio, los ES hacen un uso menor de todas esas estrategias y optan por finalizar con una condición preparatoria, la cual los otros dos grupos no la han usado ni cuatro ni más veces. Este último aspecto convendría revisarlo.

S6. Final planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Argumentación	5	3	1
Explicación	4	3	0
Exposición	0	4	2
Insinuación	4	4	1
Instrucción	2	3	1
Preparatoria	3	2	5

Tabla 85. S6 Final planteamiento

Desarrollo

En cuanto al comienzo del desarrollo, los tres grupos optan por comenzar argumentando o justificando. Además, los CH y CE optan también optan por dos estrategias más como se observa en la tabla.

S6. Comienzo desarrollo	CH (25)	CE (26)	ES (26)
Argumentación	4	4	7
Exposición	4	2	2
Recriminación	2	4	3

Tabla 86. S6 Comienzo desarrollo

En relación al final del desarrollo, vemos tanto coincidencias como diferencias. Se observa que la única coincidencia que existe se da entre los CH y ES con respecto al uso del imperativo.

Los CH prefieren hacer énfasis en las consecuencias negativas que podría tener la acción del destinatario y por hacer uso del imperativo con el fin de otorgar una mayor fuerza. Los CE optan por las alternativas y por la instrucción la cual no ha sido usada en ningún caso por los CH y solo en uno por los ES. En cuanto al grupo de ES, solo parece que podríamos extraer un patrón a partir del uso del imperativo.

S6. Final desarrollo	CH (25)	CE (26)	ES (26)
Alternativas	1	4	0
Consecuencias	6	1	3
Imperativo	6	2	5
Instrucción	0	6	1

Tabla 87. S6 Final desarrollo

Situación 7

Planteamiento

En esta situación nos encontramos algo diferente a lo que venimos viendo. Los alertadores siguen siendo la estrategia más usada por los CH para comenzar, pero en el caso de los CE y ES, este aspecto ha cambiado. Debido al contexto de la situación, parece que estos dos grupos han optado por empezar con una interjección, lo que no quita que después de usar esta pueda venir un alertador. Esto se verá más adelante.

S7. Comienzo planteamiento	CH (26)	CE (21)	ES (21)
Alertador	16	2	0
Interjecciones	4	13	13

Tabla 88. S7 Comienzo planteamiento

En cuanto a las estrategias que se podrían usar para cerrar el planteamiento, nos encontramos con las que aparecen en la tabla. De este desarrollo, destacaríamos las diez apariciones de la instrucción por parte de los CH y las ocho de la exposición por parte de los ES. Llama la atención el nulo uso de la exposición por parte de los CH y el escaso uso de la instrucción por parte de los ES.

S7. Final planteamiento	CH (26)	CE (21)	ES (21)
Explicación	5	3	2
Exposición	0	3	8
Instrucción	10	6	1

Solución	0	4	2

Tabla 89. S7 Final planteamiento

Desarrollo

Pasando al desarrollo, lo primero que vemos es que no se ha podido conseguir una estrategia que se haya usado cuatro o más veces por parte de los ES. Este hecho dificulta en gran medida la extracción de algún patrón por general que sea. En cambio, los otros grupos sí parecen llegar a un acuerdo y utilizan las mismas estrategias casi el mismo número de veces.

S7. Comienzo desarrollo	CH (25)	CE (20)	ES (17)
Argumentación	4	4	0
Instrucción	5	5	3

Tabla 90. S7 Comienzo desarrollo

Para cerrar el desarrollo, los ES vuelven a no tener una estrategia que nos pueda dar un patrón, mientras que los grupos de sinohablantes sí la tienen. En el caso de los CH y CE no queda duda de que lo más común sería terminar con una instrucción.

S7. Final desarrollo	CH (25)	CE (20)	ES (17)
Argumentación	0	4	1
Instrucción	11	9	3
No repetición	7	1	2

Tabla 91. S7 Final desarrollo

Situación 8

Planteamiento

Los tres grupos coinciden en empezar el planteamiento con alertadores. En este caso, los CH no añaden estrategias como en algunas situaciones anteriores.

S8. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Alertador	26	27	27

Tabla 92. S8 Comienzo planteamiento

Con respecto al final del planteamiento, nos encontramos con que hay varias estrategias en las que los grupos coinciden. En la tabla se puede observar que los tres grupos coinciden en usar la acusación y la exposición como posibles cierres

de planteamiento. Además, observamos que los CH son los que más opciones proporcionan.

S8. Final planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Acusación	7	9	11
Exposición	5	11	6
Información	5	3	0
Preparatoria	6	1	6

Tabla 93. S8 Final planteamiento

Desarrollo

Los tres grupos coinciden en comenzar el planteamiento ya sea con una argumentación o una exposición.

Se destaca sobre todo el uso de la exposición por parte de los CE, pues más de la mitad han optado por abrir el desarrollo con ella. Los CH también usan la exposición más que la argumentación. El resto de estrategias vemos que se quedan en cuatro apariciones.

S8. Comienzo desarrollo	CH (19)	CE (21)	ES (18)
Argumentación	4	4	4
Exposición	9	14	4

Tabla 94. S8 Comienzo desarrollo

Para finalizar, vemos que los CE y los ES coinciden en las mismas estrategias a la hora de cerrar el desarrollo. Además, se observa que los CH solo coinciden con ellos en exponer el problema, ya que el resto de estrategias no supera los tres usos.

S8. Final desarrollo	CH (19)	CE (21)	ES (18)
Acusación	3	4	5
Argumentación	3	8	4
Exposición	6	7	6

Tabla 95. S8 Final desarrollo

Situación 9

Planteamiento

Los tres grupos coinciden en la elección de alertadores como comienzo de planteamiento.

S9. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Alertadores	26	26	25

Tabla 96. S9 Comienzo planteamiento

Para cerrar el planteamiento, los tres grupos coinciden en la posibilidad de cerrar el planteamiento con una condición preparatoria aunque no es el mismo orden de preferencia. Además, se aprecia que los CH realizan un mayor número de estrategias sobre todo en comparación a los ES.

Interesante es el poco uso de la argumentación por parte de los CH y el poco uso de la petición de información por parte de los CE.

S9. Final planteamiento	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Argumentación	1	3	6
Constatación	4	5	2
Exposición	4	7	2
Información	6	1	3
Preparatoria	5	4	6

Tabla 97. S9 Final planteamiento

Desarrollo

En cuanto al comienzo del desarrollo, observamos que los CE son los que más estrategias despliegan a la hora de comenzar el desarrollo. No así los ES, que solo hacen uso de dos. Si examinamos la tabla completa, se destaca el uso nulo que hace el grupo CH de la argumentación, la cual sí ha sido seleccionada por los CE y ES.

S9. Comienzo desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (24)
Argumentación	0	5	5
Constatación	4	3	1
Exposición	6	4	2
Información	1	5	3
Preparatoria	4	5	10

Tabla 98. S9 Comienzo desarrollo

Para cerrar el desarrollo, vemos que los tres grupos coinciden en el uso de la argumentación y la condición preparatoria como estrategias para cerrar el desarrollo. Además, los tres escogen el mismo número de estrategias.

Un aspecto que se puede destacar es el uso del imperativo por parte de los CH y su uso nulo por parte de los ES.

S9. Final desarrollo	CH	CE	ES
Argumentación	5	10	7
Consecuencias	3	2	6
Imperativo	8	2	0
Información	0	4	2
Preparatoria	5	5	4

Tabla 99. S9 Final desarrollo

Situación 10

Planteamiento

En este comienzo ya no solo aparecen alertadores, sino que observamos un mayor uso de otras estrategias. Se observa que los CE y ES abren la posibilidad de utilizar alguna estrategia más para comenzar el planteamiento.

El uso de la incredulidad y de la petición de información en el grupo de CH es nulo, por lo que sería un aspecto que hay que tener en cuenta.

S10. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Alertadores	22	12	10
Exposición	3	3	5
Incredulidad	0	6	2
Información	0	2	6

Tabla 100. S10 Comienzo planteamiento

Para finalizar el planteamiento, podemos extraer de los grupos CE y ES unos patrones más claros debido al elevado uso de la exposición. Los CH, en cambio, se mantienen entre los cuatro y seis usos para las estrategias por las que optan.

S10. Final planteamiento	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Argumentación	4	1	7
Explicación	5	1	0
Exposición	6	19	15
Información	2	4	1

Tabla 101. S10 Final planteamiento

Desarrollo

En cuanto al desarrollo, todos los grupos coinciden en escoger la exposición. No obstante, como se puede observar, los tres grupos añaden alguna estrategia más como posible comienzo de desarrollo.

S10. Comienzo desarrollo	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Argumentación	8	3	4
Exposición	7	8	7
Información	2	4	4

Tabla 102. S10 Comienzo desarrollo

Para finalizar el desarrollo, nos encontramos que los tres grupos solo han escogido una estrategia y, además, diferente. Destacaríamos sobre todo el uso de la advertencia por parte de los CH, ya que en los otros grupos no es tan común. Recordemos que esta estrategia puede tensar las relaciones entre los interlocutores y desencadenar un problema mayor al que existe.

S10. Final desarrollo	CH (27)	CE (26)	ES (27)
Advertencia	7	1	1
Argumentación	3	7	3
Exposición	3	0	4

Tabla 103. S10 Final desarrollo

Situación 11

Planteamiento

En esta situación, volvemos a tener más estrategias aparte de los alertadores. Destacamos que, a pesar de que sigue siendo la estrategia más utilizada por los CE y ES, los CH solo la usan una vez. Por esto, es conveniente revisar las muestras y ver qué ha ocasionado esta diferencia. Al no usar casi alertadores, este último grupo opta por usar más estrategias, sobre todo la petición de explicación.

S11. Comienzo planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Alertadores	1	17	14
Explicación	11	6	6
Imperativo	4	0	1
Recriminación	5	1	0

Tabla 104. S11 Comienzo planteamiento

En cuanto al final del planteamiento, los tres grupos coinciden en finalizar con una petición de explicación. Es interesante ver que el grupo de CH también utiliza otras estrategias, aunque no en la misma medida que la explicación.

S11. Final planteamiento	CH (27)	CE (27)	ES (27)
Acusación	4	0	3

Explicación	9	14	11
Pregunta retórica	4	1	1
Recriminación	4	2	3

Tabla 105. S11 Final planteamiento

Desarrollo

Al comienzo del desarrollo, los CH y CE coinciden en el uso de la recriminación, pero a partir de ahí no hay más coincidencias. Los CE tendrían la posibilidad de empezar con una mayor variedad de estrategias mientras que los CH y CE solo parecen usar una.

Algo curioso que podemos ver es que en este caso el rechazo directo solo ha sido usado por los CE y la valoración de molestia y/o enfado solo por los ES.

S11. Comienzo desarrollo	CH (26)	CE (26)	ES (27)
Directo	0	4	0
Exposición	1	5	1
Recriminación	5	6	3
Valoración	0	0	4

Tabla 106. S11 Comienzo desarrollo

Para finalizar, los tres grupos coinciden en la posibilidad de usar el imperativo. No obstante, los CH y CE también han uso de otras estrategias.

S11. Final desarrollo	CH	CE	ES
Imperativo	11	4	10
No repetición	1	4	1
Posposición	6	7	3

Tabla 107. S11 Final desarrollo

Situación 12

En la última situación, nos seguimos encontrando con coincidencias y diferencias entre los grupos.

Los ES coinciden tanto con los CE como con los CH, aunque con estrategias diferentes. En el caso de los CE y ES se observa que son los alertadores los que empezarían el planteamiento, mientras que en los CH sería la exposición del problema.

S12. Comienzo planteamiento	CH (25)	CE (24)	ES (26)
Alertadores	2	6	10

Exposición	14	3	4
Información	1	4	2

Tabla 108. S12 Comienzo planteamiento

Con respecto al cierre del planteamiento, no vemos estrategias con un número alto de usos. A simple vista se extrae que existen mayores coincidencias entre los CH y CE, ya que los ES no coinciden ninguna estrategia con estos dos grupos.

S12. Final planteamiento	CH	CE	ES
Alternativas	5	4	3
Argumentación	1	1	4
Exposición	5	5	2
Imperativo	2	1	4
Preparatoria	3	5	3
Recompensa	3	1	4

Tabla 109. S12 Final planteamiento

Pasando al desarrollo, vemos que el grupo de CH se desliga de las estrategias seleccionadas por los CE y ES. Estos dos grupos solo coinciden en el uso de la exposición. Además, los CE utilizan otra estrategia más, las alternativas. Se destaca el nulo uso de la petición de información por parte de los CE y ES, ya que los CH sí que le han dado una mayor importancia.

S12. Comienzo desarrollo	CH (25)	CE (22)	ES (25)
Alternativas	2	4	1
Exposición	2	4	6
Imperativo	4	1	3
Información	6	0	0

Tabla 110. S12 Comienzo desarrollo

Para finalizar, vemos que los tres grupos coinciden en finalizar con el ofrecimiento de una recompensa o compensación. Vemos también que los CH y los CE escogen algunas estrategias más en comparación con los CE, que solo optan por una.

S12. Final desarrollo	CH (25)	CE (22)	ES (25)
Alternativas	6	3	5
Imperativo	7	1	1
Recompensa	7	8	7

Tabla 111. S12 Final desarrollo

8.1.3. Patrones durante el planteamiento y el desarrollo

El análisis de los apartados 8.1.1. y 8.1.2. nos ha ayudado a poder ver de la forma más clara la posible existencia de patrones de queja durante las intervenciones de los informantes. En este apartado se expondrán los patrones que se han podido extraer, teniendo en cuenta las estrategias más usadas durante el planteamiento y el desarrollo, así como durante los comienzos y finales de estos mismos.

Con el fin de que sea más fácil de entender, se mostrará primero la situación y dentro de ella aparecerá cada grupo con los patrones que ha obtenido.

Al estar manejando un número más bien bajo de muestras, no podemos afirmar que los patrones extraídos sean generales; sin embargo nos pueden acercar o dar una idea de las estrategias que los constituirían.

En ciertos planteamientos y desarrollos ha sido imposible conseguir un patrón, ya que la variedad de estrategias usadas y el poco número de veces que se han utilizado no ha posibilitado el llegar a una conclusión.

Situación 1

Planteamiento

Durante el planteamiento de la situación 1, es normal para los tres grupos comenzar la interacción mediante un alertador. Además, también se puede observar que a partir de ese alertador lo más común es la exposición del problema. En el caso de los CE y ES también nos aparece como posible patrón el uso de preparadores. A partir de este punto, el uso de estrategias empieza a ampliarse y suelen aparecer estrategias mezcladas.

De forma que, atendiendo a los datos analizados, extraemos que los CH solo tendrían un patrón, mientras que de los otros grupos podríamos concluir que tienen dos.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición + peticiones (deseo, información, preparatoria, solución, explicación, etc.) y/o constataciones

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + exposición + mezcla (deseo, incredulidad, explicación, solución)
2) Alertador + exposición

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + exposición + deseo
2) Alertador + preparador + exposición y/o deseo

Desarrollo

En el desarrollo se ve claramente que el número de patrones aumenta, así como la complejidad para formarlos.

En algunos casos, sobre todo desde la mitad hasta el final del desarrollo, aparece lo que se ha denominado como *mezcla*, ya que aparecen diferentes estrategias y en diferentes posiciones. En otros casos, aunque la estrategia inicial se ha utilizado cuatro veces o más, ha sido imposible extraer un patrón porque las estrategias posteriores no seguían pautas específicas.

Desarrollo. Grupo CH

1) Argumentación + mezcla (argumentaciones, juicios, consecuencias, alternativas, etc.)
2) Información + mezcla (alternativas, información, juicios)

Se debe tener en cuenta también la argumentación que, aunque tiene su propio patrón, veremos que puede aparecer en cualquier parte de la conversación. Lo mismo sucede con la constatación.

Desarrollo. Grupo CE

1) Información + mezcla (información, evasiva, eximición, argumentación, alternativas, juicios, etc.)
2) Incredulidad + mezcla (información, juicios, consecuencias, eximición, alternativas)

Desarrollo. Grupo ES

Aparte de los patrones, al analizar las estrategias hemos observado que, en este caso, para el grupo de ES hay elementos importantes y que aparecen más, por lo que a la hora de mirar el apartado de *mezcla* se les daría más atención a las siguientes estrategias: constatación, evaluación negativa, eximición y alternativas.

1) Alternativas + argumentación + mezcla (alternativas, juicios de valor, constatación, argumentación, etc.)
2) Directo + acusaciones/constataciones/alternativas/eximiciones/Ev. Negativa + mezcla (directos, juicios de valor, argumentación, etc.)
3) Valoración

   Aunque hay cuatro veces que se ha utilizado la valoración como comienzo de desarrollo, no se ha podido extraer un patrón claro. Lo que sí se puede ver es que se compone al menos de alternativas, constataciones y eximiciones.

Situación 2

Planteamiento

En la situación 2 vemos que, al igual que en la situación anterior, en los tres grupos lo normal es comenzar la interacción mediante un alertador seguido de la exposición del problema. En el caso de los CH, ahora es este grupo el que posee un mayor número de patrones pudiendo optar por tres formas diferentes de plantear el problema.

Según esto y atendiendo a los datos analizados, extraemos que los CH solo tendrían tres patrones y los CE y CH solo uno.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición + instrucción y/o condición preparatoria
2) Alertador + acusación
3) Alertador + petición (explicación/imperativo/insinuación/preparatoria)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + exposición + mezcla (instrucción, preparatoria, etc.)

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + exposición

Desarrollo

En el desarrollo podemos ver que seguimos con una mayor complejidad para extraer datos, ya que aquí los informantes hacen uso de la mayoría de las estrategias y de diferentes formas. Podemos ver también que los CE son a los que más les ha costado seguir un modelo.

Observamos que los CH se pueden defender con dos patrones. Los CE, solo uno, puesto que los otros es difícil verlos. En cuanto a los ES, se quedan con tres.

Desarrollo. Grupo CH

1) Exposición + mezcla de estrategias (alternativas, argumentación, exposición, imperativo, instrucción, etc.)
2) Alertadores + disculpa/exposición/argumentación + mezcla de estrategias (alternativas, argumentación, exposición, imperativo, instrucción, etc.)

Aunque en este caso la estrategia de rechazo directo solo aparecía tres veces al principio y no se ha tenido en cuenta a la hora de comenzar un patrón, sí es interesante saber que en las tres intervenciones aparecía junto a la evaluación negativa. Convendría averiguaren un futuro si estas dos estrategias tendrían alguna relación o si, por el contrario, el que aparezcan las dos juntas es simplemente una casualidad.

Desarrollo. Grupo CE

1) Exposición + rechazo directo y/o argumentación + mezcla (disculpas, exposición, etc.)
2) Argumentación

Parece que puede haber un patrón, pero solo dos informantes lo seguirían por lo que no podemos extraer nada seguro. El resto de informantes no sigue ningún modelo identificable a partir de nuestros datos.

3) Directo

   Sin patrón claro.

Dado que, a pesar de tener la argumentación y el rechazo directo como estrategias destacas, no ha sido posible extraer un patrón claro, se exponen a continuación algunos puntos clave sobre las estrategias más usadas y el sitio en el que normalmente aparecen en la conversación.

- Exposición: mayor presencia al comienzo.
- Argumentación: en cualquier parte del desarrollo.
- Disculpas: mayor presencia al final.
- Directo: aparece en las quejas más largas y suele aparecer al precio o al final.
- Pocas veces se ve en la mitad.

Desarrollo. Grupo ES

1) Directo + mezcla (exposición, rechazo directo, etc.)
2) Disculpa + exposición + mezcla (si es que es se alarga)
3) Argumentación

   A pesar de tener cuatro usos al principio, las estrategias que le sigue no son siguen un patrón claro y por lo tanto no se podrían tener en cuenta.

Situación 3

Planteamiento

En la situación 3 vemos que se sigue con la preferencia por los alertadores, pero también se observa que las estrategias de después ya difieren en cierto grado. Es interesante que, con respecto a la segunda estrategia, parece que los grupos comparten algunas similitudes. Los CH comparten con los ES el uso de la petición de información y con los CE el uso de preparadores. En cambio, los CE comparten también el uso de la condición preparatoria con los ES.

Según esto, y atendiendo a los datos analizados, extraemos que los tres grupos hacen uso de dos patrones mayoritariamente.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + información + mezcla (exposición, preparatoria, acusación, alternativas)
2) Alertadores + preparador + mezcla (exposición, preparatorias, acusación, alternativas, rechazos)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + preparador + mezcla (exposición, peticiones, etc.)
2) Alertadores + preparatoria/exposición

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + información + mezcla (información, consecuencias, preparatoria, acusación, etc.)
2) Alertador + preparatoria + acusación y/o exposición

Desarrollo

En este desarrollo vemos que dos de los grupos (CE y ES) se decanta por el uso de alternativas y, aunque el grupo de los CH empieza con instrucciones, observamos que la siguiente estrategia es también la alternativa. A partir de ahí volvemos a empezar con el uso de mezcla de estrategias.

Visto esto, de los CH y CE extraemos un patrón y de los ES dos patrones.

Desarrollo. Grupo CH

1) Instrucción + alternativas y/o peticiones (preparatorias, información)+ mezcla (alternativas, imperativos, etc.)

Como ha pasado anteriormente, el patrón que se ha extraído a veces no nos cuenta la información suficiente, por lo que también se tendrían que tener en cuenta estas estrategias y su lugar:

- Preparatoria: en cualquier sitio.

- Imperativo: de la mitad hasta el final.
- Recompensa: mayoritariamente al final.

Desarrollo. Grupo CE

1) Alternativas + mezcla (advertencia, instrucción, eximición etc.) + alternativas + mezcla (advertencia, instrucción, etc.)

Desarrollo. Grupo ES

1) Alternativas
2) Alternativas + mezcla (acusación, imperativo, alternativas, etc.)

Una estrategia a tener en cuenta y que suele estar presente más veces y no solo en el patrón es la acusación.

Situación 3. Madre

En esta situación, solo se verán los posibles patrones de los grupos CE y ES, ya que ninguno de los informantes CH se opuso a quejarse con el/la menor.

Ambos grupos hacen uso de dos patrones bastante parecidos. Vemos que los dos grupos parecen llegar a un acuerdo, puesto que parecen usar las mismas estrategias y en los mismos lugares. No obstante, el grupo de ES en su segundo patrón no es tan claro y solo se recalca el uso de la acusación.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + acusación + preparatoria
2) Alertador + preparador + acusación/exposición + preparatoria

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + acusación + preparatoria y/o deseo
2) Alertador + mezcla (factor común acusación)

Desarrollo

En cuanto al desarrollo, no se ha podido extraer en ninguno de los dos grupos un patrón claro. El escaso número de informantes y que las estrategias utilizadas

eran diferentes ha impedido el que se pueda obtener alguna pauta que caracterice el desarrollo de esta situación.

Situación 4

Planteamiento

En la situación 4 vemos sin ninguna duda que los CH llevan a cabo un mayor número de patrones que los otros dos grupos. De esta forma, obtenemos que los CH realizan cuatro y los CE y ES uno solo. Lo que sí se debe recalcar es que los tres coinciden en usar *alertador* + *preparador* + *exposición*, aunque el final ya varía según el grupo.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + deseo + exposición y/o argumentación + mezcla (preparatoria, acusación, etc.)
2) Alertador + exposición + mezcla (preparatoria, argumentación, exposición, etc.)
3) Alertador + preparador + exposición + mezcla (deseo, preparatoria, argumentación, imperativo)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador+ exposición + mezcla (peticiones)

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + preparador + exposición

Si se quiere alargar la queja, se pueden añadir estrategias posteriores a la exposición, pero como no ha habido repeticiones suficientes solo se ha podido llegar al patrón general que es el que se encuentra arriba.

Desarrollo

El desarrollo de esta situación parece que ha sido más complicado para los informantes en cuanto a ponerse de acuerdo.

Vemos que en todos los grupos hay dificultades para ver el orden y estrategias concretas. En el caso de los CH, encontramos que el uso de estrategias posteriores a la exposición no nos permite llegar a una conclusión. Esto mismo pasa con la argumentación en el grupo de CE. En cuanto a los ES, vemos que el problema parece ser mayor pues, a pesar de que solo podríamos encontrar un patrón, este ha sido difícil de ver y puede tener diferentes variantes.

Desarrollo. Grupo CH

1) Alertador + mezcla (exposición, argumentación, preparatoria) + mezcla (consecuencias, argumentación, preparatoria)
2) Argumentación + mezcla (consecuencias, argumentación, recompensa, imperativo)
3) Exposición

   A pesar de que la exposición funciona como comienzo cuatro veces, no se ha podido extraer un patrón claro, ya que la mezcla de estrategias es demasiado grande como para lograr llegar a alguna conclusión.

Desarrollo. Grupo CE

1) Preparatoria + alternativas/información + mezcla (argumentación, exposiciones, etc.)
2) Exposición + argumentación + mezcla (consecuencias, exposición, argumentación, juicios de valor, etc.)
3) Argumentación

   A pesar de empezar con ella seis veces no se ve patrón en las estrategias posteriores.

Desarrollo. Grupo ES

Este es un patrón que ha sido complicado de extraer. La mezcla de estrategias es muy variada, por lo que puede haber diferentes combinaciones.

1) Exposición + mezcla (argumentación, información, exposición, acusación, alternativas, etc.)

Situación 5

Planteamiento

En la situación 5 vemos que los CH vuelven a usar un mayor número de patrones, mientras que los otros dos grupos solo harían uso de uno. Los tres grupos coinciden en cierta forma en la pauta *alertador* + *estrategia*, pero después cada uno escoge diferentes estrategias, siendo las de los CH y ES más parecidas.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + preparadores/exposición/preparatoria/argumentación + mezcla (acusación, argumentación, etc.)
2) Argumentación + constatación y/o explicación + mezcla (advertencia, etc.)
3) Constatación + mezcla (explicación, preparatoria, exposición, acusación)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + constatación/exposición + mezcla (argumentación, preparatoria, exposición, acusación)

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + preparador + exposición/necesitar/preparatoria + mezcla (advertencia, preparatoria, exposición, etc.)

Desarrollo

En este desarrollo se ha encontrado que, a la hora de intentar conseguir alguna pauta en el uso de estrategias, ha sido complicado o, a menudo, imposible. Esto nos pasa con los CH y CE: con los CH hemos podido extraer algunas pautas, pero una de ellas solo contiene una idea general; con los CE solo se han podido conseguir algunas ideas generales. Es cierto que estas ideas nos ayudan a poder imaginar cómo sería la interacción, pero no son suficientes como para proponer un patrón completo. En el caso de los ES sí que se ha podido extraer un patrón más general.

Por todo esto, tenemos dos patrones para los CH, ninguno para los CE y uno para los ES.

Desarrollo. Grupo CH

La extracción de estos patrones no ha sido fácil, volvemos al hecho de que la variedad de estrategias y el número de informantes afecta a la hora de obtener modelos claros.

1) Condición preparatoria + exposición y/o argumentación + mezcla (imperativo, advertencia, acusación, argumentación, etc.)
2) Argumentación + mezcla (imperativos/argumentaciones/advertencia) + advertencia

   A pesar de que hay cuatro argumentaciones al principio del desarrollo, no ha sido posible encontrar un patrón que pueda ser válido y solo se pueden extraer ideas generales.

Para que se pueda tener una idea más clara, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- Exposiciones y argumentaciones: mayoritariamente al principio.
- Advertencias y acusaciones: mayoritariamente al final, pero a veces las podemos encontrar un poco antes.

Desarrollo. Grupo CE

No se ha podido extraer un patrón válido, por lo que se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1) Exposición o argumentación: al comienzo.
2) Rechazos directos y argumentaciones: en la zona central.
3) Advertencia: cerca del final o final.

Desarrollo. Grupo ES

1) Argumentación + exposición + mezcla (exposiciones, advertencias, directos, etc.)

Situación 5. Primera vez

Planteamiento

En este caso, sucede algo similar a la situación tres. Al tener un número tan escaso de informantes, ha sido imposible extraer patrones concretos. Lo único que se ha podido extraer son algunas ideas generales. De esta forma, solo hemos obtenido información del planteamiento y del desarrollo realizado por los CH y del desarrollo de los ES.

Planteamiento. Grupo CH

Se extrae solo una idea general. En las tres muestras aparece la exposición del problema y una petición que podría ser una condición preparatoria o una insinuación. Si se quiere hacer más larga la queja, se podrían añadir preparadores y alertadores.

Desarrollo. Grupo CH

Sin patrón claro. Se debe tener en cuenta que las peticiones aparecen continuamente.

Desarrollo. Grupo ES

Sin patrón claro. Se tiene en cuenta que abundan las argumentaciones, exposiciones y advertencias. Estas últimas, al final.

Situación 6

Planteamiento

En la situación 6 sucede una situación similar a la que se ha dado en la 5. Los patrones son complejos de ver, y en algunos finales de planteamiento no están del todo claros. El único grupo que no parece tener problemas para seguir una pauta es el de los CE, ya que en los otros dos, a pesar de que se ha extraído un patrón, el cierre de estos contiene una amplia gama de estrategias, lo que dificulta llegar a una conclusión exacta. A pesar de esto, podemos decir que cada grupo hace uso de un patrón.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + peticiones (deseo, explicación, imperativo) + mezcla

Un aspecto importante es que, a pesar de solo extraer un patrón, en la mayoría de las muestras abundan las peticiones. Además, la mezcla de estrategias es muy variada y no siempre está del todo clara.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + mezcla (preparatoria, exposición, argumentación)

Planteamiento. Grupo ES

Este patrón ha sido difícil de ver. A pesar de que la cantidad de alertadores que aparecen podría dar pie a la existencia de algún un patrón, las estrategias que les siguen no parecen seguir un orden claro. Además, estas cambian bastante, por lo que si se llegase a extraer un patrón, sería muy general.

Desarrollo

Como ya se pudo ver en el planteamiento, esta situación parece que conlleva una mayor dificultad a la hora de escoger estrategias y un orden concreto. En el desarrollo se ha encontrado el mismo problema y es que, en el caso de los grupos de sinohablantes, se ha tenido que recurrir más bien a ideas generales. No obstante, en el caso de los CE es verdad que se ha logrado conseguir un patrón. Con respecto a los ES, este grupo no parece tener tanto problema y sí se ha podido extraer al menos un modelo.

Desarrollo. Grupo CH

La extracción de este patrón tampoco ha sido fácil, a pesar de que las argumentaciones y las exposiciones se usan cuatro veces al principio. Debido a la dificultad encontrada, se propone un patrón general en el que se pueden ver los elementos más importantes de esta situación.

- Argumentación y exposición: suelen ir al principio.
- Consecuencias: en cualquier parte.
- Imperativo, acusación y preguntas retóricas: a partir de la mitad y hacia delante.

Desarrollo. Grupo CE

1) Argumentación + consecuencias negativas/imperativo/instrucción + mezcla (imperativo, recriminación, acusación, etc.)
2) Recriminación
   Sin patrón claro.

Además de esto, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Exposición: mayoritariamente al principio.
- Argumentaciones: mayoritariamente en la parte central y principio.
- Las instrucciones: a partir de la mitad en adelante.
- Rechazos directos: en cualquier parte.

Desarrollo. Grupo ES

1) Argumentación + mezcla (exposición, argumentación, imperativos, valoración, consecuencias, directo, etc.)

Situación 7

Planteamiento

En este planteamiento vemos que, claramente, los tres grupos hacen uso de las interjecciones para comenzarlo. En el caso de los CH, aunque utilizan interjecciones, no se ha podido encontrar un patrón claro. Sí es verdad que, cuando este grupo empieza mediante alertadores, podemos encontrar con un patrón.

Interesante es ver que los CH y CE utilizan en gran medida la estrategia de instrucción. En el caso de los ES, no parece que estos utilicen la instrucción como lo hacen los otros dos grupos y optan por pedir una explicación o exponer el problema.

De esta forma, obtenemos un patrón para los CH y CE y dos patrones para los ES.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + instrucción + mezcla (peticiones, argumentaciones)

2) Interjecciones

   Aunque las interjecciones aparecen al principio cuatro veces, no hay un patrón claro.

En este caso, se ha encontrado que la combinación explicación/instrucción, instrucción/explicación es bastante común. Es cierto que no podríamos dar todo el enunciado, pero sí es importante tenerlo en cuenta, puesto que parece una característica del planteamiento de esta situación.

Planteamiento. Grupo CE

1) Interjección + instrucción/exposición + petición (solución)

Planteamiento. Grupo ES

1) Interjecciones + explicación + mezcla
2) Interjecciones + exposición + mezcla (esto último solo para más largas)

Desarrollo

Durante este desarrollo, nos hemos encontrado con un problema similar al de situaciones anteriores y es que, a pesar de que hay estrategias que se han utilizado al menos cuatro veces, en dos de los grupos no ha sido suficiente como para obtener alguna pauta. En el caso de los CH y ES solo se han podido extraer ideas generales, mientras que el grupo CE sí ha alcanzado a formar cierto patrón compuesto por instrucciones y otras estrategias.

Por todo ello, al final, de los tres grupos solo uno ha seguido un patrón definido.

Desarrollo. Grupo CH

1) Instrucción

En este caso, encontramos la instrucción cinco veces al comienzo y a partir de ahí el patrón desaparece, por lo que se ha decidido no hacer tanto hincapié en el patrón sino en el uso de la instrucción, la cual es un elemento esencial en el desarrollo de la queja y puede ir acompañada de diferentes estrategias según el informante.

2) Argumentación

   Aunque aparece cuatro veces, no ha sido posible extraer un patrón claro.

La estrategia de *no repetición* aparece de forma escasa en los patrones que se han sacado, pero en las otras intervenciones sí aparece, así que sería conveniente tenerla en cuenta. Esta estrategia siempre aparece al final o casi al final del desarrollo.

Desarrollo. Grupo CE

1) Instrucción + mezcla (exposición, argumentación, peticiones) + consecuencias + mezcla

Desarrollo. Grupo ES

No se observan patrones remarcables y por lo tanto se proporcionan las estrategias que deberían aparecer.

- Exposiciones: mayoritariamente al principio.
- Instrucciones: en cualquier parte.
- Solución: en cualquier parte.

Por lo visto en las muestras, este desarrollo podría empezar con una valoración o exposición, pero después las estrategias se mezclan, siendo las más comunes la instrucción o la solución. No hay un patrón de orden específico para estas dos, pero suelen ir al final.

Situación 8

Planteamiento

En la situación 8 vemos no hay mucha diferencia entre los grupos, ya que los tres usan alertadores, preparadores, exposiciones y acusaciones y además casi en los mismos lugares. Lo único que destacaríamos sería que los patrones de los CE y los ES pueden llegar a ser más largos que los de los CH.

De esta forma, obtenemos dos patrones para los CH, tres patrones para los CE y tres patrones para los ES.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + exposición + acusación/peticiones
2) Alertadores + preparador + acusación/exposición

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición/acusación
2) Alertadores + preparador + exposición/acusación + mezcla (información, solución)

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + acusación
2) Alertadores + preparador + exposición/acusación
3) Alertadores + preparador + exposición/acusación + mezcla (preparatorias, argumentación)

Desarrollo

Durante el desarrollo nos encontramos, en primer lugar, que uno de los pasos que seguirían los tres grupos es el de no emitir ningún enunciado con carga conflictiva y solo realizar el planteamiento.

Interesante es ver que también los CH y CE tienden a utilizar patrones que contengan alguna acusación, lo que no nos pasa con los ES ya que, aunque puede aparecer, no es lo suficientemente utilizada como para formar parte de un patrón. En el desarrollo de los CE vemos que el cuarto patrón no parece tener una gran cantidad de argumentaciones, pero convendría tenerlo en cuenta. En cuanto a los ES, vemos que este grupo hace uso también de alertadores, lo que no se ve en los otros grupos. Algo que parece interesante es que, en los casos que se ha decidido comenzar con la argumentación, ha sido imposible extraer un patrón, por lo que convendría ver a qué se debe este hecho.

De esta forma, obtenemos un solo patrón para los CS, tres para los CE y dos para los ES.

Desarrollo. Grupo CH

1) No emitir
2) Exposición + acusación
3) Argumentación

   Sin patrón claro.

Desarrollo. Grupo CE

1) No emitir
2) Exposición
3) Exposición + acusación
4) Exposición + argumentación (número escaso de esta estrategia)

La estrategia de argumentación no llega a los cuatro usos al comienzo, pero se podría tener en cuenta porque sí que aparece en otras partes y puede ser importante.

Desarrollo. Grupo ES

1) No emitir
2) Alertadores + exposición
3) Exposición + argumentación
4) Argumentación

   Sin un patrón claro.

Situación 9

Planteamiento

En la situación 9, los tres grupos coinciden en empezar el planteamiento con alertadores. Vemos también que el uso de la constatación y la exposición por parte de los tres es algo común por lo que se debería de tener en cuenta a la hora de quejarse. En el caso de los ES, la exposición, aunque aparece cuatro veces, no se ha podido extraer un patrón claro.

De esta forma, obtenemos dos patrones para los CH, uno para los CE y tres para los ES.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + constatación + exposición/petición
2) Alertador + exposición + constatación + petición (información, preparatoria, deseo, explicación)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición + constatación

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + constatación/exposición +mezcla (argumentación, preparatoria, argumentación, exposición, etc.)
2) Alertador + preparador + constatación/exposición + mezcla
3) Exposición
   Sin patrón claro.

Desarrollo

En el desarrollo, lo primero que conviene destacar es que volvemos a encontrar algunos patrones imposibles de extraer en los grupos de CH y CE. También vemos que ninguno de los patrones realizados por los grupos empieza de la misma forma y además, aunque las estrategias se parecen, el lugar en el que aparecen no es el mismo.

En resumen, vemos que se ha podido obtener un solo patrón por parte de los CH y ES, y dos patrones por parte de los ES.

Desarrollo. Grupo CH

1) Exposición + preparatoria + mezcla (peticiones, argumentación, imperativos, etc.)
2) Constatación
   Sin patrón claro.
3) Preparatoria
   Sin patrón claro.

Otros aspectos que también han aparecido y que convendría tener en cuenta es que las exposiciones y las constataciones suelen aparecer al principio. Además, también se ha observado que hay diferentes tipos de peticiones que aparecen junto a las argumentaciones. Asimismo, se pueden ver numerosos imperativos que suelen aparecer al final. Esto nos podría dar una idea general, pero no nos serviría para formar un patrón completo, ya que entran muchas más estrategias en juego.

Desarrollo. Grupo CE

1) Información + constatación/argumentación + preparatoria
2) Preparatoria + argumentación/constatación + mezcla (argumentación, petición, rechazo directo)
3) Exposición
   Sin un patrón claro.
4) Argumentación
   Sin un patrón claro.

Desarrollo. Grupo ES

1) Preparatoria + mezcla (argumentaciones, consecuencias, preparatorias)

Situación 10

Planteamiento

En esta situación, los tres grupos tienen patrones que empiezan con alertadores, y a partir de ahí los CE y ES se parecen ligeramente más. Además, vemos que en el caso de los CE se puede observar que uno de los patrones empieza con la estrategia de incredulidad y, en el caso de los ES, observamos que dos de sus patrones empiezan con petición de información o exposición.

Con estos datos obtenemos que los CH y CE hacen uso de dos patrones, y los ES solo de uno.

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición +mezcla (recomendación, acusación, argumentación, peticiones, etc.)
2) Alertador + preparador + exposición + mezcla (situación hipotética, etc.)

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + información + exposición
2) Incredulidad + información/exposición

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + información + exposición + mezcla (argumentación, información, etc.)
2) Información + mezcla (exposición, argumentación)
3) Exposición + argumentación

Desarrollo

Pasando al desarrollo, vemos que, en el caso de los CH y CE, a veces volvemos a tener dificultades para extraer patrones.

Podemos ver que los grupos CE y ES pueden hacer uso de un patrón que comienza con la exposición del problema y seguidamente siguen varias estrategias con cierta similitud y terminan con una mezcla de estrategias. En el caso de los ES, también hay un patrón que comienza con petición de información y en el de los CH con la argumentación.

De esta forma, obtenemos un solo patrón para los CH y CE y dos para los ES.

Desarrollo. Grupo CH

1) Argumentación + exposición + mezcla de estrategias (argumentación/peticiones/acusación/advertencia)

   En el caso de este patrón, y la mezcla de estrategias, conviene tener en cuenta que las argumentaciones saldrían antes y las peticiones y acusaciones después.
2) Exposición

No podemos extraer un patrón concreto, a pesar de que hay seis exposiciones al comienzo. Lo único que podemos observares que las exposiciones suelen ir al comienzo, y en conjunto se utilizan diferentes estrategias.

Desarrollo. Grupo CE

En este caso, el patrón ha sido difícil de extraer, sobre todo debido al orden de las estrategias y la variedad de estas. De esta forma, solo se podría concluir que podría ser común comenzar con la exposición del problema, pero de ahí en adelante el uso de estrategias es complejo.

1) Exposición
   Sin patrón claro.

Desarrollo. Grupo ES

1) Información + exposición/preparatoria + mezcla de estrategias
2) Exposición
   Sin patrón claro.
3) Argumentación
   Sin patrón claro.

Un aspecto que habría tener en cuenta es que la estrategia de exposición también suele aparecer entre las tres primeras estrategias del desarrollo. Las advertencias, las consecuencias negativas, la evaluación negativa y los juicios de valor suelen aparecer a partir de la mitad.

Situación 11

Planteamiento

En cuanto a la situación 11, vemos que son los CH y ES los que producen más patrones y de más duración que los que realizan los CE.

El grupo de los CH podemos ver que no ha utilizado suficientes alertadores como para crear una determinada pauta, mientras que los otros dos grupos sí. Algo que llama la atención es que los CE no utilizan muchas estrategias y evitan usar

recriminaciones, peticiones de explicación, etc. Asimismo, vemos que los otros dos grupos sí que usan estrategias más fuertes como es en el caso de la acusación o la misma recriminación de antes.

De este modo, obtenemos cuatro patrones para los CH, dos patrones para los CE y tres patrones para los ES.

Planteamiento. Grupo CH

1) Explicación
2) Explicación + recriminación/exposición
3) Imperativo + explicación/ exposición
4) Recriminación + consecuencias negativas

Planteamiento. Grupo CE

1) Explicación
2) Alertadores +explicación

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + explicación
2) Alertadores + explicación + exposición/acusación
3) Explicación + mezcla (constatación, recriminación, etc.)

Desarrollo

El desarrollo de esta situación parece haber sido especialmente complejo para los informantes sinohablantes debido a que, a pesar de las muestras recogidas, estas no han sido suficientes como para extraer un patrón. De ambos grupos se han extraído las estrategias que más suelen aparecer y el lugar en el que irían, ya que, a pesar de no tener una pauta clara, sí que podemos lograr tener una visión general del desarrollo que realizan. En el caso de los españoles, vemos que claramente se inclinan por el imperativo, por lo que no representaría problema alguno.

Desarrollo. Grupo CH

En esta parte, ha sido imposible extraer un patrón completo por la gran variedad de estrategias y combinaciones que se han encontrado. Lo máximo que se ha podido deducir son los lugares en los que podrían ir las estrategias. De esta forma, obtenemos lo siguiente:

- Explicación: mayoritariamente al comienzo.
- Recriminación: sin lugar fijo, pero con preferencia por los comienzos.
- Consecuencias: en la mitad del desarrollo.
- Imperativos: tienden a encontrarse a partir de la mitad con cierto énfasis en la parte final.
- Acusación: aparece en las quejas más largas entre el principio y la mitad.
- Posposición: en la parte final o acercándonos a ella.

Desarrollo. Grupo CE

Como en el desarrollo anterior, nos encontramos con el mismo problema por lo que se vuelven a extraer aspectos generales:

- Exposición: mayoritariamente entre el principio y la mitad.
- Recriminación: preferencia por usarla durante el principio.
- Instrucción: en cualquier parte, pero con preferencia a partir de la mitad.
- Consecuencias: en la mitad.
- Imperativo: en la parte final.
- Argumentación: en cualquier parte.

Desarrollo. Grupo ES

1) Imperativo
2) Valoración
   Sin patrón claro.

Situación 12

Planteamiento

En la última situación vemos que, mientras los CH tienen un solo patrón, los CE y ES tienen dos. Se puede ver que, en el caso de los CH, estos han hecho uso de alternativas que no son tan notorias en los otros dos grupos, y parecen preferir el uso de alertadores, peticiones, rechazos, etc.

Planteamiento. Grupo CH

1) Exposición + alternativas

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición + rechazos/preparatoria
2) Información + exposición
   Se podría alargar con rechazos o peticiones, pero conviene analizar un mayor número de muestras.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + exposición + mezcla (peticiones, argumentación, recompensa, etc.)
2) Directo + alertadores/exposición + mezcla (argumentación, etc.)
3) Exposición
   Sin un patrón claro.

Desarrollo

En cuanto al desarrollo, vemos que en este caso son los ES los que no han seguido un patrón claro, pero sí que se pueden extraer algunas ideas generales que nos dan una visión de conjunto. En cuanto a los CH, estos hacen uso solo de un patrón destacable; en cuanto a los CE, encontramos que este grupo hace uso de dos patrones un poco diferentes a los del otro grupo, pero con algunos movimientos similares en la parte de mezcla. Esto último también lo podemos ver con los ES.

Desarrollo. Grupo CH

1) Información + mezcla (alternativas, imperativo, recompensa, argumentación)

Desarrollo. Grupo CE

1) Alternativas + mezcla (exposición, información, alternativas, etc.)
2) Exposición + rechazos/argumentación + mezcla de estrategias (rechazos directos, recompensas, advertencias, argumentaciones)

Desarrollo. Grupo ES

1) Exposición
   Es complicado extraer un patrón. No se pasa de dos estrategias cuando las demás se entrelazan. Sin embargo, las que más aparecen y parecen ser comunes son: alternativas, argumentación, rechazo directo, exposición, imperativo y la recompensa.

8.2. Discusión de los resultados

8.2.1. Estrategias utilizadas en las 12 situaciones

En este aparado se procede a revisar e intentar dar una respuesta al uso que han hecho los tres grupos de informantes de las estrategias encontradas en las diferentes muestras.

Situación 1

En este caso, el planteamiento termina cuando el destinatario, en este caso el profesor, le comenta al informante, el alumno, que la solución para la pérdida del examen sería repetirlo. De esta forma, lo que aparece antes de esa proposición, se ha denominado *planteamiento*.

Los CH son los que más estrategias han utilizado y se puede observar que se parecen bastante a las de los otros dos grupos. Un aspecto que parece ser común a la hora de comenzar este tipo de situaciones es el hacer uso de alertadores, exponer el problema y utilizar preparadores, puesto que las otras estrategias varían ligeramente. Por todo esto, se extrae la siguiente información:

1) En el caso de los CH, vemos que, en contraste con los otros dos grupos, les es importante pedir una solución al profesor. Esta petición de solución es prácticamente nula en los ES y en los CE se utiliza en menor medida.

2) Cuando el profesor les explica a los informantes que no se ha podido encontrar su examen, los tres grupos reaccionan de forma ligeramente diferente. Los CH piden una solución, los CE usan diferentes estrategias y los ES esperan a que el profesor continúe o realizan en algunas ocasiones asentimientos o pequeños sonidos.
3) Interesante es también la estrategia de constatación, y es que los informantes CH reafirman antes que ya han asistido y entregado el examen. De esta forma, el planteamiento de los CH posee una mayor fuerza. Si vemos el cuadro general, vemos que al usar la estrategia de solución y de constatación se da lugar a un planteamiento más fuerte que el de los otros dos grupos.

En cuanto al desarrollo, se extraen los siguientes puntos:

1) El grupo CH, en general, tiende a aceptar antes y con menos inconvenientes la repetición del examen. Además, tampoco le proporciona una gran cantidad de alternativas al profesor para evitar realizar una vez más la prueba. En este caso, consideramos que el factor educacional influye y vemos lo que ya suponíamos sobre la cultura china en este tipo de situaciones. Esto también se aprecia en las mínimas apariciones de estrategias como eximiciones y juicios de valor.
2) El grupo CE posee características de los otros dos grupos, ya que hace un uso elevado de argumentaciones, eximiciones y juicios de valor, estrategias que caracterizan a los ES y CH. Un aspecto interesante es que la constatación, a pesar de ser una estrategia usada por los otros dos grupos, en este caso aparece poco y los CE se centran más en otro tipo de estrategias. Por ello, se podría suponer que a los CE no les resulta de gran utilidad el reafirmar que ya se ha realizado el examen.
3) Los ES son el grupo que más estrategias ha seleccionado y el que más se ha opuesto a repetir el examen. Si vamos más allá de las estrategias más usadas, se observa que las quejas de estos hablantes pueden llegar a ser mucho más fuertes, ya que hacen uso de acusaciones y evaluaciones negativas, que aportan una mayor fuerza al enunciado. Asimismo, este grupo hace un amplio uso del juicio de valor y de las eximiciones, dejando

claro que la situación no es favorable para ellos y que además la obligación que se les impone no es adecuada, puesto a que, a su modo de ver, es el profesor quien debe responder ante el daño causado.

Situación 2

De esta situación, se extrae lo siguiente:

1) El grupo de CH hace uso de una amplia gama de estrategias, así como un mayor número de usos de ellas. Se pueden observar cambios a partir de la tercera estrategia más utilizada aunque, si se observa bien, podemos ver que en gran medida son las mismas, pero en diferente orden.
2) El grupo de CE se aleja un poco de las elecciones de los otros dos, mientras que los CH y ES parecen compartir más estrategias en común. Cabe mencionar que este hecho es en cuanto a las estrategias más usadas, ya que si miramos todas las estrategias de forma general los CH usan una mayor cantidad de estrategias diferentes y se alejan bastante de los otros dos.
3) El planteamiento de los tres parece bastante fuerte, sobre todo el de los CH y ES, ya que hace uso de acusaciones e instrucciones. En el caso de los CE, esta acusación se ve poco y se decantan más por pedir al destinatario que repare la falta.
4) Parece que los grupos CE y ES tienen más claro qué estrategias utilizar en estos casos. Sin embargo, el grupo de CH, como se ha mencionado, alarga los enunciados y utiliza más estrategias con el fin de lograr sus objetivos.

En cuanto al desarrollo observamos lo siguiente:

1) El grupo de CH, al pedirle el destinatario que le deje colar, no rechaza directamente esta petición sino que le proporciona un mayor número de alternativas. Esto no sucede en los grupos de CE y ES, los cuales sí rechazan sin mayor problema la petición, de forma directa o mediante disculpas. En consecuencia, hace que la conversación sea más corta y no dé pie a la aparición de argumentos por parte del destinatario. De esto podemos deducir que, al tratarse una persona mayor, los CH evitan ser

bruscos y prefieren ofrecer una salida al destinatario que sea mejor para los dos.

2) Otro dato interesante es el poco uso de la instrucción por parte de los ES. Los CH y CE suelen emitir enunciados en los que se valora o se da una instrucción sobre el comportamiento que debe tener una persona al estar en un lugar público con más gente. Aparecen entonces aspectos como, por ejemplo, que se debe tener en cuenta que hay más gente, o que el colarse no es cortés, entre otros. Esto no se ve prácticamente en los ES y no nos sorprende, ya que partíamos de que la cultura china daba más importancia al comportamiento que normativamente se cree que es correcto.
3) Obtenemos así que los CH dan mayor fuerza a la queja a través de imperativos e instrucción, los CE mediante instrucciones y rechazos directos y los ES mediante imperativos y rechazos directos. De esta forma, los CE contienen una mezcla de ambas partes.

Situación 3

Empezando con el planteamiento y viendo los resultados obtenidos, podemos extraer la siguiente información:

1) A pesar de ser un planteamiento en el que podríamos pensar se empezaría de la misma forma que en situaciones anteriores, en este caso podemos ver que, tras el uso de alertadores por parte de los tres grupos, los ES prefieren una estrategia directa como la acusación, mientras que los otros dos grupos se abstienen un poco más en su uso, sobre todo el grupo de CE. Los CH y CE optan por peticiones, lo que suaviza el comienzo. Recordemos que el destinatario es un menor. Esto también se puede ver en los ES, ya que hacen uso de esas mismas estrategias pero en diferentes lugares. De esto podríamos extraer que no es raro para una persona española empezar la conversación con el menor mediante una acusación. Como se ha mencionado antes, el uso de esta estrategia en la cultura española y en este tipo de situaciones puede que esté más aceptado y el impacto no sea tan fuerte. Algo que es muy importante es que, en este caso, la acusación puede hacer perfectamente de exposición

del problema. No obstante, como la forma de expresarse sigue siendo una acusación, se mantiene esta catalogación.

2) Algo interesante es que vemos que tanto los CH como los ES tienden a usar la petición de información y es que estos dos grupos elaboran un discurso más largo haciendo preguntas al niño como, *¿dónde están tus padres?, ¿te apetece jugar a algo?*, etc. Puede que la causa de este uso menor por parte de los CE se deba simplemente al tema del idioma, ya que si observamos las estrategias usadas por este grupo nos encontramos que se basan en la exposición del problema y una condición preparatoria, en cambio el empezar con peticiones de información conlleva elaborar más los enunciados.
3) Los CH proporcionan alternativas desde el primer momento al menor para que deje de realizar la acción que afecta al hablante. Esto lo comparten con la condición preparatoria que también usan. No obstante, los dos otros grupos se centran más en la condición preparatoria y no hacen mayor uso de las alternativas.

En cuanto al desarrollo, vemos que el grupo CH se aleja en gran medida de los otros dos en cuanto al número de estrategias usadas. Esto se debe simplemente a que, en este caso, algunos informantes CE y ES prefirieron quejarse con uno de los padres, lo que ha ocasionado que el número de informantes se reduzca en estos grupos y como consecuencia también el número de estrategias. No obstante, podemos encontrar cosas para destacar:

1) Debido a que no podríamos guiarnos tanto por el número de estrategias, vemos que los CH hacen un claro uso de instrucciones para corregir el comportamiento del niño, algo que veíamos también en la situación 2. También hacen uso de peticiones con imperativos o con condición preparatoria lo que se ve poco en los otros dos grupos que optan por otro tipo de estrategias como las alternativas.
2) Vemos también que aparece la estrategia de recompensa. El grupo de CH y el de los CE parecen tender a proporcionarle algo al menor con el fin de que deje de realizar la acción que causa molestias al hablante. En el caso de los ES, estos se mantienen solo con la proposición de alternativas y no

usan casi la recompensa, esto puede deberse a que no se conoce al niño y si se le ofrece algo puede que no sea lo correcto, por lo que solo se le propone jugar con él, o ponerle algo en la pantalla del avión, etc.

Situación 3. Madre

Debido al escaso número de muestras, no podríamos extraer unas conclusiones muy claras en cuanto al planteamiento, pero a primera vista se ve una mayor diversidad en el uso de estrategias por parte de los ES, mientras que los CE se centran en unas pocas. Este hecho puede simplemente deberse al tema del idioma y la facilidad o dificultad para comunicar en español. En cuanto a las estrategias más utilizadas, ambos grupos usan casi las mismas y casi en el mismo orden. Lo único destacable es, como hemos dicho antes, el mayor número de usos por parte de los CE de algunas estrategias. También se podría destacar el uso de la acusación que, como antes, puede que esté más aceptado y sea una de las formas más comunes de empezar este tipo de conversación. Esto lo veremos en el siguiente apartado junto con los patrones.

En el caso del desarrollo, lo único que se podría decir es que, en los ES, el número de estrategias se ha reducido de forma llamativa, por lo que podríamos entender que este grupo prefiere realizar un planteamiento más largo y entendemos que también con una mayor fuerza. También se podría observar que, a diferencia del planteamiento, en el desarrollo el grupo de CE hace uso de una mayor variedad de estrategias para lograr su objetivo.

Situación 4

Durante el planteamiento, los tres grupos se parecen bastante en las estrategias más utilizadas, sobre todo los grupos CE y ES. Los CH, aunque también se parecen, utilizan las estrategias en un orden ligeramente distinto y además hacen uso de una diversidad más amplía de estrategias. De esta forma, nos encontramos con lo siguiente:

1) Los CH hacen un uso menor de preparadores que los otros dos grupos. No obstante, hacen un uso mayor de argumentos, condiciones preparatorias y peticiones de información lo que podría suplir este hecho.

2) Llama la atención la diferencia en el número de estrategias y es que, a pesar de que se pensaba que los grupos de sinohablantes tal vez no se quejaran debido a que el suspenso ha sido en parte culpa de ellos, nos encontramos con que los CH emiten una mayor cantidad considerable de estrategias.

A lo largo del desarrollo, nos seguimos encontrando con que son los CH los que utilizan un mayor número de estrategias. Asimismo, nos encontramos con que el orden de selección de estrategias solo ha coincido una vez. Algunos aspectos destacables son:

1) El uso de alertadores por parte de los CH. Al responder al profesor, este grupo vuelve a hacer usos de alertadores como 老师 (profesor/a). Esto parece una característica típica, pero sorprende que esta no se haya traspasado al grupo de CE, los cuales no los usan ni una vez.
2) El uso del imperativo es mucho más frecuente en los CH, ya que los otros dos grupos no los han utilizado. Sin embargo, estos imperativos aparecen para pedirle al profesor si puede volver a revisar el examen, por lo que no representan una petición tan fuerte. Además, también aquí vemos en muchos casos la reduplicación del verbo 看 (*mirar*) lo que también ayuda a atenuar un poco la fuerza ilocutiva que trae el imperativo. Puede que en español el uso de frases como *míralo/mírelo otra vez* suene un poco brusco y se evita su uso o se dice de otra forma.

Situación 5

En esta ocasión, a lo largo del planteamiento volvemos a tener una división de informantes, ya que personas de los tres grupos mencionaron que, si tuvieran que quejarse una segunda vez (como se explicita en el juego de rol), no lo harían sino que llamarían directamente a la policía. En estos casos, se decidió seguir el mismo método que en la situación 3.

En cuanto al desarrollo de aquellos informantes que se quejan por segunda vez, podemos extraer lo siguiente:

1) Los tres grupos usan estrategias parecidas, aunque la mayoría de veces en distinto orden.
2) Interesante es comentar el uso de la constatación, puesto que los ES hacen un uso mínimo de ella, prefiriendo centrarse en la exposición del problema, mientras que los CH y CE parecen tenerla mucho más en cuenta. Hay que tener cuidado, porque nos encontramos con algo similar al uso del imperativo en la situación 3, ya que en ocasiones esta constatación puede ser una forma de exposición del problema. En este caso, el problema es que la persona ya se ha quejado una vez y ese sería uno de los argumentos que se podrían utilizar para quejarse. El asunto es que, al decir enunciados como *ya he subido una vez* o *ya te lo he dicho varias veces*, nos encontramos con un enunciado que tiene la forma de constatación, pero a la misma vez puede ser la exposición del problema. No obstante, como se hizo con el imperativo, se ha catalogado como estrategia de constatación para poder diferenciarla mejor.
3) En el caso de los preparadores y alertadores, vemos que los CH, al ya haberse quejado una vez, no hacen un uso destacable de estos, mientras que los otros dos deciden empezar la conversación con un poco más de cuidado. En este caso, el grupo de CE y ES se parecen mucho más.

En cuanto al desarrollo, vemos lo siguiente:

1) El grupo de CH utiliza estrategias bastante fuertes como la acusación, la advertencia o el imperativo. Esto se debe a que, en muchos casos, este grupo de informantes no admite el comportamiento del destinatario, y en muchas ocasiones se hace referencia a que se vive en comunidad y que se está molestando a otras personas. Podemos apreciar también que la instrucción aparece, aunque en menor medida. Todo esto nos da una idea general del pensamiento chino en este tipo de situaciones.
2) El grupo CH también formula un número llamativamente menor de rechazos directos, ya que prefiere hacer uso de imperativos y de argumentaciones en la mayoría de los casos para rebatir lo dicho por el destinatario. Esto no es así en los otros grupos los que sí rechazan directamente.

3) El uso se performativos solo se ha visto en el grupo de ES. Esto nos sugiere que este tipo de enunciados no son comunes a la hora de entablar una conversación con estas características, ya que por lo que se ve, los otros grupos prefieren de cierta forma la condición preparatoria.

Situación 5. Primera vez

En cuanto al planteamiento, y debido al escaso número de informantes de estrategias, es complicado llegar a alguna conclusión. El único aspecto que se podría extraer es que los ES poseen una mayor diversidad de estrategias, lo que no sucede con los sinohablantes, que se centran en unas pocas.

Con respecto al desarrollo, la extracción de conclusiones también se ha visto limitada. No obstante, a simple vista podemos ver una mayor variedad en la elección de estrategias por parte de los ES, siguiendo la línea del planteamiento, y un mayor uso de algunas estrategias como la argumentación o la exposición en comparación a los otros dos grupos. Se debe tener en cuenta en cuenta que este hecho también puede ser debido a que en esta situación contábamos con un número mayor de informantes ES.

Situación 6

En la situación 6, nuestros informantes se tenían que quejar sobre la limpieza con su compañero de piso. De los datos obtenidos en el planteamiento destacamos lo siguiente:

1) Los CH tienden a pedir una explicación de por qué el destinatario no ha limpiado o ha dejado la casa sucia. Esto no se ve casi en los otros dos grupos, ya que estos prefieren no preguntar tan directamente. Por ejemplo, en el caso de los ES, estos optan por la valoración de molestia, ya que esta estrategia suele aparecer más cuando la gente es conocida en el caso de los españoles.
2) Los ES prefieren exponer el problema directamente, pero esto es contrario en el grupo CH, que prefiere aportar más justificaciones o argumentos, así como insinuaciones para lograr su objetivo. Podríamos pensar que, al tratarse de alguien conocido, el problema se podría exponer explícitamente,

pero en el caso de los CH parece que optan primero por dar un mayor rodeo.

En cuanto al desarrollo, se puede deducir lo siguiente:

1) El uso de la instrucción por parte de los CE llama la atención, sobre todo si lo comparamos con el uso que hacen los CH de esta estrategia. Partíamos de que la instrucción era algo común entre los sinohablantes, pero en este caso solo es común en uno de los grupos, lo que no se esperaba. Convendría ahondar más en futuras investigaciones sobre este tema, porque lo único que se ha visto es que, en lugar de usar la instrucción, los CH hacen un mayor uso de preguntas retóricas, lo que no podemos afirmar que sea un reemplazo parecido.
2) Los CE seleccionan las alternativas en un mayor número de veces. Al ver que el destinatario no cooperaba del todo, los CE decidían en muchos casos optar por proponerle al destinatario el contratar a alguien para que ayude con el servicio. Esto en los ES casi no se ha visto, y si aparece no se hace referencia a la contratación de este tipo de servicios.
3) Los CH evitan el rechazo directo y hacen uso de argumentaciones o imperativos para suplir esto. Esto no sucede en los otros dos grupos. ya que no parecen tener problemas a la hora de emitir este tipo de rechazos. Lo mismo sucede con las valoraciones de molestia y/o enfado.

Situación 7

Durante el planteamiento, el número de estrategias es menor, ya que el tipo de situación no permite que la queja dure mucho. De ella podemos extraer la siguiente información:

1) El número de alertadores por parte de los CH es mucho mayor en comparación al de los CE y ES. Para esto podemos encontrar una fácil explicación, y es que si miramos el número de interjecciones vemos que sucede al revés. Es decir, cuando se trata de interjecciones, son los CH los que se quedan muy por detrás en comparación a los otros dos. Esto se debe a que, en la situación, el destinatario empezaba a hablar disculpándose por haber tirado el café, y en estos casos la mayoría de los

CH esperaba un poco y después empezaba a hablar con alertadores. Esto no pasaba con los otros dos grupos que, al escuchar cómo se disculpaba el destinatario, también emitían alguna pequeña interjección casi al mismo tiempo. No consideramos que esta diferencia sea muy llamativa, ya que puede deberse a factores como que la mayoría de los CH se entrevistaron por internet y era tal vez más complicado el que se pudieran poner en situación.

2) El número de instrucciones por parte de los CH es llamativo. Este grupo usaba esta estrategia para expresar que en el aula estaba prohibido entrar con bebidas. Es posible que esto esté más arraigado en las aulas chinas que en las españolas, ya que se ha visto mínimamente en los CE y ES.
3) Las quejas realizadas en el planteamiento por los CH parecen ser mucho más fuertes que las de los otros grupos, debido a la instrucción y al uso de acusaciones. Esto sucede sobre todo si lo comparamos con los ES, los cuales en muchos casos ni se quejaban y solo pedían que les ayudasen a limpiar.

En cuanto al desarrollo, encontramos lo siguiente:

1) El uso de la petición de solución es llamativamente mayor en el caso de los ES y es que estos les daban una oportunidad a los destinatarios de que pudieran proporcionar ellos mismos una solución ya sea comprar un libro, traer otro, entre otros. Esto no pasa con los CH que se basan en la condición preparatoria.
2) Se sigue observando el uso de la instrucción y cómo los CE y los ES aumentan el uso de esta. No obstante, los ES emiten más bien enunciados como *Ten cuidado*, *Debes tener cuidado,* mientras que los grupos de sinohablantes hacen referencia a la prohibición de alimentos o bebidas en el aula.
3) Aunque no es totalmente destacable, vemos que la estrategia de no repetición también es más típica de los CH, y es que con los ES ocurre lo que se comentaba en el planteamiento: este grupo, en realidad, no emite muchas quejas, sino que en varias ocasiones tranquiliza al destinatario diciéndole que no pasa nada y que no se preocupe.

Situación 8

La situación 8, al igual que la 7, es una situación no muy larga y con un número menor de estrategias. De ella podemos extraer lo siguiente:

1) No hay mucha diferencia entre las estrategias más usadas, ya que solo se diferencian en el quinto lugar. Lo que sí parece haber es un ligero cambio de orden en el uso.
2) Conviene aclarar aquí el tema de la acusación y la exposición del problema. Nos encontramos con el mismo problema de las situaciones 3 y 5, en las que algunas estrategias podían ser parte de la exposición del problema. En este caso, se ha determinado que es acusación cuando nos encontramos con enunciados como *Me has cobrado tres euros de más* y exposición cuando el enunciado es parecido a *Hay un problema con mi tique* o *El tique tiene un error*. De esta forma, es más fácil poder diferenciar el grado de intensidad. En los resultados vemos que las dos estrategias se usan sin problemas.

En cuanto al desarrollo, vemos que no hay tanta cantidad de estrategias, y es que muchos de los informantes solo realizan el planteamiento y no continúan, pues el problema se resuelve rápidamente. De todas formas, podemos extraer algunas conclusiones:

1) El grupo CH tiene una mayor variedad de estrategias mientras que los otros dos prefieren reforzar solo unas pocas.
2) Los tres grupos usan las mismas estrategias principales y en orden muy parecido, siendo igual en el caso de los CE y ES.
3) Lo único llamativo, en cuanto al uso de estrategias, sería el uso de alertadores por parte de los ES, quienes se apoyan en alertadores como *mira, perdona*, etc.

Situación 9

En esta situación no existe mucha diferencia en el planteamiento. En la mayoría de los casos se escogen las mismas estrategias y casi en el mismo orden. Lo que sí se podría destacar sería lo siguiente:

1) Los ES realizan más argumentaciones/justificaciones para darle una mayor fuerza al mensaje. Esto no se ve casi en los grupos de sinohablantes, ya que parece que estos hacen un mayor uso de la constatación y la exposición para darle esa fuerza que parece que los tres grupos ven necesaria.

En cuanto al desarrollo, volvemos a tener el mismo panorama que ya nos es conocido: estrategias prácticamente iguales, pero en ocasiones en diferente orden. Los aspectos que se pueden destacar son los siguientes:

1) El imperativo es ampliamente usado por los CH, mientras que los otros dos grupos hacen escaso uso de este. Esto se debe a que este grupo emite, al final del desarrollo, imperativos como *Dese prisa* o *Ayúdeme, por favor*. Esto no se ve casi en CE y ES: estos grupos prefieren usar condiciones preparatorias, peticiones de información o consecuencias negativas.
2) Algo parecido sucede con las constataciones, y es que los ES hacen un uso nulo de estas y se centran en las estrategias vistas arriba.

Situación 10

En cuanto a la situación en la que al informante se le pone una multa, vemos ciertos aspectos que conviene destacar:

1) El grupo de CE y ES tiene mayores similitudes, sobre todo en cuanto al orden de usos.
2) Algo que es importante destacar aquí, y que se ve reflejado en los datos obtenidos, es que, cuando se realizó el juego de rol y se les explicaba a los informantes CH la situación, la mayoría de ellos empezaban por si solos a hablar y exponían el problema. Esto pasó muy pocas veces con los otros dos grupos, los cuales esperaban a que el destinatario, en este caso el policía, les hablara. Este hecho hace que aparezcan estrategias como la acusación o la solicitud de explicación antes de tiempo. Lo mismo pasa con el escaso uso de la petición de información y las interjecciones, ya que al adelantarse a emitir la queja, hay algunas estrategias que no aparecen. A pesar de eso, se puede ver que las estrategias como el uso de alertadores,

argumentación, exposición e información (en una pequeña cantidad) también aparecen en los ES.

3) En el caso de los CE, es interesante ver que la argumentación es más bien escasa y se prefiere alargar un poco la conversación usando expresiones de incredulidad y desconcierto.

El desarrollo de esta situación ya no presenta ese pequeño adelanto que había realizado el grupo de CH, así que los resultados logran cierta similitud.

1) Se destaca el uso de la advertencia por parte de los CH y CE. Estos dos grupos, al finalizar el desarrollo, emiten enunciados como *Pues voy a reclamar* o *Pues voy aponer una queja*. En cambio, los CE no hacen apenas uso de esto, pero sí que recurren a la eximición, la cual es menos fuerte y puede acarrear menos problemas a los que el hablante extranjero tal vez se tendría que enfrentar al usar una advertencia
2) Los CH han seleccionado un número considerable de veces las consecuencias negativas. Este grupo mencionaba consecuencias como por ejemplo que lo más seguro es que perderían algunos puntos.
3) Los CE realizan un mayor número de rechazos directos. No obstante, al analizar las muestras se observó que solo unos poco informantes han usado esta estrategia, pero la han usado varias veces. Por ello, hay que tener cuidado al sacar conclusiones generales, y evitar pensar que pueda ser una característica de todo este grupo.

Situación 11

En un principio, se pensó que esta situación haría un uso más bien escaso de estrategias, ya que era bastante rápida y no se pensaba que diera pie a mucha conversación. Sin embargo, no fue así, y el desarrollo se compone de bastantes estrategias.

De esta forma, obtenemos en el planteamiento lo siguiente:

1) Los tres grupos basan el planteamiento en la petición de explicación de forma directa, junto con recriminaciones y exposiciones del problema.

2) El número de alertadores por parte de los CH es prácticamente inexistente, y es que este grupo esperaba a que el interlocutor empezara y, después de escuchar la justificación, comenzaba a hablar, por lo cual no hacía uso de alertadores. En cambio, los otros dos grupos, en cuanto escuchaban hablar al destinatario, sí hacían uso de alertadores. Convendría analizar más a fondo este hecho y si el uso de estos por parte de los CE es por haber estado más tiempo en inmersión que los otros informantes o si se debe a otro motivo.

En cuanto al desarrollo, vemos lo siguiente:

1) Se ha visto una diferencia en cuanto a la estrategia de rechazo directo, y es que los grupos de CH y CE casi no la usan, ya que, cuando el destinatario les pide poder jugar, estos responden que sí en la mayoría de los casos. No obstante, los CE en algunas ocasiones se han negado en un primer momento a dejar jugar al destinatario. Eso no impide que, después de conversar un poco más, sí lo hayan hecho.
2) Los CH y CE seleccionan la estrategia de posposición un mayor número de veces y en varias ocasiones terminan la conversación diciéndole al destinatario *Hablamos después*, haciendo referencia a que la falta que se ha cometido es más grave y no es el momento para hablar sobre ella. Esto sucede pocas veces en el grupo de ES.
3) Los CH y ES usan un número bastante alto de imperativos, mientras que los CE solo realizan la mitad de ellos. Esto se debe a que este último grupo realiza más estrategias y no se concentra tanto en algunas como los otros dos grupos.
4) Los CH, a pesar de que la solicitud de explicación ya se había visto bastante en el planteamiento, la vuelven a utilizar, dándole una mayor fuerza al volver a repetir la petición. Esto ya no sucede en los CE y ES, que se decantan por usar otro tipo de estrategias.

Situación 12

En la última situación, nos encontramos con un menor al que el hablante conoce. De este tipo de situación podemos extraer lo siguiente para el planteamiento:

1) El uso de alertadores por parte de los ES parece esencial a la hora de realizar un planteamiento y atraer la atención del destinatario. Esta característica no parece que se adecue a los informantes sinohablantes, sobre todo a los CH.
2) El grupo de CH no hace un uso abundante del rechazo directo, sino que prefiere usar otras estrategias como las alternativas para evitar lo propuesto por el destinatario. En cambio, los CE y ES sí que hacen un uso más frecuente de los rechazos directos y no tanto de las alternativas.
3) Parece que al tratarse de un menor, este hecho hace que los grupos de CH y CE pongan en juego una gran variedad de estrategias, mientras que los ES se concentran en unas pocas y entienden que con eso será suficiente para lograr sus objetivos.

En cuanto al desarrollo:

1) Se destaca una vez más el uso de alertadores por parte de los ES, los cuales parecen ser ya una parte fundamental en este tipo de intercambios. No así para los CH y CE, que apenas los usan.
2) Se sigue viendo un escaso uso del rechazo directo por parte de los CH, los cuales se decantan por el imperativo, la petición de información, las alternativas y otras estrategias, con tal de no rechazar directamente lo propuesto por el menor. Esto mismo sucede con la exposición del problema y la posposición. Visto esto, parece que a los CH le cuesta rechazar de una forma u otra lo que pide el menor.
3) Se observa que parece ser común, sobre todo en los informantes sinohablantes, el ofrecer una recompensa o compensación con el fin de que el menor deje de causarles molestias.

8.2.2. Patrones durante el planteamiento y el desarrollo

En el siguiente apartado procederemos a conocer más a fondo los posibles patrones de queja que han ido apareciendo en las muestras, y que podrían darnos una idea de cómo se formaría este acto de habla cuando se hace dentro de un intercambio comunicativo. Para ello se mostrarán los patrones vistos en el punto 8.1.3. y se proporcionarán diferentes ejemplos para ver cuándo comienzan o cuándo terminan las diferentes estrategias utilizadas. Dado que ya en ese

apartado se hace mención a las estrategias que se usan al comenzar y finalizar el planteamiento y el desarrollo, el punto 8.1.2 se incluirá aquí también.

Con motivo de que son tres grupos de hablantes los que han proporcionado muestras, primero se presentará el planteamiento de la primera situación de los CH, después el de los CE y por último el de los ES. Tras la exposición de cada muestra, se procederá a una pequeña explicación del patrón existente o no en ella. Tras finalizar con el planteamiento, se seguirá con el desarrollo de esa situación siguiendo la misma estructura.

Situación 1

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición + peticiones (deseo, información, preparatoria, solución, explicación, etc.) y/o constataciones

(134) C1S1

E：你好，有什么事吗？

I：你好老师，我考试了，但是成绩没有查到，请问下怎么回事？

E: hola, ¿qué sucede?

I: hola, maestra. Yo he hecho el examen, pero no se han encontrado los resultados, ¿qué sucede?

Este patrón es uno de los más fáciles y simples. Por ello, la división de las estrategias no ha supuesto mayor problema y se ha llevado a cabo de la forma que se explica a continuación.

En primer lugar, vemos el alertador. En el ejemplo hay dos alertadores: *hola* y *maestra*. Al ir juntos, se han contado como uno solo. Esto ha facilitado también la extracción de patrones, ya que, al tener una cantidad escasa de muestras, si separábamos estos dos, las estrategias que aparecerían en segundo lugar serían mucho más abundantes y variadas.

La exposición del problema parte de *Yo he hecho el examen, pero no he encontrado los resultados*. Se ha decidido dejar todo ese enunciado junto porque, si el informante solo hubiera dicho *No encuentro mis resultados*, tal vez el

profesor no sabría a qué hace mención el alumno. En este tipo de casos, todo forma parte de la exposición del problema.

La petición, en este caso de información, se ve muy clara y no necesita mayor explicación, ya que se ha tenido en cuenta todo lo que está dentro de los símbolos de interrogación.

Podemos ver que el patrón más común de los CH, de momento, no posee una carga conflictiva muy fuerte. [23]

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + exposición + mezcla (deseo, incredulidad, explicación, solución)

(135) CE14S1

I: hola/ buenos días

E: hola/ buenos días// adelante pasa

I: gracias/ he venido/ para reclamar mi nota porque he visto que han publicado la notas/ pero no aparece mi nota en el campus// entonces quería saber qué ha pasado

En este caso, los patrones empiezan a ser más largos y a tener una mayor cantidad de estrategias. La división se ha llevado a cabo de la forma que se expone seguidamente.

El alertador lo encontramos en *hola/buenos días*. El preparador, en este caso, consiste en *he venido para reclamar mi nota*. Esta parte solo sirve para poner al profesor en contexto, ya que después se explicita el problema. Este preparador solo consiste en dejar clara intención por la que ha ido el hablante a la oficina del profesor.

La parte de *he visto que las han publicado/pero no aparece mi nota en el campus* es la exposición del problema, ya que aunque las notas ya son de conocimiento general, las de nuestro informante no aparecen. El elemento de unión *porque* que

[23] Debido a que las explicaciones de los patrones pueden llegar a tener cierta extensión, se opta por seguir la estructura mencionada en el 8.2.2. No obstante, se considera que otra disposición de las muestras podría ayudar a facilitar su comprensión y a la comparación entre los tres grupos.

junta el preparador con la exposición no se tienen mucho en cuenta, pero sí que nos sirve para poder trazar una línea divisoria entre ambas estrategias.

Finalmente, nos encontramos con la mezcla con *entonces quería saber qué ha pasado* que se ha catalogado como una petición de deseo, ya que prevalece el uso del verbo *querer*.

2) Alertador + exposición

(136) CE7S1

I: hola buenos días/ tengo un problema con mi examen

Estos patrones son muy cortos y no parecen estar en la misma línea que los propuestos por los CH y ES. Sin embargo, este grupo sí los ha utilizado y la división no ha supuesto ningún problema.

En cuanto al alertador, nos encontramos con *hola buenos días*.

Con respecto a la exposición, en este ejemplo se ve de forma muy clara lo que entendemos por exposición del problema y es que el mismo fragmento lo dice de forma literal: *tengo un problema con mi examen*.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + exposición + deseo

(137) E3S1

I: mira/ he visto que me faltaa/ me falta unaa/// y quería saber quée/ qué ha pasado// qué ha pasado con ello

Este patrón se parece mucho a los que ya hemos visto, y parece que los tres grupos utilizan en mayor medida las mismas estrategias y en los mismos sitios para realizar el pateamiento. De esta forma, obtenemos que como alertador no tenemos un saludo ni un cargo como o alertador, si no que se usa el imperativo *mira* como llamada de atención.

En cuanto a la exposición, la vemos en *he visto que me faltaa/me falta una*. Es cierto que no se llega a completar la frase, pero se puede entender qué es lo que quiere decir. Además, después el profesor ayudará al informante a rectificar.

Por último, la estrategia de deseo empieza con *quería* y va hasta el final.

2) Alertador + preparador + exposición y/o deseo

(138) E10S1

I1: hola buenas ¿qué tal? ¿qué tal? soyy/ soy Javier y de hecho tuve el examen con usted hace un par de semanas ya/ pero es que venía a hablar con ustedes porque hacee/ tengo los resultados de todos los demás asignaturas/ pero justo el de esta no me aparece todavía/ entonces quería ver si había habido un problema oo si ocurre algo

Para este patrón, nos encontramos ejemplos más largos. En el caso del E10S1, la división que se ha seguido ha sido la siguiente:

En cuanto a los alertadores, seguimos la misma línea y mantenemos como alertador *hola buenas*.

El preparador es mucho más largo de lo normal y la división no ha sido tan fácil de decidir. Sin embargo, partimos de que el preparador empieza en *¿qué tal?* y llega hasta *porque hacee*. En este caso, las preguntas del principio en realidad no tienen como fin que el destinatario las conteste, sino que son una forma común de empezar una conversación y por lo tanto se ha incluido en el preparador. En cuanto al fin de este, vemos que el informante realiza una pequeña parada tras la que explicita el problema. Es esa parada la que nos señala el fin del preparador. Durante todo esto fragmento el informante se ha presentado y ha puesto en contexto al profesor.

La exposición empezaría iría desde *tengo* hasta *no me aparece todavía*. Esta división no ha planteado ningún inconveniente.

Al añadir una petición de deseo, el planteamiento se alarga y, como hemos visto, esta empezaría desde *quería* e iría hasta el final. Los elementos como *entonces* se podrían incluir dentro de la petición, pero no parece que aporten nada de carga ni apoyo al resto de la petición.

Desarrollo

Al entrar ya en el desarrollo, vemos que los ejemplos de los patrones son más largos y se vuelven más complejos. Asimismo, la división de las estrategias también puede ser más compleja. Es importante destacar que en muchos casos

la extracción de un patrón claro en los desarrollos ha sido imposible o casi imposible, debido a que se necesitarían más muestras para poder obtener patrones generales.

Desarrollo. Grupo CH

1) Argumentación + mezcla (argumentaciones, juicios, consecuencias, alternativas, constataciones, etc.)

(139) C16S1

I：因为我明天订了机票要回去，明天可能不能参加考试。

E：你看今天下午可以吗？稍微晚一点还有别的班级也会考试。这样你就有分数了。

I：我觉得这样很不公平，因为我已经参加过了一场，我可能今天下午还有别的考试。我不知道时间能不能协调对。

I: como reservé un billete para regresar mañana, es posible que no pueda hacer el examen mañana.

E: ¿puedes esta tarde? Habrá otras clases haciendo el examen un poco más tarde. Así tienes una nota.

I: creo que esto no es justo, porque ya hice uno y es posible que tenga otro examen esta tarde. No sé si se puede coordinar el tiempo.

Al entrar ya en el desarrollo, vemos que los ejemplos de los patrones son más largos y se vuelven más complejos. En este caso, se muestra un ejemplo de lo que sería el patrón y a continuación la división que se ha hecho.

Con respecto a la argumentación/justificación, todo el primer enunciado del ejemplo sería esta estrategia, ya que el informante justifica el por qué no puede aceptar lo que le propone el profesor.

En cuanto a la mezcla, encontramos en ella más de una estrategia, siendo las más comunes las que aparecen entre paréntesis. Además, se puede ver que no tiene que aparecer una sola estrategia, sino que se pueden combinar como en el ejemplo el cual se ha dividido de la siguiente forma:

Vemos el juicio de valor en *creo que no es justo*, la constatación en *yo hice uno*, la argumentación en *es posible que tenga otro examen esta tarde* y la evasiva/respuesta indefinida en *no sé si pueda coordinar el tiempo*.

2) Información + (alternativas/sugerencia, información, juicios)

(140) C6S1

I：时间很短吗？

E：是我们正常的考试，一个小时一个半小时这样。

I：这样，那行吧。要不这样，我先参加这次考试，如果找到我的卷子，两次考试取最高分

I: ¿el tiempo del examen es corto?

E: es nuestro examen normal, una hora y una hora y media.

I: vale, está bien. Qué tal esto, hago el examen primero y, si se ha encontrado mi examen anterior, se dará la calificación más alta de entre los dos.

Como hemos dicho en apartados anteriores, la petición de información no se diría que aporta mucho a la queja, pero sí que permite al hablante recoger más datos para una posible aceptación o rechazo de lo que está haciendo el destinatario.

En este caso, la petición de información es el primer enunciado que emite el hablante y solo se pide información sobre la duración del examen. Las alternativas/sugerencias ya serían el segundo enunciado del hablante. Este segundo enunciado se compone solo de alternativas/sugerencias y podría empezar perfectamente desde *Qué tal esto* e iría hasta el final dejando de lado el fragmento de *vale, está bien* que no aporta nada a la queja. Se ha decidido que la alternativa/sugerencia empezara con *Qué tal esto*, ya que si se eliminara ese fragmento se convertiría en una afirmación que no daría al destinatario la posibilidad de rechazarla y sería más bien una imposición, hecho que no conviene teniendo en cuenta la situación en la que se encuentra el informante y que el destinatario es un superior.

Desarrollo. Grupo CE

1) Información + mezcla (información, evasiva, eximición, argumentación, alternativas, juicios, etc.)

(141) CE13S1

I: pero con otro/ pero ¿con igual exámenes?

E: no/ las mismas preguntas no van a ser/ porquee// podéis mirarla y podéis saber un poco más/ pero va a ser casi igual/ los mismos temas/ el mismo/ la misma forma pero las preguntas van a cambiar un poco

I: pero no es justoo/ es quee

Como ha se visto y se verá, los desarrollos suelen contener una mezcla de estrategias. En este ejemplo se empieza con la petición de información que abarca solamente lo que se encuentra dentro de las interrogaciones. En cuanto a la mezcla, en este caso el informante solo hace uso de juicios de valor. No obstante, si se quiere alargar más el desarrollo, se podría añadir una de las estrategias dentro del paréntesis e incluso no usar los juicios de valor y usar otras.

2) Incredulidad + mezcla (información, juicios, consecuencias, eximición, alternativas)

(142) CE22S1

I: ¿repetir el mismo examen? o sea las preguntas son las mismas ¿o hay que cambiarlas?

E: las preguntas no van a ser las mismas porque ya las habéis visto

I: pero para mí esto no es muy justo o sea entiendo muy bien la ocasión por parte de la universidad y los profesores y las profesoras pero o sea yo no he hecho nada mal para que o sea los papeles aparezcan

A diferencia del patrón anterior, este comienza con una expresión de incredulidad que se ve solo en la primera pregunta, ya que a partir de ahí empieza la mezcla de estrategias y desde *o sea* hasta el final se entiende por una petición de información normal.

Vemos quela mezcla de estrategias aparece después de que el hablante responda y nos encontramos en primer lugar con un juicio de valor seguido de un desarme que empieza en *o sea*. Una cualidad de los desarmes es que pueden llevar otra estrategia tras ellos, en este caso la eximición. De esta forma, el desarme iría, como se ha dicho, desde *o sea* hasta *personas*, seguido de elementos de unión que llevan hasta el comienzo de la eximición en *yo no* y de ahí hasta el final.

Desarrollo. Grupo ES

1) Alternativas + argumentación + mezcla (alternativas, juicios de valor, constatación, argumentación, etc.)

(143) E6S1

10I5: oh y ¿no hay otra forma dee/ de hacerlo? Porque es quee me me/// hice el examen profesor y me preparé mi examen/ estudié mi examen/ no creo que sea justo que tenga que repetirlo si es una falla suya/ ¿no hay algo que podamos hacer que no sea repetirlo? por favor/ no me hagas esto profe

En este desarrollo, vemos que los ES se decantan en primer lugar por el uso de alternativas/sugerencias; esto se puede ver en la pregunta que aparece al principio. Seguido de esto, aparece una argumentación/justificación que termina en *mi examen*, ya que después empieza un juicio de valor que llega hasta el principio de la segunda interrogación. Esta interrogación ha sido catalogada como una petición de información, la cual va seguida de un imperativo.

2) Directo + acusaciones/constataciones/alternativas/eximiciones/evaluación negativa + mezcla (directos, juicios de valor, argumentación, etc.)

(144) E11S1

I: sinceramente noo/ no me parece bien esa solución/ sois vosotros quienes habéis perdido el examen/ o quienes no habéis puesto la seguridad suficiente en la sala/ yo hice mi examen

En primer lugar, podemos ver un rechazo directo que solo tiene dos palabras. Seguidamente, el *no me parece bien esa solución* se ha catalogado como una estrategia de evaluación negativa. A partir de ahí, el patrón pasa a utilizar una mezcla más amplia de estrategias y hasta la palabra *sala* nos encontramos con una acusación, lo que da una mayor fuerza al mensaje. Finalmente, el informante emite una constatación mediante el fragmento *yo hice mi examen*.

Comparación entre los tres grupos

Habiendo visto esto, y si comparamos los patrones de los tres grupos, se observa que los tres tienen aspectos en común. Durante el planteamiento, el único patrón de los CH hace uso de la combinación *alertador* + *exposición*, la cual también se ve en los otros dos. No obstante, los CH usan una gran variedad de estrategias

después de la exposición y los ES se basan solo en la estrategia de deseo. Los CE se quedan solo en las dos principales.

En cuanto a los CE y ES, estos comparten otro patrón, que hace uso de la combinación *alertador* + *preparador* + *exposición*. Lo que ocurre es que, como también pasaba con el grupo CH, los CE después de la exposición añaden un mayor número de estrategias posibles.

Ante esto, podemos deducir que, en situaciones académicas como esta, los informantes sinohablantes parecen tender a terminar los planteamientos con una mayor variedad de estrategias; no así los ES, que parecen tener patrones más definidos. Por esto, vemos que los CE por una parte, se parecen más a los CH en cuanto al uso de mezcla de estrategias al final, y a los ES en cuanto al comienzo de los patrones.

Con respecto a los desarrollos, estos son los que más han presentado problemas y diversidad a la hora de analizarlos, tanto en esta situación como en otras. Si comparamos los tres grupos, vemos que las similitudes son más bien pocas. La más fácil de observar tiene lugar entre los CH y CE, los cuales usan la estrategia de información seguida de otras. A partir de ahí solo podríamos ver que tanto los CH como los ES usan la argumentación más una serie de estrategias, pero no sería el patrón completamente igual, ya que los ES anteponen a esa argumentación algunas alternativas.

Los grupos CH y CE parecen hacer usos de estrategias más bien suaves. Es decir, que no conllevan una carga conflictiva tan alta como podrían poseer las advertencias o acusaciones. Por ejemplo, los CE empiezan con estrategias de ese tipo más bien suaves y además no parecen rechazar del todo las proposiciones que realiza el destinatario.

En cuanto a la mezcla de estrategias, los CH y CE se parecen bastante. Por su parte, los ES comparten cierta similitud con los CH, pero además hacen uso de un patrón mucho más fuerte en comparación a los otros usados. Mediante este patrón aparecen estrategias como las acusaciones o la evaluación negativa, lo que imprime una mayor fuerza en los enunciados. Este tipo de estrategias se ha

visto muy poco en los otros grupos, pero eso no representa una sorpresa, ya que se partía de que los ES podrían realizar enunciados más fuertes.

Situación 2

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición + instrucción y/o condición preparatoria

(145) C10S2

I：这位阿姨，我们这边在排队，请你到后面去好吗？

E: tía, estamos haciendo fila aquí, ¿puedes ir al fondo, por favor?

En este planteamiento, se ven bien definidas las tres partes que caracterizan al patrón. En este caso, la exposición sería *estamos haciendo fila* ya que mediante ella se está dejando entrever la falta que ha cometido el destinatario. Tras esto aparece una condición preparatoria al final, pero perfectamente podría ir una instrucción.

2) Alertador + acusación

(146) C9S2

I：奶奶，你插队了。

I: abuela, te has colado.

Al igual que en el caso anterior, este patrón está perfectamente dividido y no parece existir problema alguno para saber qué estrategia es cuál.

3) Alertador + petición (explicación/imperativo/insinuación/preparatoria)

(147) C24S2

I：阿姨你好，你是有急事吗，为什么要插队呢？

I: hola tía, ¿tienes prisa?, ¿por qué te has colado?

Este patrón no hace uso de la exposición, pero utiliza otro tipo de recursos. En este caso, el alertador se compondría de las dos primeras palabras. Tras ello, aparece una estrategia de insinuación, ya que el informante sabe y ve que el destinatario se ha colado y lo que intenta es que este se dé cuenta y rectifique su

error. Finalmente, tenemos una petición de explicación directa. Este tipo de peticiones suele empezar mediante *por qué*.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + exposición + mezcla (instrucción, preparatoria, etc.)

(148) CE4S2

I: perdón señor eh/ ahora me toca a mí// tú no puedes colarte aquí delante

Como estamos viendo, en los planteamientos no resulta problemático determinar el comienzo y el fin de una estrategia. En el ejemplo de arriba vemos el uso de alertadores con *perdón señor*, seguido de la exposición del problema. Lo que nos ayuda también a la división son las pausas que el mismo hablante realiza. De esta forma, detrás de /// vemos claramente el comienzo de una instrucción.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + exposición

(149) E9S2

I: perdona/ pero es que yo estaba esperando para poder pagar la matrícula de la universidad yy/ es que estaba yo aquí ya en la fila primero

Las exposiciones pueden ser más largas. En este ejemplo lo vemos claramente y es que no hay una única forma de expresar el problema. En este caso, tanto la mención sobre la espera para pagar la matrícula como la afirmación de que el informante estaba antes son exposiciones. Además, se considera que la segunda parte que empieza en *es que estaba* posee una mayor fuerza y es lo que se considera normalmente como la exposición más adecuada para este tipo de situación.

Desarrollo. Grupo CH

1) Exposición + mezcla de estrategias (alternativas, argumentación, exposición, imperativo, instrucción, etc.)

(150) C22S2

E：不好意思，小姑娘你能不能让阿姨先，我一会儿有急事，要去医院看我的老公，还挺着急的。

I：这样啊，我也有急事诶。麻烦你能排队的话还是排下队吧。就是。。。

E: lo siento señorita, ¿puedes dejar que la tía vaya primero?, tengo prisa, voy al hospital a ver a mi esposo, tengo bastante prisa.

I: bueno, yo también tengo prisa. Por favor, haz cola si puedes. Eso…

A diferencia de los planteamientos, en los desarrollos podemos observar mejor la interacción entre las dos partes y cómo se van ligando las estrategias. En este ejemplo, el informante responde al destinatario exponiendo su problema otra vez con (*yo también tengo prisa*) lo que hace que se imprima una mayor fuerza. Después de la primera oración, aparece un imperativo suavizado mediante un (*por favor*). Este (*por favor*) no se puede decir que forme parte del imperativo, pero sí que ayuda a suavizar la fuerza de este. Por ello, podrían ir juntos, pero sin olvidar ese detalle.

2) Alertadores + disculpa/exposición/argumentación + mezcla de estrategias (alternativas, argumentación, exposición, imperativo, instrucción, etc.)

(151) C14S2

I：阿姨不好意思，我也有急事，我还得着急上班呢，就中午午休跑出来办事。

E：大家都着急，对吧，阿姨还要回家做饭，还要接孙子放学。你看马上就到我了，就让我先好不好？

I：要不然你问下我后面这个人愿不愿意。我确实有急事。

I: tía, lo siento, yo también tengo algo urgente, tengo que ir a trabajar a toda prisa, así que salí corriendo a hacer esto durante mi hora de almuerzo.

E: todos tienen prisa, ¿verdad? La tía todavía tiene que ir a casa a cocinar y recoger a su nieto de la escuela. Verás, pronto me toca, así que déjame ir primero, ¿de acuerdo?

I: o puede preguntarle a la persona detrás de mí si está dispuesta. Realmente tengo un asunto urgente.

En este ejemplo, el informante interviene dos veces y vemos que en la primera parte tenemos el uso de alertadores como *tía*, la disculpa *lo siento*; la exposición es más larga y va desde *yo también* hasta *prisa*; la argumentación suele apoyar a

la exposición. Esta exposición empieza en *así que* y va hasta el final de la oración.

En la segunda parte, ya nos adentramos una vez más en el uso de una mezcla de estrategias. Esto nos lleva a tener en esta parte el uso de alternativas/sugerencias hasta el final de la oración, y después la repetición de la exposición del problema.

Desarrollo. Grupo CE

1) Exposición + rechazo directo y/o argumentación + mezcla (disculpas, exposición, etc.)

(152) CE14S2

I: yo también tengo mucha prisa/ tengo la clase a las siete y solamente me quedan diez minutos y todavía queda mucha gente delante de mí/ perdona pero es quee

Este grupo hace uso de un solo patrón, que tampoco presenta una gran dificultad. De esta forma, vemos una exposición que abarca desde *yo* hasta *siete*, ya que el problema de este informante es que tiene prisa porque tiene una clase. No obstante, lo que viene detrás pasa a ser una argumentación/justificación que apoya a la exposición. Esta argumentación empezaría en *solamente* y terminaría en *de mí*. Por último, se observa claramente el uso de la disculpa.

Desarrollo. Grupo ES

1) Directo + mezcla (exposición, rechazo directo, etc.)

(153) E1S2

I4: uy no no no/ imposible/ imposible porque yo también tengo mucha prisa/// yy mira qué hora es/ son las nueve menos diez y tengo que estar a las nueve// een/ en el colegio/ o sea que es que no puedo

En este patrón, el destinatario le ha propuesto al informante que le deje colar, y este como consecuencia hace uso de un rechazo directo que repite, y al que además da fuerza mediante el adjetivo *imposible*. Todo eso sería el rechazo. Es importante ver que este rechazo se une a una exposición, pero esto no significa que no se puedan dividir. Para esta investigación se ha decidido que el rechazo acaba en el segundo *imposible* y la exposición empieza en *yo también*, estando

estas dos estrategias ligadas por un *porque* para dar más fluidez al discurso. Después de eso, aparece un imperativo que se refleja en *mira qué hora es* y, finalmente, tenemos otra exposición que va desde *son las nueve* hasta *colegio* y otro rechazo directo en *o sea que es que no puedo*.

2) Disculpa + exposición + mezcla (si es que se alarga)

(154) E24S2

I2: lo siento pero es que yo también tengo prisa

Este segundo patrón no presenta gran dificultad. Se ve claramente el rechazo mediante la disculpa, el elemento de unión *pero* y la exposición del problema. En caso de que se quiera realizar una queja más larga, se podrían añadir algunas estrategias. No obstante, como no se han visto estrategias claras, convendría revisarlo en el futuro con un mayor número de muestras.

Comparación entre los tres grupos

Una vez vistos algunos ejemplos, y si comparamos los patrones de los tres grupos, vemos que los tres son bastante similares. Todos ellos coinciden en empezar al menos con la combinación de *alertador* + *exposición*, siendo los CE y CH los que añaden una mayor variedad de estrategias al final de la exposición. Este hecho se parece bastante al panorama que nos encontramos en el planteamiento de la situación 1, en la que también estos dos grupos ampliaban su gama de estrategias al final. Por esto, podríamos deducir que este tipo de informantes necesitaría, aunque no siempre, añadir más estrategias. Puede que esto se base simplemente en que estos grupos ven la necesidad de añadir más para lograr más rápido su objetivo o para que ese patrón no resulte tan directo. Este último aspecto se encuentra con un problema y es que en el mismo grupo de CH vemos el patrón de *alertador* + *acusación* lo que es extremadamente directo sobre todo teniendo en cuenta que partíamos de que este grupo no usaría en gran medida estas estrategias.

Por todo esto, deducimos que cuando se emite una exposición, el informante necesitaría añadir alguna estrategia más para hacer la queja más completa,

mientras que, si aparece una acusación, ya no se necesitarían más estrategias que refuercen la queja.

En el caso de los CH y CE, también vemos el uso de instrucciones, que también podrían considerarse como estrategias fuertes. Recordemos que en China se tienen muy en cuenta valores como el respeto hacia los demás y, en este caso, nuestro destinatario parece haber no tenido en cuenta ese aspecto. Este hecho hace que los sinohablantes usen estrategias más fuertes como puede ser la acusación o la instrucción. Los ES también hacen uso de ellas, pero en el caso de la instrucción su uso es mucho menor y en el caso de la acusación su aparición no es suficiente como para formar patrón.

En cuanto al desarrollo, nos encontramos otra vez con diferencias. Lo único que parece ser igual es el comienzo mediante la exposición del problema que realizan CH y CE. Además, estos dos grupos después usan diferentes estrategias siendo los CE más concretos que los CH. A partir de este punto, cada grupo escoge un método diferente para quejarse.

Además, vemos que en los patrones los CE y ES no parecen tener problemas y consideran más normal el uso del rechazo directo, mientras que los CH prefieren proponer alternativas.

Situación 3

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + información + mezcla (exposición, preparatoria, acusación, alternativas)

(155) C8S3

I：hello 你多大了啊

E：小姐姐你好啊。

I：你是觉得很无聊吗

E：对。超级无聊。

I：我看你一直在踢我的椅子。你要不要去后面走走，锻炼锻炼，或者去帮我拿一个。。。那没关系，我们一起去后面拿点吃的。

I: hello ¿cuántos años tienes?

E: hola, hermanita.

I: ¿estás aburrida?

E: sí. Súper aburrida.

I: veo que has estado pateando mi silla. ¿Te gustaría dar un paseo por la parte de atrás, hacer ejercicio o ir a buscarme un… Está bien, vamos a la parte de atrás para conseguir algo de comer.

Como vemos en este ejemplo, los planteamientos pueden ser más largos de lo que se espera y es que este tipo de extensión aparece sobre todo cuando el informante habla con un/una niño/a pequeño/a. Al tratarse de alguien más pequeño entran en juego estrategias como los preparadores, las peticiones de información, etc., que preparan el camino para una queja posiblemente más fuerte. En este caso, vemos que se empieza como siempre con alertadores (*hello*), seguidos de una petición de información. Esta petición solo tiene en este caso el objetivo de acercarse al destinatario. Después vemos dos peticiones más. Tras estas, nos encontramos con la mezcla de estrategias que empieza con la acusación *veo que has estado pateando mi silla*, la cual parece mucho más suave debido al acercamiento progresivo que ha realizado el hablante. Después de esta acusación vemos como el mismo hablante propone una alternativa/sugerencia para evitar que el/la niño/a siga golpeando el asiento.

2) Alertadores + preparador + mezcla (exposición, preparatorias, acusación, alternativas, rechazos)

(156) C18S3

I：小妹妹你好，因为我是坐在你前面的… 你一直在踢姐姐的凳子，影响我休息。我希望你不要继续踢这个凳子了。

I: hola hermanita, como estoy sentado delante de ti… has estado pateando el asiento de la hermana mayor y afectando mi descanso. Espero que no sigas pateando el asiento.

En este patrón vemos el alertador, que va seguido del preparador *como estoy sentado delante de ti…* el cual va preparando al destinatario para lo que pueda venir. En este caso, a partir de ahí empieza una mezcla de estrategias que en este patrón comienza con una acusación, que llega hasta el final de la primera

oración. Después, vemos una petición (formulada como un deseo)que comienza en *espero que* y va hasta el final.

Algo pertinente es la traducción literal que se ha hecho de 小妹妹 (hermanita). En chino, los alertadores usados con niños, si se traducen al español, literalmente pueden aparecer como amiguito/a, hermanito/a, etc. En español no llamaríamos a un niño de esta forma, pero para mantener el sentido original se traduce de forma literal. Además, es un rasgo típico del chino mandarín.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + preparador + mezcla (exposición, peticiones, etc.)

(157) CE24S3

I: ¡hola chiquitita!

E: holaa buenas

I: eeh mm/// hay una cosita/ eeh/ pero yo creo que necesitas saber/ eeh/// hoy estoy muy cansada/ eeh/ sí/ sabes cuando la gente muy cansada/ sí/ y necesito descansaar/ mm/ cuéntame/ cuando eeh/ estás muy cansada eeh ¿qué quieres hacer?

Como vemos aquí, el informante interviene dos veces. La primera vez solo encontramos los alertadores, y la segunda vez empieza el preparador desde *hay una cosita* hasta *saber*. Después de eso, aparece la exposición del problema *estoy muy cansada*. Esto también es exposición porque a los informantes al explicarles el juego de rol se les dice que en este caso también se encuentran cansados.

La parte siguiente, *sabes cuando la gente muy cansada*, no se ha incluido en ninguna categoría, pero tal vez se podría añadir a las argumentaciones/sugerencias. Tras esto, se observa una petición con el verbo *necesitar* y un imperativo en *cuéntame*.

Al final, vemos como el informante intenta que el destinatario se imagine qué es lo que hace cuando está cansado, lo que se ha considerado como una estrategia de situación hipotética.

2) Alertadores + preparatoria/ exposición

(158) CE11S3

I: hola cariño/ ¿puedes parar?

Este patrón no presenta problemas y se ve claramente la división.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + información + mezcla (información, consecuencias, preparatoria, acusación, etc.)

(159) E23S3

I: cariño/ ¿dónde está tu madre?/eeh/¿estás bien?

E: joo es quee mamá se ha ido al bañoo/ y hace mucho tiempo que no vuelvee

I: yaa/ peroo/ bueno/ estamos en un sitio un poco cerrado// mm/ ¿podías eeh parar dee/ de dar golpes por fa?/ que me estás haciendo daño

Se observa que el planteamiento es, una vez más, un poco más largo, y vemos que en la primera parte se centran los alertadores y las peticiones de información. Una vez que el destinatario ha respondido al hablante, este empieza a elaborar una queja más completa. En este caso, se aporta una argumentación/justificación, *es un sitio un poco cerrado*, y se completa el enunciado con una condición preparatoria entre paréntesis y una acusación.

2) Alertador + preparatoria + acusación y/o exposición

(160) E10S3

I: perdona//colega// eeh/ een/ eso/ ¿puedes dejar de dar golpes? que llevas un ratillo y es que molestas bastante

Este patrón también se ve bastante claro y vemos también que al final se hace uso de la acusación.

Desarrollo. Grupo CH

1) Instrucción + alternativas y/o peticiones (preparatorias, información) + mezcla (alternativas, imperativos, etc.)

(161) C12S3

E：那你玩的时候注意下哦…

I：好，姐姐你能陪我玩吗，飞机上太无聊了。

E：你的爸爸妈妈呢？

E: entonces ten cuidado cuando juegas

I: está bien, hermana, ¿puedes jugar conmigo? Es muy aburrido en el avión.

E: ¿dónde están tus padres?

Pasando ya al desarrollo, se observa que se empieza con una mayor fuerza, ya que se hace uso de instrucciones. Esta instrucción se ve en todo el primer enunciado.

En la segunda parte, vemos una simple petición de información que le servirá al hablante para decidir su próximo paso. En caso de que se quiera alarga el desarrollo, se pueden añadir estrategias como alternativas o imperativos. Esto último se ha visto en las intervenciones más largas.

Desarrollo. Grupo CE

1) Alternativas + mezcla (advertencia, instrucción, eximición etc.) + alternativas + mezcla (advertencia, instrucción, etc.)

(162) CE25S3

E: puees no lo sé// es que las teles que tienes muchas acciones/ puedes ver una pelii/ no sée/ puedes ir a pasear un poco pero es quee si si sigues así yo no voy a haceer/ yo voyy/ es quee/ no sé/ yo voy a hablar con tus padres no sée

I: es que no tengo nada que me gustee en la televisión/ todas las películas ya las he visto

E: mm valee

I: y mamá no estáa/ no sé qué hacer me aburroo

E: mm valee/ no es mi problema/// peroo no sé/ si quieres llamo a laa/ mm a la azafata para que te busquee mm/ no sé cómo se llamaa/ estos cuentos/ no sé/ pero para niños/ igual sí

Este patrón es bastante largo y si se analiza se observa que es más complejo de lo habitual debido a que hay dos mezclas de estrategias. Este aspecto dificulta la obtención de un patrón cerrado como los que suele haber en los planteamientos.

Pasando a su división, en la primera frase se encuentran las alternativas/sugerencias, las cuales van desde *es que las teles* hasta *pasear un poco*. La siguiente estrategia que vemos es la de advertencia, que empieza en *si si sigues así* y llega hasta *padres*. El último *no sé* no se ha catalogado como tal en una estrategia concreto, pues no representa ni contribuya a la queja.

En la última frase, el informante vuelve a retomar la queja, ya que había estado algunos turnos sin decir algo relevante. En este caso, vemos una estrategia de eximición en *ese no es mi problema*, ya que el destinatario se queja de que se aburre. Debido a que esto ha sonado de cierta forma un poco brusco, parece que el informante recula y le propone al destinatario nuevas alternativas, que se encuentran en la tercera parte del patrón original. Estas alternativas empezarían en *si quieres* e irían hasta el final, aunque vemos que en la última parte de la frase lo que está comunicando el informante empieza a perder sentido.

Desarrollo. Grupo ES

1) Alternativas

(163) E23S3

I: vale/ vamos a hacer una cosa/ vamos aa/ a intentar buscar a tu madre/ ¿vale?/paraa// para que no estés tan aburrido

Este patrón es muy simple y solo hace uso de alternativas. La parte de *para que no esté aburrido* se podría añadir a las alternativas, pero más bien nos parece una frase de apoyo que ayuda a dar peso a lo dicho por el informante.

2) Alternativas + mezcla (acusación, imperativo, alternativas, etc.)

(164) E24S3

E3: mm ¿quieres ver algo en la pantalla que tienes ahí?// es que me estás dando patadas y se sienten mucho en el asiento

I3: es que me aburroo

E4: vaale/ pues si quieres te pongo algo ahí para que no te aburras

En este último patrón, vemos las alternativas/sugerencias en forma de interrogación, seguidas de la mezcla de estrategias, que en este caso empiezan

con una acusación. Finalmente, volvemos a tener alternativas que empiezan en *pues si quieres* y llegan hasta el final.

Comparación entre los tres grupos

Como se ha dicho ya, los planteamientos son los más fáciles de analizar. En este caso, los tres grupos, de alguna u otra forma, coinciden. Por ejemplo, se observa que:

- Los CH y ES coinciden en usar *alertador* + *información*.
- Los CH y CE coinciden en *alertador* + *preparador*.
- Los CE y ES en *alertador* + *preparatoria*.

Todos ellos se interconectan entre sí y parece que los CE obtienen sus patrones a partir de los otros dos grupos.

Al ser el destinatario alguien de unos cinco o seis años, vemos cómo los patrones principales son más bien suaves utilizando preparadores o peticiones. Esta mayor suavidad se ve sobre todo en los CE. Puede que el uso de estrategias más fuertes como la acusación, etc., necesite un mayor conocimiento de la cultura y también un mayor conocimiento del idioma. Además, al ser estrategias que los informantes saben que pueden acarrear consecuencias no siempre positivas, los CE parecen replantearse su uso, ya sea porque no están seguros de que sea correcto o por otro motivo. En un momento dado, un informante CE comentó que no se pensaría el hablar con el/la menor, ya que podrían no entenderse. Puede ser por este motivo que hay estrategias que se evitan.

En el caso del desarrollo, son los CE y ES los que se parecen más, siendo los CE los que parecen tener un patrón que necesita más estrategias para poder lograr sus objetivos. Algo que parece común a todos es el uso de la estrategia de alternativas/sugerencias, ya que, al ser el destinatario un/una menor que no se conoce, las alternativas parecen la forma más segura de incluir en los patrones sin que causen ningún efecto negativo. No obstante, los CH vuelven a inclinarse por el uso de la instrucción, y es que muchos hacían referencia al comportamiento adecuado dentro de un avión para evitar molestar a los demás. Este aspecto no se ve casi en los CE, y podría ser por la misma razón que se ha mencionado

anteriormente de que el uso de ciertas estrategias fuertes necesitaría un mayor conocimiento que este tipo de informantes no posee y prefiere optar por otras estrategias. No obstante, también podría atribuirse a que este grupo ya conoce la forma más adecuada de realizar una queja en un contexto español y simplemente se estaría adaptando a ella. Para conocer más a fondo este aspecto, convendría preguntarles personalmente tras las entrevistas y los análisis el porqué de su elección.

Situación 3. Madre

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + acusación + preparatoria

(165) CE5S3.Madre

I: perdona/ es que tu hija// siempre está dar patadas de mi asiento/ pero eh ¿podría decirle que parar eso?

Antes de mirar qué partes tiene esta queja, conviene recordar que, en algunos casos, la acusación podría pasar por exposición del problema. Este es uno de ellos. Si un niño me está dando patadas en la silla, lo normal es que al hablar con la madre usemos una acusación, pero simplemente porque es lo más aceptado. Por eso debemos tener en cuenta que, aunque se ha catalogado como acusación por la forma gramatical, también se podría aceptar como exposición. Habiendo explicado esto, vemos que no es un patrón complicado de dividir, ya que las tres estrategias se ven perfectamente.

2) Alertador + preparador + acusación/ exposición + preparatoria

(166) CES3

I: perdona señora

E: ¿síi? [dime]

I: [no sé] si ha dado cuenta de tu hija supongo/// me está dando patadas a mi asiento/ desde hace mucho tiempo ya es que me ha molestado bastante/// ¿puedes decirla parar?

En este segundo patrón, nos encontramos en la primera parte el alertador *perdone señora* que, aunque tiene dos palabras, solo se cuenta como una

estrategia. En el segundo enunciado emitido por el informante, vemos el preparador con *no sé si se ha dado cuenta* y prepara el terreno para la acusación que viene después y que termina en *bastante*. Por último, tras la pausa /// aparece la condición preparatoria.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + acusación + preparatoria y/o deseo

(167) E5S3

I: disculpa/ mira quee/ que el niño no paraba de dar golpes en el asiento/ y ya lleva un buen rato/ sii lee puedees decir algo para que pare

Este patrón se parece mucho a los anteriores y, siguiendo su línea, es fácil ver la división. En este caso, en la parte de alertadores tenemos *disculpa* y *mira*, que se siguen contando como uno solo al encontrarse juntos. Después, se aprecia la acusación y una condición preparatoria sin interrogación, que empieza en *sii* y llega hasta el final.

Comparación entre los tres grupos

La comparación entre los grupos en esta situación no ha significado ningún problema. El único aspecto que se ha de destacar es que solo se pueden comparar los CE y ES, porque solo estos grupos se quejaron a los padres. A pesar de eso, los patrones de los dos grupos en el planteamiento, se parecen bastante, siendo uno de ellos prácticamente igual. Los otros dos no se parecen tanto y son los ES los que parecen hacer un uso más variado y sin orden de las estrategias mientras que los CE son más ordenados.

Situación 4

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + deseo + exposición y/o argumentación + mezcla (preparatoria, acusación, etc.)

(168) C26S4

I：老师，我想问一下，就是我这一科成绩就差一点点分数，你可不可以让我过呀？

I: profesora, me gustaría preguntar, aunque mis calificaciones en esta asignatura están un poco por debajo de las calificaciones para aprobar, ¿me puede dejar pasar?

En la situación 4, al volver al ámbito académico, parece que los planteamientos son más elaborados. En este caso, vemos el alertador en *profesora*. Tras él aparece una petición de deseo, *me gustaría preguntar*, y la exposición del problema que empieza en *aunque mis* y llega hasta *aprobar*. Esta exposición también da pie a la mezcla de estrategias posterior, que en este caso se refleja en una condición preparatoria entre interrogaciones.

2) Alertador + exposición + mezcla (preparatoria, argumentación, exposición, etc.)

(169) C17S4

I：老师你好，我看到我的成绩离及格只差零点五分。我期末考试之前真的复习的很用功，连续一周都在复习这门功课。我不知道是不是因为什么问题，您能帮我看看我的情况吗？

I: hola maestra, veo que mi calificación está a solo cero coma cinco puntos de aprobar. Realmente estudié mucho antes del examen final, y he estado repasando este tema durante una semana seguida. No sé si es por algún problema, ¿me pueden ayudar a ver mi situación?

El patrón número dos es más simple, pero para que se vea más a fondo cómo se realiza la mezcla de estrategias se ha escogido una muestra larga.

En primer lugar, se ve el alertador y la explosión que va desde *veo que* hasta *aprobar*. Después, observamos la mezcla, que se compone de una argumentación/justificación que comienza en *realmente* y termina en *seguida*. Para terminar, encontramos una expresión de incredulidad, *no sé*, que termina con el comienzo de una condición preparatoria entre interrogaciones. De esta forma, vemos cómo en la mezcla de estrategias pueden aparecer solo una o varias encadenadas.

3) Alertador + preparador + exposición + mezcla (deseo, preparatoria, argumentación, imperativo)

(170) CE18S4

I：老师你好，我是你这节课的学生。也就差 0.2 分就过了，您看能不能加点分数让我过了。

I: hola profesora, soy una estudiante de su clase. Son solo cero coma dos puntos para aprobar, mire si puede agregar algunos puntos para dejarme pasar.

El último planteamiento de este grupo se compone de cuatro estrategias principalmente. Vemos el alertador al principio y un preparador en el que el hablante se presenta. Una vez hechas las presentaciones, aparece la exposición que va desde *son* hasta *aprobar*. Finalmente, aparece un imperativo que comienza con el verbo *mirar* y llega hasta al final del enunciando.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador+ exposición + mezcla (peticiones)

(171) CE9S4

I: hola buenos días

E: buenos días

I: eh soy Wei Xang/ y eh acabo de ver mi nota de examen/// creo quee/// hay unos errores que no es tan graves

Este grupo, a diferencia del otro, solo hace uso de un patrón destacable, el cual se parece mucho a al tercer patrón de los CH. En este caso, el alertador aparece en el primer enunciado y el hablante decide esperar a que el destinatario responda. Tras la contestación, se ve un preparador, en el cual el alumno se presenta y pone en contexto al destinatario diciendo que ha visto su nota. La exposición del problema estaría después, y empezaría en *creo que*e iría hasta el final.

Las pausas de los hablantes también ayudan a que se pueda saber cuándo una estrategia empieza y termina. Por ejemplo, la pausa larga que hay después de *examen* ayuda a entender que lo que viene después podría ir junto, como ocurre en este caso.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + preparador + exposición

(172) E12S4

I: profe disculpa/ pero es que he mirado el exameen/ lo he revisado y creo que tengo uun/// he visto que los errores que tengo no son taan/// no son tan graves

Al igual que el grupo anterior, este solo ha podido realizar un patrón que se pueda tener en consideración. Además, este es un patrón bastante corto que solo cuenta con tres estrategias básicas. Tenemos un alertador que menciona el cargo del profesor y una disculpa. Tras esto aparece un preparador que parece tener dos partes, ya que la primera iría desde *pero es que* hasta *examen* y la segunda sería *lo he revisado*. Se tuvieron algunas dudas de si esta última parte no sería más bien parte de la exposición que viene después debido al elemento de unión *y*. No obstante, siguiendo la línea del patrón anterior, se ha decidido que el preparador termina en *revisado* y la exposición del problema empieza en *creo que* y llega hasta el final del enunciado. Convendría revisar en futuras investigaciones si estos elementos de unión podrían ayudar a separar fragmentos como es en este caso o si también es posible que los una.

Desarrollo. Grupo CH

1) Alertador + mezcla (exposición, argumentación, preparatoria) + mezcla (consecuencias, argumentación, preparatoria)

(173) C17S4

I：老师您能不能再考虑一下，您看我在咱们这个课一直是全勤，没有旷课啊、上课一直都很认真，可能是考试的时候太紧张了，就是想多写，但是因为心情太紧张，没有写到采分点上。但是平时的确很努力的。您能不能再考虑一下，给我把这零点五分加上。

E：这个就很难了。(…) 对不对啊？

I：真的是一直有好好写，只不过是这次真的是太紧张了，并且老师我毕业后打算申请出国留学，如果有一门不及格的话，那以后影响会很大，

I: maestro, ¿puede pensarlo de nuevo un poco? Verá, he asistido a las clases y nunca he faltado. Siempre he sido seria en clase. Tal vez estaba demasiado nerviosa durante el examen. Solo quería escribir más, pero estaba demasiado nerviosa y no escribí sobre los puntos clave. Pero normalmente trabajo muy duro. ¿Podría pensarlo de nuevo y darme ese cero con cinco?

E: es muy difícil. (…) ¿no?

I: he estado escribiendo bien todo el tiempo, pero esta vez estaba muy nerviosa y , profesora, planeo postularme para estudiar en el extranjero después de graduarme. Si suspendo en una materia, tendrá un gran impacto en el futuro. A ver si puede considerar hacer una excepción esta vez por mi futuro. Yo estará muy agradecida.

Como ya hemos visto, los desarrollos son menos concretos y suelen basarse en una mezcla de estrategias, dentro de las cuales hay estrategias que aparecen en mayor medida y que pueden dictar la composición del patrón.

La muestra escogida era mucho más larga que las que se han mostrado hasta ahora, por ello se ha acortado un poco la intervención del destinatario, ya que, aunque su mensaje es importante, solo se basa en el rechazo a lo pedido por el hablante.

Para ver de forma más clara cómo se forma este patrón, empezaremos precisando que la segunda mezcla de estrategias puede darse o no darse dependiendo de lo larga que quiera hacer la conversación el hablante. Como en esta tesis se intenta ver el comportamiento de la queja en interacciones, se ha decidido escoger una muestra que contenga las dos mezclas vistas en el patrón.

En el primer enunciado, vemos el alertador *profesor,* y a partir de ahí tenemos una mezcla con estrategias concretas. Tras el alertador, se encuentra una condición preparatoria entre interrogaciones y desde ahí hasta la siguiente interrogación, que también es una condición preparatoria, el hablante utiliza una argumentación/justificación de una extensión considerable la cual hace referencia a aspectos como la actitud del hablante en clase, sus sentimientos a la hora de examinase, etc. Es cierto que hace mención a diferentes aspectos, pero todos ellos realizan la misma función, que es la de argumentar/justificar por qué no se está de acuerdo con la nota dada. Por ello, y como sucede con los alertadores, solo se ha contado como una argumentación a la hora de buscar patrones.

Pasando al segundo enunciado, vemos que el uso de peticiones y argumentaciones no parece suficiente para lograr el objetivo, por lo que comienza a emplear otro tipo de estrategias. Por ello, vemos que se comienza con otra argumentación, que va desde *he estado* hasta *graduarme* y seguidamente vemos la estrategia de consecuencias negativas desde *si suspendo* hasta *futuro*. Podemos decir que esta estrategia se basa en intentar que el destinatario se sienta culpable y repare su supuesta falta.

Al final, vemos una condición preparatoria sin interrogaciones en la que se le pide al profesor que haga una excepción. La frase *yo estaré muy agradecida* no se ha

catalogado en ninguna de las estrategias, ya que lo más cerca que podría estar de una de ellas sería de las argumentaciones, pero estas se basan en comentar por qué no es buena idea realizar un examen. En este caso, no es una justificación y en las demás estrategias tampoco encajaría por lo que no se ha tenido en cuenta y se considera simplemente un elemento de apoyo externo.

2) Argumentación + mezcla (consecuencias, argumentación, recompensa, imperativo)

(174) C23S4

I：有的题是开放题，你不要卡得这么严嘛，四舍五入一下也就 60 了，不然我还得再补考。

I: algunas de las preguntas son preguntas abiertas, no seas tan estricto, si redondeas la nota subirá a sesenta, de lo contrario, tendré que volver a hacer el examen.

Este patrón es mucho más concreto y corto que el anterior, pero sigue teniendo una mezcla de estrategias. El hablante comienza emitiendo una argumentación que va desde *algunas* hasta *abiertas*. Tras esto, aparece un pequeño imperativo que hace referencia a la postura del profesor y finalmente las consecuencias negativas que comienzan en *si redondeas* y van hasta el final. Consideramos que muchas veces las consecuencias van unidas a una frase condicional que forma parte de la estrategia.

Desarrollo. Grupo CE

1) Preparatoria + alternativas/información + mezcla (argumentación, exposiciones, etc.)

(175) CE11S4

I: ¿puedes eh explicarme por qué?

E: por ejemplo/ aquí has puesto las fechas los nombres y todo// pero falta un poco laa metodologíaa eh la historia/ entonces falta un poco de información

I: y ¿cómoo hacerloo// más correcta o más//?

E: pues en los apuntes/ ¿vale?/ venía un poquito más/ entonces deberías haber puesto eso

I: pero yoo/// he estudiado mucho/// para míi/// estoy muy triste y no creo quee/// mi nota vale valee/// no entiendo

En este caso, el primer enunciado se compone de una única condición preparatoria y el segundo enunciado de una petición de información. En el último enunciado nos encontramos varias estrategias. En primer lugar, se ve una argumentación que va desde *pero* hasta *míi*. El caso de *estoy muy triste* se ha tomado más bien como una consecuencia negativa en respuesta a la acción del destinatario. Tras esto, aparece la exposición del problema desde *no creo* hasta *valee* y por último una expresión de incredulidad.

2) Exposición + argumentación + mezcla (consecuencias, exposición, argumentación, juicios de valor, etc.)

(176) CE7S4

I: creo que las preguntaas// todos son no son preguntas grandes pero laa nota es muy baja/// creo que un seis ooo

E: un seis crees que tienes mm// no sé no sé porquee/ por ejemplo aquí en la pregunta que te falta informacióon (..)

I: y para estas preguntas grandes tenemos practica paraa// es lo mismo para esta pregunta yy yo eeh tiene ocho pero eso lo mismo

E: pues no sé// no sé porque he corregido igual (…)

I: vale peroo/ ees// si yo falta al examen y no puedo volver a China más tarde noo

En este patrón, debido a que el profesor emitía unas respuestas bastante largas, estas se han acortado un poco para que la muestra no sea tan extensa y se puedan observar mejor las intervenciones del hablante.

El primer enunciado completo es una exposición del problema. El segundo enunciado del hablante, aparte de que no se entiende muy bien qué es lo que quiere decir, se ha catalogado todo ello como argumentación. Tras esta estrategia, encontramos las consecuencias negativas desde *si* hasta el final. Como hemos dicho, en las consecuencias negativas, se ha tomado la parte condicional como parte de la estrategia.

Esta muestra nos ayuda a ver por qué el grupo de CE realizaba un mayor número de turnos. Vemos que, en este caso, en vez de juntar las tres estrategias en un único enunciado, el hablante las separa y da lugar a conversaciones más largas.

Desarrollo. Grupo ES

La extracción de este patrón ha sido compleja y es que la mezcla de estrategias es muy variada y no hay un orden tan claro.

1) Exposición + mezcla (argumentación, información, exposición, acusación, alternativas, etc.)

(177) E25S4

I: yy en la número sietee/ por ejemplo/ también una décima o décima y media lo que me falta falta para el cinco noo/ porque la pregunta es un poco subjetiva/ entoncees/ yo creo que ahí sii// rascando un pocoo/ se puede valorar un poco mejor

En primer lugar, nos encontramos la exposición desde *y* hasta *cinco*. Después, una argumentación desde *porque* hasta *subjetiva*. Finalmente, vemos las alternativas/sugerencias que da el hablante en *yo creo* y hasta el final.

Comparación entre los tres grupos

En cuanto a la situación 4 y habiendo visto los diferentes patrones, observamos que los tres coinciden en el uso de *alertador* + *preparador* + *exposición* al que ambos grupos de sinohablantes parecen añadir más estrategias al final. Además, como los CH usan un mayor número de estrategias, parece que eso ha motivado a que salgan más patrones lo que no pasa en los otros grupos que no parecen necesitar tener varios para este tipo de situaciones. Al ver que los tres coinciden, podríamos deducir que la forma correcta de plantear el problema en este tipo de situaciones académicas es más bien suave y con preparadores que ayuden a poner en contexto al destinatario.

En el de desarrollo, nos volvemos a encontrar con dificultades para ver coincidencias. Los CE parecen seguir más de un patrón y no dependen tanto de las mezclas finales como hacen los CH y ES. Por lo que hemos visto hasta ahora, parece que las mezclas son más propias cuando el hablante se comunica en su lengua materna, mientras que cuando lo hace en otra lengua sí que puede haber mezcla, pero parece que tarda más tiempo en aparecer.

Situación 5

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + preparadores/exposición/preparatoria/argumentación + mezcla (acusación, argumentación, etc.)

(178) C18S5

I：你好我是住在你隔壁的住户。

E：哎呀你已经来过几次了。

I：现在是凌晨两点了，然后明天还是工作日，我明天还要工作，

你现在已经严重影响我的睡眠了，你这个声音能不能小一点，或者直接解散聚会。

I: hola, soy la vecina de al lado.

E: uy, has estado aquí un par de veces.

I: son las dos de la mañana, y mañana todavía es un día laboral. Tengo que trabajar mañana. Has afectado seriamente mi sueño ahora. ¿Puedes bajar el sonido o solo parar la fiesta?

En este planteamiento nos encontramos con que, en el primer enunciado, el hablante usa un alertador y un preparador que sirven para poner en contexto al destinatario. Después de esto, el destinatario responde y como consecuencia el hablante también. En la última parte, se observa que el hablante usa una argumentación aludiendo a la hora y al día que es que empieza desde *son* hasta *ahora*. Tras esto, viene una acusación y finalmente una condición preparatoria entre interrogaciones.

2) Argumentación + constatación y/o explicación + mezcla (advertencia, peticiones etc.)

(179) C17S5

I: (())，可是大晚上了，为什么一直这么多噪音呢？考虑一下我们邻居的感受可以吗？

I: (()), pero ya es de noche, ¿por qué hay tanto ruido todo el tiempo? ¿puedes pensar un poco en cómo se sienten nuestros vecinos?

En este patrón volvemos a ver una argumentación que hace referencia a la hora que es, y justo después una petición de explicación sobre el ruido. Tras esta, vemos una condición preparatoria.

Este patrón no ha representado muchos problemas a la hora de ver las estrategias y es relativamente concreto.

3) Constatación + mezcla (explicación, preparatoria, exposición, acusación)

(180) C11S5

I：我跟你们说过了，能不能声音轻一点，我明天有重要的考试，要休息。

I: os lo he dicho, ¿podéis mantener el sonido bajo?, mañana tengo un examen importante y necesito descansar.

Aquí vemos una constatación que podría ser perfectamente la exposición del problema. En este caso, recordamos lo dicho en situaciones anteriores sobre algunas estrategias que a pesar de no haber sido catalogas como tal por la forma en la que se presentan, pueden hacer de exposición. En esta situación, se hacía referencia a que el hablante ya se había quejado una vez del ruido excesivo, por lo tanto, no es raro que la constatación de la acción del hablante sea común. En este caso seguimos considerando este apartado como constatación, pero somos conscientes de que al ser una de las maneras más comunes y aceptadas de quejarse en esta situación también tiene cierta parte de exposición del problema.

Por lo demás, la división de la muestra se ve bastante clara, habiendo en la mezcla una condición preparatoria seguida de una exposición que va desde *mañana* hasta *importante* y finalmente una afirmación *necesitar*.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + constatación/exposición + mezcla (argumentación, preparatoria, exposición, acusación)

(181) CE12S5

I: ¡holaa!/ ¡buenas noches!

E: buenas noches

I: bueno hayy/ ya sabe/ yo he venido dos veces yy es mi tercera vez/ es quee/ a ver no quiero molestarte mucho hoyy// pero ¿puedes bajar un poquito el/// volumen/ volumen de la música? (()) porque no puedo dormir

En algunas muestras se ven fragmentos para los que no se ha establecido una denominación concreta, y este es uno de esos casos. En el primer enunciado del

hablante, vemos que son solo alertadores, y las estrategias más pesadas se dejan para la segunda vez que interviene. En esta segunda parte, aparece un preparador que va desde *bueno* hasta *sabe*; tras esto vemos la constatación que termina en *tercera vez*. Lo siguiente que se ve sobre no molestar no se ha catalogado en una estrategia concreta, y solo vemos en ello una forma de intentar suavizar el mensaje. No obstante, después sí que observamos una condición preparatoria entre interrogaciones y justo después la exposición del problema *porque no puedo dormir*.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + preparador + exposición/necesitar/preparatoria + mezcla (advertencia, preparatoria, exposición etc.)

(182) E3S5

I: hola/ mira/ soy yo otra vez tee/ te iba a avisar porque se sigue oyendo mucho een/ en mi casa/ y yo necesito eeh madrugar mañana/ y si suena así pues no puedo dormir yy/ bueno/ para decirte que síi/ que sí son las doce y sigue estando así de alta puees/ tendría que llamaar a la policía o alguna cosa así

En esta muestra, se ven los alertadores al principio seguidos de un preparador, y justo después la exposición que empieza en *te iba* y termina en *casa*. Tras esto, vemos una expresión de necesidad y unas consecuencias negativas que también podrían desempeñar el papel de exposición. Finalmente, vemos una advertencia que comienza en *sii* y llega hasta el final.

Desarrollo. Grupo CH

Una vez más, el patrón obtenido no ha sido fácil de extraer.

1) Condición preparatoria + exposición y/o argumentación + mezcla (imperativo, advertencia, acusación, argumentación, etc.)

(183) C25S5

I：您能不能理解下，其实之前我找你的就算了，但是我明天有场重要的考试，我今天如果休息不好明天我考不好，您理解下吧，调小声音。我从来没有开过 fiesta，也从来没有吵过你们在这个时间段，站在我的角度，你考虑下好吗？

I: ¿puede entenderme? Vale, todo lo que ha pasado, lo dejamos ir, pero tengo un examen importante mañana. Si no descanso bien hoy, no podré hacer el examen mañana. Por favor, entienda y baje sonido. Nunca he hecho una fiesta, y nunca me os molestado durante este tiempo. ¿Puedes considerarlo desde mi punto de vista?

Comenzamos viendo en la muestra una condición preparatoria entre interrogaciones y no volvemos a tener estrategia hasta *pero*, en donde comienza la exposición del problema que termina en *mañana*. Tras esa oración, nos encontramos con las consecuencias negativas que abarcan, ellas solas, un enunciado. La siguiente frase es un imperativo que se ve sin problemas y ya llegando al final vemos una argumentación y una condición preparatoria.

Desarrollo. Grupo CE

Debido a que no se ha podido extraer un patrón claro para este parte de la situación, solo se han sacado algunas ideas generales y básicas que se pueden ver en el apartado 8.1.3.

Desarrollo. Grupo ES

1) Argumentación + exposición + mezcla (exposiciones, advertencias, directos, etc.)

(184) E26S5

I: sí// sí/ yo creoo que las paredees/ son muy finas/ y se sigue escuchando/ así quee/ por favor baja la música/// si no te importa

En el primer enunciado ya nos encontramos con tres estrategias. Tenemos una argumentación que va desde *yo* hasta *finas*, la exposición *se sigue escuchando* y un imperativo que empieza en *por favor* y termina en *música*. La parte de *si no te importa* no se ha añadido a la estrategia de imperativo debido a la pausa que hay antes.

Comparación entre los tres grupos

Una vez más, son los CH los que usan más patrones, pero si nos basamos en las coincidencias vemos que los tres hacen uso de *alertador* + *preparador* + *exposición* y en el caso de los CH y ES se podría añadir también la condición preparatoria. Por lo que vemos, parece ser que este sería el patrón más común a

la hora de comenzar este tipo de quejas. Claramente, después de estas estrategias los tres grupos usan la ya conocida mezcla de estrategias en las que vemos desde estrategias fuertes como suaves. Interesante es ver que lo CH pueden optar por diferentes opciones y que el uso de preparadores a pesar de que está presente comparte lugar con otras estrategias. Ante esto, deducimos que los ES y CE sí necesitarían ese preparador para poder acercarse más al destinatario, lo que no parece del todo necesario para los CH.

El desarrollo de esta situación ha sido complejo, así como la extracción de patrones. Esto lo vemos en que los CE no han obtenido patrón y los CH y ES simplemente han obtenido uno. No parece que existan muchas coincidencias entre los tres a aparte del uso de argumentaciones, exposiciones y advertencias más bien al final. Parece que el quejarse con un vecino por segunda vez hace que los informantes usen una mayor variedad de estrategias sin un orden claramente establecido sobre todo a medida que avanza el desarrollo. Convendría ver si este hecho se repite en alguna de las situaciones para ver si se puede encontrar un factor común que produzca esta irregularidad.

Situación 5. Primera vez

Como en esta situación los informantes se dividieron en dos grupos, aquellos que se quejaban por segunda vez y aquellos que se quejaban por primera vez, esto ha dado como resultado que los que se quejan por primera vez no tengan una cantidad de muestras lo suficientemente alta como para elaborar un patrón y por consiguiente su posterior análisis. Asimismo, no se ha podido realizar una comparación entre los tres grupos.

Situación 6

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + peticiones (deseo, explicación, imperativo) + mezcla

(185) C14S6

I：宝贝，你就把你的碗洗一下吧，水槽里全是你的碗。我今天上了一天班很累，不能帮你洗了，放那招蟑螂。对身体不好。

I: cariño, solo lava tus platos, el fregadero está lleno de tus platos. Hoy estoy muy cansada después de un día de trabajo, así que no puedo ayudarte a lavarlos. Si los pones ahí, va a traer cucarachas. No es bueno para la salud.

Como la relación entre los interlocutores es diferente, vemos otro tipo de alertadores y es que los apelativos cariñosos suelen salir en este tipo de situaciones o al hablar con alguien menor. A continuación, vemos una petición en forma de imperativo y después la exposición del problema. Estas tres estrategias van separadas por comas por lo que es mucho más fácil ver la división.

Después del primer enunciado, nos encontramos una argumentación que termina en *trabajo* y a partir de ahí y hasta el punto vemos lo que se ha denominado como rechazo directo. Finalmente, nos encontramos con las consecuencias negativas que hacen referencia a las cucarachas y otra argumentación relacionada con la salud.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertador + preparador + mezcla (preparatoria, exposición, argumentación)

(186) CE6S6

I: Daniela tengo quee decirte una cosa es que ¿puedes/ limpiar/ fregar los platos cuandoo lo usas? es que me parece muy sucioss/ si solo los dejas aquí

En este caso, como la persona también es conocida, el uso de alertadores también puede realizarse mediante nombres propios. Tras este alertador, aparece el preparador, que solo contiene la intención del hablante y da paso a la condición preparatoria entre interrogaciones. Por último, vemos lo que parece y se ha catalogado como una argumentación.

Planteamiento. Grupo ES

Como se explicó en 5.4, no se ha podido extraer un patrón de este grupo, por lo que no hay contenido para analizar.

Desarrollo. Grupo CH

Al igual que en el planteamiento de los ES, los CH no han seguido un modelo tan claro, y como resultado no hay patrón que se pueda analizar en el desarrollo. Para ver las ideas generales que se han extraído conviene revisar, al igual que en el apartado anterior, el punto 8.1.3.

Desarrollo. Grupo CE

1) Argumentación + consecuencias negativas/imperativo/instrucción + mezcla (imperativo, recriminación, acusación, argumentación, etc.)

(187) CE14S6

I: bueno a ver/ todos estamos cansados/ yo he venido del trabajo yy he tenido un día muy duro/ pero lo que pasa es que si tú dejas los platos sucios/ sucios ahí/ y luego los demás no podemos utilizar eel/ o seaa/ ese sitio común/// yyy oo/ es que yo he hecho toda la limpieza esta semana y estoy siendo la madre de de todos/ por favor/ se un poco responsable con/ con lo tuyo

En este caso, el hablante respondía a la negativa por parte del destinatario de ayudar con la limpieza, y parece que la forma más común de reaccionar es comenzando con la argumentación. Se puede ver el comienzo de esta en *todos* y su finalización en *duro*, ya que a partir de ahí comienzan a aparecer las consecuencias negativas haciendo alusión a no poder hacer uso de la cocina y que terminan en *común*. Tras darle una mayor fuerza a la argumentación del principio, vemos que después de las consecuencias negativas nos aparece otra argumentación que va hasta *todos*. Finalmente, para darle aún más fuerza, el hablante termina con una petición en imperativo, eso sí, ligeramente atenuada con el uso de *por favor*.

Desarrollo. Grupo ES

1) Argumentación + mezcla (exposición, argumentación, imperativos, valoración, consecuencias, directo, etc.)

(188) E15S6

I: yaa/ pero yo tambiéen/ así que lo tenemos que hacer sí o sí/ porque yo también puedo estar tranquilaa/ o sea/ puedo estar cansadaa/ pero nos tenemos que ir/ tenemos que tirar un poco de nosotros y hacerlo porque si noo/ no llegamos a hacerlo

El patrón obtenido es un poco más general que el visto anteriormente, aunque los dos coinciden en empezar con argumentaciones. En este caso, el hablante responde *yo también* porque el destinatario le comentaba que tenía mucho trabajo y asuntos de la universidad, lo que hace que nuestro informante responda con este argumento. A continuación, vemos que el hablante intenta imponer la limpieza y para lograr esto se decanta por el uso de la instrucción, que va desde *así que* hasta *hacerlo*. Es cierto que es una instrucción larga y que dentro de ella parece que puede haber dos instrucciones, pero al estar juntas se ha contado como una única. Finalmente, nos encontramos con las consecuencias negativas con un pequeño condicional.

Comparación entre los tres grupos

Por lo que hemos visto, las situaciones en las que la distancia es menor y el poder es igual parece que son más problemáticas para extraer patrones.

Las coincidencias que nos encontramos en el planteamiento de la situación 6 son nulas salvo en el uso de alertadores. Lo que sí se podría comentar es que en este caso las estrategias usadas parecen menos fuertes. Esto puede deberse simplemente al hecho de que los dos participantes vivían juntos y por lo tanto sería necesario no crear un ambiente negativo que afecte a la convivencia. Además, también influye el que sea la primera vez que se queja y no la segunda, como en la situación 5.

En cuanto al desarrollo, solo los CE y ES han sido capaces de seguir alguna pauta. No hay mucha similitud, pero sí que podemos ver el uso de la argumentación por parte de los tres, y a partir de ahí podrían hacer uso de las estrategias fuertes que estábamos esperando, ya que además esta situación se consideraba más grave que la otra.

Situación 7

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + instrucción + mezcla (peticiones, argumentaciones)

(189) C4S7

I：你好这位女士，我们这边图书阅览室是不允许带食物和饮品进来的。

I: hola señora, no se permiten ni alimentos ni bebidas aquí en la sala de lectura.

En esta situación nos hemos encontrado con un enunciado que se repite en numerosas ocasiones y que hace referencia a la prohibición de bebidas y/o alimentos en la sala. Encontramos este hecho interesante, puesto que en el grupo de ES apenas se ha visto, mientras que los dos grupos de sinohablantes sí que han hecho uso de ello. Entendemos, por las veces que ha aparecido, que parece una forma común de expresarse y quejarse en este tipo de situaciones. Además de que también parece llevar cierto factor cultural por el hecho de que debe ser más común que en España el no poder comer o beber en este tipo de aulas. En cuanto a la catalogación, se decidió que este tipo de frases pertenecieran a la categoría de instrucción, ya que muchas veces usan palabras como *prohibido*, *permitir*, etc.

Pasando ya al patrón, vemos el alertador antes de la coma y después toda la instrucción. La mezcla que aparece en último lugar no se ve reflejada, ya que esta aparecería al usar enunciados más largos, pero no es del todo necesaria.

Planteamiento. Grupo CE

1) Interjección + instrucción/exposición + petición (solución)

(190) CE26S7

I: ¡oye! ¡ten más cuidado!

En este planteamiento, seguimos viendo instrucciones, pero ya no relacionadas con las prohibiciones. Vemos una interjección *oye* y después la instrucción. Como en el ejemplo anterior, si el hablante decidiera realizar un turno más largo, podría añadir una petición, que en este caso sería mayoritariamente una petición de solución.

Planteamiento. Grupo ES

1) Interjecciones + explicación + mezcla

(191) E3S7

I: ¡noo!/ pero ¿qué has hecho? ¿por qué? deberías tener más cuidado

Los ES parecen alejarse un poco de las instrucciones usadas por los otros grupos y en cambio prefieren otro tipo de estrategias. En este caso, seguimos viendo interjecciones (como *noo*) y después una serie de peticiones de explicación entre interrogaciones. Finalmente, nos encontramos con una recomendación que hace uso de *deberías*, lo cual suaviza el sentido real de esta parte.

2) Interjecciones + exposición + mezcla

(192) E24S7

I: ¡ay! ¡cuidado! ¡cuidado!

E: ayy/ lo siento lo siento/ lo siento muchísimo de verdad

I: no no pasa nada/ ¿estás bien?/ espera vamos a traer unos pañuelos porque se está cayendo por aquí

E: lo siento de verdad/ es que he puesto el café aquí y no me he dado cuenta/ le he dado sin querer yy

I: nada nada/ no te preocupes/// eeh/ lo que pasa es que estos eran los libros que íbamos a leer hoy yy/ puees/ bueno/ nada/ no te preocupes/ voy a ver si podemos coger otros

El siguiente ejemplo es una muestra mucho más larga que las anteriores, y es que podemos observar cómo el planteamiento puede tardar un poco más en aparecer. En el primer enunciado que emite el hablante solo vemos interjecciones. No consideramos que *cuidado* sea instrucción en este caso, ya que parece que solo está advirtiendo al destinatario y pretende evitar que este se haga daño. Esto se puede ver porque en el segundo turno del hablante, este se preocupa más por la situación del destinatario. Podemos observar que este enunciado carece de alguna carga conflictiva. Finalmente, en el último turno del hablante, ya vemos algunas estrategias más y es que aparece una exposición del problema que comienza en *lo que pasa* y termina en *hoy* haciendo referencia a que esos eran los libros de ese día y que no se van a poder usar.

En el patrón volvemos a ver la mezcla de estrategias que solo se utilizará si se quiere alargar la conversación, pero que al ser diversa no se ha tomado en cuenta.

Desarrollo. Grupo CH

En el caso del grupo de CH ha sido imposible extraer un patrón claro. Es cierto que el comienzo podría ser una instrucción o una argumentación, pero más allá de eso no se ha podido extraer nada más. En este tipo de casos, ya que no es el único, nos hemos centrado en ver qué estrategias son las que más comunes y de esta forma obtenemos que la instrucción, argumentación y la no repetición parecen ser importantes para los CH en el desarrollo de la queja. Con la extracción de esta idea general, seguimos entendiendo que la instrucción continúa siendo importante para los CH, así como la petición de no repetición después del daño causado.

Desarrollo. Grupo CE

1) Instrucción + mezcla (exposición, argumentación, peticiones) + consecuencias + mezcla

(193) CE3S7

I: es que no puedes// poner café aquí/ es quee es quee/ son libros/ los necesito

E: de verdad lo siento muchísimo// es que hee comprado café esta mañana y no sabía dónde ponerlo lo he puesto yy

I: está sucio/ es eses que estos libros que necesitamos todos los miembros

E: vale yy ¿puedo hacer algo/ ¿puedo hacer algo para arreglarlo?

I: valeee limpia/ como yo

E: vale/ los limpio yy ¿con limpiarlos es suficiente? ¿no necesitas nada mas?

I: ahora no/ puedo usarlos ¿tienes algunos otros libros? ¿eres miembro de este?

A diferencia de los CH, los CE sí que han podido seguir un patrón más claro.

Se sigue teniendo la instrucción en primer lugar y a partir de ahí el patrón se extiende haciendo uso de algunas mezclas y la mención de consecuencias negativas. En el primer enunciado del hablante nos encontramos con diferentes estrategias. La instrucción aparece primero, y comienza en *es que* y va hasta *aquí*. Seguido de esto, tenemos una argumentación que empieza en *es quee* y termina en *libros* y una petición con *necesitar* al final.

A continuación, pasamos al segundo enunciado emitido por el hablante en el que encontramos una exposición (*está sucio*) y a partir de ahí otra petición con *necesitar*.

En el tercer enunciado, solo tenemos un imperativo como estrategia, y es que al preguntarle el destinatario qué se podría hacer, el hablante simplemente pide que se ayude a limpiar de una forma bastante directa. Con estos ejemplos, se observa que la primera mezcla de estrategias puede abarcar diferentes turnos y una gran variedad de estrategias; por esto mismo es complejo, con el número de muestras que se tienen el observar un patrón en el que haya un orden específico y unas estrategias específicas.

Finalmente, en el último enunciado del hablante, vemos la tercera parte del patrón relacionado con las consecuencias negativas, las cuales empiezan en *ahora* y terminan en *usarlos*. Después de estas vemos algunas peticiones de información que ayudan a recopilar información, ya sea para intentar solucionar el problema o para entender más a fondo la situación.

Desarrollo. Grupo ES

Al igual que con los CH, el grupo de ES no ha podido llevar a cabo un patrón concreto, sino que solo parece centrarse en el uso de algunas estrategias. De esta forma, si lo comparamos con los CH, vemos que este grupo también hace uso de la instrucción, pero a partir de ahí las similitudes parecen disminuir, ya que los ES dan una mayor prioridad a estrategias como las exposiciones o las peticiones de solución. Podríamos destacar que los ES, a diferencia de los CH, no usan tanto la no repetición y más bien se prefiere dar espacio al destinatario para que pueda él mismo proponer una solución de forma que el hablante no se impone de una forma tan brusca.

Comparación entre los tres grupos

En esta situación vemos coincidir a los CE y ES en el uso de *interjección* + *exposición.*

También se observa que, en el caso de la instrucción, esta es más común en los sinohablantes. Esto lo podemos asociar al aspecto cultural de que hay ciertas

reglas o normas que se deben tener en cuenta. Este tipo de instrucciones dan fuerza al patrón, haciendo referencias a hechos como que el destinatario tenía que llegar a tiempo porque estaba afectando a los demás o porque al ser una partido importante era deber de este estar ahí. Esto se veía sobre todo en el grupo de CH, mientras que para los CE la instrucción compartía lugar con la exposición. Obtenemos así que el patrón y el planteamiento de los CH es mucho más directo y con una mayor fuera que el de los CE y ES, sobre todo si lo comparamos con estos últimos. Los CE como ya han mostrado, parecen poseer una mezcla de ambos grupos.

En el caso del desarrollo, solo vemos que tres grupos coinciden en usar estrategias más fuertes como la instrucción que no veíamos tanto por parte de los ES en el planteamiento. Parece que los ES dejan más tiempo para que el destinatario se explique antes de usar estrategias que puedan acabar en mayores conflictos.

Situación 8

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertadores + exposición + acusación/peticiones

(194) C12S8

I：不好意思啊，我这个东西没有买，你多收了我三块钱。

I: perdona, no compré este artículo. Me has cobrado tres yuanes de más.

En esta situación, se vuelve a ver acusaciones que podrían ser exposiciones. Este patrón no supone una gran dificultad, y es que podemos ver el alertador en *perdona* seguido de la exposición del problema desde *no* hasta *artículo*. Después de esta oración, nos encontramos con una acusación que va hasta el final del enunciado. Esta acusación es una forma bastante natural de quejarse en este tipo de situaciones y es que no parece que haya más alternativas, a parte de la exposición que hemos visto, que sean comunes. Repetimos una vez más que este tipo de fragmentos se han catalogado como acusaciones debido a la forma en la que aparecen, pero se debe de tener en cuenta que se trata el problema dicho con una mayor fuerza y que a pesar de su fuerza son aceptados sin mayor

problema y normalizados. Esto no sería válido en situaciones como, por ejemplo, en las que el destinatario es un profesor (S1, S4).

2) Alertadores + preparador + acusación/exposición

(195) C6S8

I：你好，刚刚我在这里买东西，我看了发票，你多收了我 3 块钱。

I: hola, acabo de comprar algo aquí, vi el tique y me has cobrado tres yuanes más.

Este patrón se parece mucho al anterior, por lo que entenderlo no plantea grandes problemas. Se vuelve a hacer uso de alertadores al principio y después aparecen preparadores que ayudan a poner en contexto al destinatario. Este preparador se encuentra desde *acabo* hasta *aquí*. Finalmente, volvemos a ver una acusación con características de exposición desde *vi* hasta el final del turno.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición/acusación

(196) CE8S8

I: hola eh/ perdona/ el precio de mi artículo es es error

En cuanto al grupo de CE, muchos de ellos se decantan por un único patrón. El uso de patrones cortos y que hacen mención directa al problema parece una forma mucho más fácil para este grupo de lograr su objetivo y es que la emisión de un alertador junto a la exposición del problema parece ser suficiente para que el destinatario ayude al hablante.

2) Alertadores + preparador + exposición/acusación + mezcla (información, solución)

(197) CE9S8

I: hola señora/ una cosa/// que he visto recibo y dicee/ creo que has cobrado yo tres euros más a ver

A pesar de haber visto que los CE pueden usar patrones muy cortos, por otro lado, nos encontramos que también los pueden hacer de una mayor extensión.

En el ejemplo proporcionado, vemos el uso de alertadores y el preparador que va desde *una* hasta *dicee*. En este caso, se ha decidido que el preparador llegue hasta aquí por varios factores, el primero el alargamiento vocálico en *dicee* y la pequeña pausa que hay detrás y en segundo lugar porque justo después el destinatario cambia ligeramente de tema y ya no hace referencia al tique como tal si no a la falta realizada por el destinatario. Finalmente, nos encontramos con una acusación en cierta medida suavizada por el uso de *creo que*. Esto provoca que la acusación no se perciba de forma tan directa y abre la posibilidad de que la falta no haya sido totalmente culpa del destinatario.

En los casos en los que se quiera seguir hablando, este planteamiento se podría hacer más largo mediante el uso de peticiones, ya sea de soluciones o de información que parecen que son las más aceptadas en este tipo de casos.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + acusación

(198) E14S8

I: hola perdona/ me has cobrado tres de leche en vez de dos

Al igual que los CE, los ES también hacen uso de patrones claros como este. Vemos los alertadores al principio y la acusación al final. Este tipo de acusaciones parece altamente aceptado por los tres grupos, por lo que podemos afirmar que, a pesar de ser una acusación y de que ya de por sí posee una alta carga conflictiva, en estos casos este hecho desaparecería de cierta forma.

2) Alertadores + preparador + exposición/acusación

(199) E19S8

I: perdona/ mira/ acabo de pagar/ pero es que he visto que estoo/ del papel y la coca colaa/ esto no es mío/ debe ser deel/ de antes que lo has pasado dos veces

Se observa que los CH y CE también utilizan este patrón, por lo que entendemos que es una forma común de empezar a quejarse en este tipo de situaciones.

En primer lugar, vemos los alertadores *perdona* y *mira*, que se han contado como uno solo, seguidos de un preparador que empieza en *pero* y termina en *colaa*. A

partir de ahí aparece una pequeña exposición del problema *esto no es mío* y la acusación que ya es común. Esta acusación comenzaría en *debe* e iría hasta el final.

3) Alertadores + preparador + exposición/acusación + mezcla (preparatorias, argumentación)

(200) E20S8

I: disculpa/ mire eeh// no sé si me recuerda/ pero acabo de pasar por su caja/ yy/ bueno/ estas son las cosas que he comprado/ este es el tique/ estaba revisándoloo/ y usted me ha cobrado dos cartones de leche y únicamente he comprado uno/ entoncees/ ¿podría revisarlo por favor?

En el caso de que se quiera realizar un planteamiento más largo, se podrían añadir algunas peticiones.

Este patrón se ha separado del segundo por el motivo de que hay bastantes casos en los que se utiliza. Por ello, se entiende que este alargamiento es más común que en otros casos. En primer lugar, vemos los alertadores y después el preparador que iría desde *no sé* hasta *revisándolo*. Algo que podemos observar es que dentro de este preparador hay varios aspectos a los que el hablante hace referencia. No obstante, y al igual que sucede con los alertadores, al ir todo junto no se han considerado preparadores separados sino uno solo. De esta forma, vemos que un único preparador puede estar constituido por varios temas. Por último, vemos la acusación que iría desde *usted* hasta *leche*, la exposición normal desde *únicamente* hasta *uno* y una condición preparatoria al final entre interrogaciones.

Desarrollo. Grupo CH

1) No emitir
2) Exposición + acusación

(201) C25S8

E：你把小票给我看下。这个塑料袋不是你买的吗？

I：不是，我没有买。刚才你收的十分钟之前。

E: déjame el recibo para verlo. ¿No compraste esta bolsa de plástico?

I: no, no la compré. Me lo cobraste hace diez minutos,

Pasando al desarrollo, los patrones se hacen menos claros. Vemos que parece que una de las opciones por las que optan es el no emitir más que el planteamiento por ellos muchos los hablantes no llegan a desarrollar la queja. En aquellos casos en que sí se decide continuar, el patrón que aparece es más bien corto y con estrategias ya usadas. En el ejemplo dado, vemos la exposición en la que se especifica que el hablante no ha comprado cierto producto y una acusación relacionada con el cobro del producto. No obstante, parece que lo más normal es, como se ha dicho antes, el no seguir con el desarrollo.

Desarrollo. Grupo CE

1) No emitir
2) Exposición

(202) CE5S8

I: es que estas cosas/ no no he comprado peroo

Siguiendo los pasos de los CH, una de las opciones que nos aparece para el desarrollo de los CE es la de evitar continuar y solo realizar el planteamiento. No obstante, también tenemos patrones con estrategias y es que, en segundo lugar, podemos ver el simple hecho de usar la exposición como en el ejemplo de arriba, en el que el hablante solo hace referencia a que él no ha comprado los productos que parece que le están cobrando.

3) Exposición + acusación

(203) CE11S8

I: eeh/// creo quee/ uno más dos serían tres/ pero me has puesto cinco abajo

Habiendo visto los patrones más cortos, a continuación, se empiezan a ver algunos más largos, pero sin excederse. Este patrón hace solo uso de dos estrategias y también ha aparecido en las muestras de los CH. Vemos al principio la exposición del problema la cual llega hasta *tres*. Sin embargo, esta exposición parece que no está tan clara por el uso de *creo que* y el tinte de opinión que este deja. Aun así, como el problema central era el cobro de más, se ha decidido que

se dejaba como exposición, aunque con ciertos reparos. Finalmente, aparece la acusación.

4) Exposición + argumentación (número escaso de esta estrategia)

(204) CE17S8

I: [es aquí]/ es el pepino holandés/// pero/no /no / no he comprado esta/ yo creo que este pepino sale/ sale de la persona anterior

El cuarto patrón extraído usa la exposición y la argumentación. Convendría ver si podría llegar a convertirse en un patrón más claro mediante una mayor investigación. En este caso, se propone que la exposición empiece en *no* y vaya hasta *esta*. El primer fragmento que hace referencia al pepino holandés no se tendría en cuenta, ya que solo aporta información y un mayor contexto para el destinatario. Al final del turno, podemos observar la argumentación/justificación que emite el hablante y en la que se propone que el cobro de más pueda ser por el cliente anterior.

Desarrollo. Grupo ES

1) No emitir
2) Alertadores + exposición

(205) E11S8

I: sí/ mira/ aquí están el tique pone que soon/ tres paquetes/ pero yo sólo tengo

Interesante es ver que los ES también evitan el seguir desarrollando la queja y ya se podría decir que la no emisión de esta parte es algo común y aceptado por los tres grupos. Sin embargo, y al igual que los otros dos, también aparecen patrones con estrategias. De esta forma, en el segundo patrón vemos el uso de alertadores y la exposición del problema, siendo el alertador *mira* y el resto la exposición.

3) Exposición + argumento

(206) E7S8

I: pues el cartón de leche quee/ que llevo dos y aquí me pone tres/ que no lo he metido en ninguna parte porque no llevo ni otra bolsa ni nada/ y ha sido según entra/ según he salido y digo/ voy a entrar corriendo

Por último, vemos que este grupo también parece hacer uso de la argumentación. La exposición del problema, primer elemento del patrón, la vemos desde *llevo* hasta *tres* y la argumentación la encontramos a partir de ahí y va hasta el final.

Comparación entre los tres grupos

Si comparamos los patrones de los tres grupos, vemos que hay algunas coincidencias. Los tres grupos hacen uso de *alertador* + *preparador* + *acusación/exposición*. Esto nos indica que este patrón puede ser común a la hora de plantear la queja en este tipo de situaciones. Al no ser una situación muy problemática para el informante, los patrones se ven claros y parecen coincidir más. Por lo que se puede observar, si una situación no posee una gran ofensa, los patrones suelen ser más fáciles de identificar, ya que se usan pocas estrategias y sin mucha diferencia entre ellas. Debido a que también la situación no promueve que el intercambio se extienda en gran medida, las estrategias se condensan y suelen coincidir más que si el intercambio fuera más largo.

Aparte de eso, los CH y los CE también coinciden en otro patrón *alertador* + *exposición/acusación*, aunque el primer grupo parece añadir algunas peticiones.

En estos patrones se ve claramente que sería necesario el uso de alertadores, de preparadores, de la exposición del problema y también de la acusación que como hemos visto es algo natural y su uso no representa mayor problema, ya que parece aceptada socialmente por los tres grupos

En cuanto al desarrollo, parece que lo más común es el no seguir con la queja, ya que los tres coinciden en ello. Lo que también se observa es que se vuelve usar la exposición y la argumentación, y en el caso de los sinohablantes parece que la acusación también. Esto no se ve en los ES, por lo que deducimos que con haberla usado al principio sería suficiente.

Situación 9

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + constatación + exposición/petición

(207) C19S9

I：您好，我已经等了三十分钟了，你能看一下现在是什么进度吗？排到哪儿了？

I: hola, ya he estado esperando durante treinta minutos, ¿puede ver cómo van las cosas? ¿A quién le toca?

En la situación 9, los informantes habían sufrido un corte y se encontraban en las urgencias de un hospital. Dado que la situación parece más grave, partimos de la idea de que los patrones sean más largos, a diferencia de otras situaciones.

El primer patrón que nos encontramos hace uso de tres o cuatro elementos, según el caso. En primer lugar, vemos un alertador con forma de saludo y después de este nos encontramos con una constatación con carácter de exposición que empieza en *ya* y llega hasta *minutos*. Tras esto, aparecen dos peticiones seguidas, una de condición preparatoria y otra de información.

2) Alertador + exposición + constatación + petición (información, preparatoria, deseo, explicación)

(208) C11S9

I：你好，我这里手指受伤了，我已经等了半小时了还是没有医生可以帮我看下情况吗？

I: hola, mi dedo esta lastimado aquí, llevo media hora esperando y ¿todavía no hay un médico que me pueda ayudar con esta situación?

El segundo patrón que nos encontramos es más largo, empezando como casi siempre con alertadores. A continuación, se observa lo que se ha considerado en estos casos la exposición del problema, y es que frases como *me he cortado*, *tengo una herida*, etc. se han clasificado en esta categoría. Tras haber expuesto el problema, aparece una constatación que imprime una mayor fuerza al enunciado. Es importante mencionar que esta constatación tiene características de exposición. Por último, vemos entre interrogaciones una petición de información.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición + constatación

(209) CE5S9

I: perdona es que tengo una herida en mano/ y ya he esperado mucho tiempo

El grupo CE solo ha realizado un patrón destacable y bastante sencillo. Se hace uso de alertadores (*perdonad*), de una exposición y de constatación. En algunos casos como este, podemos ver que los CE suelen realizar patrones mucho más simples y sin tantas combinaciones de estrategias.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertador + constatación/exposición + mezcla (argumentación, preparatoria, argumentación, exposición, etc.)

(210) E13S9

I: hola perdón/ ya llevo en la sala de espera un rato yy/ sigo sangrando/ entoncees/ no veo que haya ni mucha gente/ y tampoco hay mucho movimiento ¿me van a atender pronto oo cómo?

El grupo de ES se parece un poco más a los CH con respecto a la extensión del planteamiento. El patrón comienza con alertadores seguidos de una constatación, desde *ya* hasta *sangrando,* con características de exposición. Tras esto, aparece una argumentación que aporta una mayor fuerza al enunciado desde *no* hasta *movimiento*. Por último, se encuentra una pregunta que se ha catalogado como petición de información.

2) Alertador + preparador + constatación/exposición + mezcla sin patrón

(211) E10S9

I: disculpe/ quee me ha dicho hace un rato que espere/ pero es quee/ llevo media hora y es un corte bastantee/ bastante grande/ y no sé si podrían ((tener)) una estimación de cuánto vamos a tardar oo si podemos solucionar estoo

Este segundo patrón se parece bastante al anterior, solo que hace uso de preparadores, y la mezcla de estrategias carece de un patrón estable.

El alertador vuelve a aparecer al principio, y después de este aparece un preparador que va desde *quee* hasta *espere*. Este preparador, aunque sirve para poner al destinatario en contexto recordándole una situación pasada, parece que tiene una fuerza mayor a la de un simple preparador, sobre todo al ver la constatación que le sigue. Esta constatación termina con el comienzo de la exposición en*es un corte bastantee/ bastante grande*. Por último, nos

encontramos con una mezcla interesante de peticiones, ya que podemos observar dos condiciones preparatorias. Dado que muchas veces las divisiones entre los diferentes fragmentos y estrategias es compleja, se ha optado en este caso por ver una única condición preparatoria extensa dentro de la cuales hay dos con diferente objetivo.

Desarrollo. Grupo CH

1) Exposición + preparatoria + mezcla (peticiones, argumentación, imperativos, etc.)

(212) C16S9

I：我的手一直在流血，伤口挺大的，你能不能先找个同事来帮我做个简单处理。

E：医生都不在，这样吧，我去给您拿个纱布和胶带，您自己处理一下好吗？一会儿等忙完了再帮你处理。

I：大概要等多久啊。

I: mi mano está sangrando constantemente, la herida es bastante grande, ¿puedes encontrar primero a un compañero que me ayude con un tratamiento básico?

E: el médico no está aquí, déjeme traerle una gasa y esparadrapo. ¿Puede manejarlo usted mismo? Me encargaré de eso en un momento.

I: ¿cuánto tiempo tomará?

En cuanto al desarrollo del grupo CH, el primer patrón que nos encontramos parece bastante sencillo, siendo lo más difícil de concretar la mezcla final de estrategias. De esta forma, vemos la exposición que va hasta *grande,* en donde comienza una condición preparatoria entre interrogaciones. A continuación, podemos ver la próxima estrategia en el siguiente turno del hablante, el cual realiza una simple petición de información que le servirá para seguir con la queja o simplemente para aceptar lo que diga el destinatario.

Desarrollo. Grupo CE

1) Información + constatación/argumentación + preparatoria

(213) CE22S9

I: pero pero sabes ¿cuánto tengo que esperar más? porque ya llevo esperando casi media hora

E: puees es quee exactamente no lo sé/ voy a ver sii

I: vale/ pero de verdad ¿no me puedes dar como un líquido para para poner encima de mi herida/ herida?

En el grupo CE ocurre algo interesante, y es que hasta ahora no habíamos visto un patrón que empezara con una petición de información. En el primer enunciado del hablante vemos esta petición entre interrogaciones y seguidamente una constatación con valor de exposición. Al final del desarrollo por parte del hablante, vemos la condición preparatoria que sería típica de este patrón entre interrogaciones también.

2) Preparatoria + mezcla (argumentación, constatación, petición, rechazo directo)

(214) CE24S9

I: entoncees/ ¿puedes ayudar mm a encontraar/ ayudarme a encontrar/ médico/ un médico?

E: buenoo/ eeh/ primero tiene que esperar un momento// ¿vale?

I: síi

E: siéntese/ y yo la llamo cuando un médico esté libre/ cuando haya un médico/ yo le aviso

I: vale/ peroo yo estaba esperando esperando eeh/ casi casi veinte minutos y y/ no hay nadie en la salaa/ entonces ¿qué pasa? yo eeh/ eeh

En este caso, nos encontramos un patrón más largo. En primer lugar, se observa que en un único enunciado se encuentra la condición preparatoria con la que empieza el patrón y desde ahí no volvemos a ver estrategias hasta el último enunciado del hablante. En este último, parece que las estrategias se entrelazan y es más difícil su división. Al comienzo se observa la constatación desde *yo* hasta *minutos* y después vemos una argumentación (*no hay nadie en la sala*). Para terminar, tenemos una petición de información entre interrogaciones.

Desarrollo. Grupo ES

1) Preparatoria + mezcla (argumentaciones, consecuencias, preparatorias)

(215) E4S9

I: yaa/ yy ¿podrías ir a mirarlo? porquee de verdad que es quee llevo aquí cuarenta minutos y estoy empezando a no sentir el dedo

En cuanto al grupo de ES, estos solo han realizado un patrón con cierta similitud al segundo patrón de los CE. Este desarrollo comienza con una condición preparatoria entre interrogaciones seguida de una constatación (hasta *minutos*) y termina con la aparición de consecuencias negativas relacionadas con la falta de atención y sus resultados.

Comparación entre los tres grupos

En cuanto a la comparación de los tres grupos, vemos que los tres coinciden en hacer uso al menos de *alertador + exposición/constatación.* Siendo por tanto estos elementos los que parecen más aceptados y comunes a la hora de empezar esta queja. Recordemos que en este caso la constatación podría también tener características de exposición.

Interesante es el hecho de que los grupos CH y ES parecen tender a usar más peticiones, mientras que los CE podrían usarlas, pero no son lo suficientemente claras para formar un patrón.

Parece que utilizar un planteamiento que termine simplemente en una exposición o constatación no es tan común para los grupos que hablan en su lengua materna. Podríamos pensar que esto es para suavizar el patrón, ya que la condición preparatoria es más bien una estrategia que en estas situaciones atenúa el impacto.

Con respecto al desarrollo, se observan ciertas similitudes en cuanto al uso de la condición preparatoria seguida de otras estrategias. En el caso de los CH, estos prefieren añadir la exposición antes, pero parece que la condición preparatoria sería fundamental para seguir con el desarrollo. Además, si observamos las mezclas de estrategias de los tres grupos también parece que existen bastantes similitudes, por lo que con una muestra más grande podríamos definir mejor el momento de aparición de cada una para ver si se podría lograr una mayor coincidencia en los tres grupos.

Algo destacable es que las quejas de los CH tienden a terminar en imperativos por lo que también parece que podría ser un elemento común que no se ve en los otros grupos. De esta forma, el grupo CH se aseguraría de que el destinatario realiza lo que le pide.

Situación 10

Planteamiento. Grupo CH

1) Alertador + exposición + mezcla (recomendación, acusación, argumentación, peticiones, etc.)

(216) C11S10

I：警察，这个标识太难看见了吧。我不知道是我不能开进来的啊。

I: policía, esta señal es demasiado difícil de ver ¿verdad? No sabía que no podía conducir por aquí.

En el caso de la multa, los planteamientos vuelven tener una mayor extensión y hacen uso de la mezcla de estrategias.

Al comienzo, aparecen alertadores en los que normalmente se menciona el cargo del destinatario. A continuación, aparece la exposición del problema, y es que en este caso el problema era una multa que se había puesto por la poca visibilidad de la señal. Por último, vemos la argumentación. El caso de *¿verdad?* no se ha catalogado en una estrategia en concreto. Este tipo de preguntas busca de alguna forma hacer partícipe al destinatario del problema y hacer ver que en realidad es algo natural y no algo que haya sido culpa del hablante. Este tipo de preguntas suelen ser bastante recurrentes en las muestras, pero no se han catalogado en ninguna de las estrategias escogidas.

2) Alertador + preparador + exposición + mezcla (Sit. Hipotética, etc.)

(217) C14S10

I：警察你好，很抱歉我闯进了个禁行道，但是我确实没看到有个禁行标示。如果我看到了肯定不会闯。

I: hola policía, siento haber entrado en una calle prohibida, pero no vi una señal de prohibido. Si la hubiera visto, definitivamente no habría entrado.

En este patrón se vuelven a ver los alertadores y una disculpa que hace de preparador. Es importante centrarse en la exposición del problema, puesto que en el ejemplo la parte *no vi* es la que nos demuestra que estamos ante una exposición. En el ejemplo anterior teníamos *no sabía*, lo que es completamente diferente. La imposibilidad de ver bien la señal era el problema que se planteaba desde el principio, mientras que la falta de conocimiento lo añaden los hablantes como una excusa. Finalmente, aparece una situación hipotética en la que el hablante hace referencia a que, si la señal hubiera estado bien, no se habría cometido la supuesta falta.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + información + exposición

(218) CE24S10

I: buenos día ¿qué pasa con mi coche?

E: perdone/ pero es que esta calle está prohibida/ no se puede entrar

I: pero noo/ eh no he visto nada/ comoo ni señaal nii

En el primer enunciado se observa un alertador y una simple petición de información que no representan ningún problema para su identificación. Después de esto, el destinatario responde y el hablante también. En esta última respuesta, se ve al hablante exponer el problema relacionado con la falta de visibilidad.

2) Incredulidad + información/exposición

(219) CE13S10

I: ¿ah sí? es quee no lo veo ningunaa/ eeh/ ninguna foto/ señal para decir no puedo pasar por aquí

El último patrón de este grupo aparece cuando es el destinatario el que empieza a hablar primero y le expone que por esa calle no se puede pasar. Las interrogaciones como *¿ah sí?* se han mantenido como estrategias de incredulidad/desconcierto. En la última parte, vemos otra vez la exposición del problema.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + información `+ exposición + mezcla (argumentación, información, etc.)

(220) E14S10

I: hola ¿qué problema hay?

E: no sé si usted se ha dado cuenta/ pero es que por esta calle usted no puede circular

I: ah perdón/ pero la señaal/ es que no la he vistoo/ tee/ le juro que no la he visto/ lo siento

Con respecto al planteamiento realizado por los ES, se ve que la queja empezaría con un alertador y una petición de información. En el siguiente enunciado emitido por el informante ya aparece la exposición desde *la señal* hasta *visto*. Esta exposición tiene una mayor fuerza de lo normal ya que el uso de *te lo juro* implica un compromiso de alguna forma por parte del hablante. Así mismo, las disculpas que emite este, son eso, meras disculpas que no se han tomado como rechazos.

2) Información + mezcla (exposición, argumentación)

(221) E9S10

I: anda ¿y eso?

E: pues mire/ esta calle pertenece a Madrid central yy solamente pueden pasar vehículos autorizados// [¿es un residente?]

I: [(())]// noo no/ no soy residente/ pero es que no sabía que habíaa/ que no se podía pasar por aquí/ no he visto ninguna señal

El segundo patrón de los ES es bastante corto. De esta forma, en el primer enunciado se observa una petición de información y ya en el segundo enunciado emitido por el hablante aparece la argumentación, desde *noo* hasta *aquí*, y la exposición, que llega hasta el final.

3) Exposición

(222) E11S10

I: no he visto ningúun/ ningún cartel/ ni ninguna señalización

El último patrón de los ES es el más corto y es que basa simplemente en la exposición del problema a la espera de la respuesta del policía.

Desarrollo. Grupo CH

1) Argumentación + exposición + mezcla de estrategias (argumentación/peticiones/acusación/advertencia/preguntas retóricas)

(223) C3S10

I: 我平常也不来这，你的路标标的不清楚，这谁能知道呀

I: no suelo pasar por aquí, las señales de tráfico no son claras, quién puede saber.

En cuanto al desarrollo, nos encontramos con un único patrón por parte de los CH.

Los informantes empiezan con una argumentación que en la muestra va hasta *aquí* y a continuación se emite la exposición que llega hasta *claras*. Al final, aparece una pregunta retórica. No obstante, cabe decir que en este último elemento podemos tener otras estrategias diferentes sobre todo las argumentaciones, peticiones y/o acusaciones. Como se ha dicho anteriormente, en este caso conviene tener en cuenta que las argumentaciones saldrían antes y las peticiones y acusaciones después en el caso de que aparezcan varias a la vez.

Desarrollo. Grupo CE

Con respecto al desarrollo de los CE, a pesar de que estos sí siguen con la queja, ha sido imposible extraer un patrón que se repitiera o que fuera relativamente claro. Debido a que existe demasiada variación en los patrones individuales, solo podemos extraer ideas generales, como por ejemplo que la exposición del problema sigue siendo necesaria, así como la argumentación. Además, también se hace uso de la eximición, ya que el problema no ha sido totalmente culpa de los informantes. Este hecho hace que la eximición vuelva a aparecer. Las eximiciones suelen presentarse a partir de la mitad hasta al final, por ello entendemos que los hablantes, al ver que el exponer el problema y argumentarlo no es suficiente, recurren a otro tipo de estrategias como esta.

Desarrollo. Grupo ES

1) Información + exposición/preparatoria + mezcla de estrategias

(224) E18S10

I: pero ¿qué señal?/ no he visto ninguna señal/ si he pasado por aquí y no he visto nada

E: pues mire/ justamente ahí/ en la esquina al lado del árbol/ tiene la señal de solamente vehículos autorizados

I: peroo/ pero si no se ve nada/ está ahí con una rama delante/ no se ve nada// es imposible verla

E: yaa bueno/ señora/ yoo esoo/ ya no puedo hacer muchoo/ no puedo hacer mucho/ es decir/ las cámaras la han grabado y laa la multa le tendrá que llegar

I: claro/ pero es que tendríais que tener más cuidado de poner las señales bien/ que estuvieran visibles es quee/ claro/ a mí esto me generaa// una inseguridad

Los ES, al igual que los CH, solo han obtenido un patrón relativamente claro. En el primer enunciado se aprecia como el hablante pide más información y después expone el problema claramente. En el segundo enunciado emitido por el hablante seguimos viendo la exposición, solo que en este caso se añaden más detalles como *está ahí con una rama delante*. Este detalle se ha considerado como parte de la exposición, porque se les explicaba a los informantes que la señal se encontraba tapada por un árbol y por lo tanto ellos han hecho notar este aspecto de forma recurrente. En el enunciado final del hablante, se observa una instrucción desde *tendríais* hasta *visibles* y después aparecen las consecuencias negativas desde *a mí* hasta el final. Esta mezcla de estrategias es bastante variada y aunque no se ve en esta muestra, la argumentación suele aparecer de forma recurrente en esta parte del desarrollo.

Comparación entre los tres grupos

En cuanto a la comparación de los tres grupos, parece que esta vez son los CE y los ES los que se acercan más mediante el uso de *alertador* + *información* + *exposición*. Interesante es ver que estos dos grupos prefieren más el uso de las peticiones de información en sus patrones mientras que los CH optan por usar preparadores.

Los tres grupos no parecen realizar planteamientos fuertes, sino que se basan en exponer el problema, argumentar o pedir información sobre la situación. Recordemos que, en el caso de los CH estos empezaron a hablar antes que el destinatario por lo que su planteamiento podría ser ligeramente diferente al de los

otros dos que esperaron a que el destinatario expusiera el problema. Este hecho es importante y no se puede descartar pues ha influido en los patrones obtenidos y en la diferencia existente entre los CH y los otros dos.

Pasando al desarrollo, vemos que las similitudes tampoco son destacables. Los únicos patrones que hay solo parecen tener en común la exposición, pero este es un elemento que en la mayoría de las ocasiones es necesario para ver la queja por lo que no se nos hace raro su aparición constante.

Situación 11

Planteamiento. Grupo CH

1) Explicación

(225) C1S11

I：可以，你发生了什么事，怎么晚到了半小时。

I: está bien ¿qué te pasó? ¿por qué llegas media hora tarde?

En la situación 11, se partía de la idea de que se iban a utilizar patrones más cortos, sobre todo en el planteamiento, ya que la situación parece tener un comienzo bastante claro. De esta forma, el primer patrón se basa simplemente en una petición de explicación. El informante solicita al destinatario de forma clara y directa el motivo por el cual ha llegado tarde al partido.

2) Explicación + recriminación/exposición

(226) C21S11

I：怎么回事儿啊？今天这么重要的比赛。

I: ¿qué ha pasado? El partido de hoy es tan importante.

El segundo patrón parte del primero, y es que si se quiere hacer el planteamiento más largo se podría añadir la exposición del problema, como aparece en la muestra y/o la recriminación.

3) Imperativo + explicación/exposición

(227) C27S11

I：你看这都几点了，比赛都开始半个小时了。

I: mira qué hora es, el juego ha comenzado hace media hora.

El tercer patrón sigue siendo bastante simple y en este caso se comenzaría con un imperativo que llama la atención del destinatario. A continuación, se podría añadir una petición de solución como las del primer patrón y exponer el problema como se aprecia en la muestra.

4) Recriminación + consecuencias negativas

(228) C24S11

I：这已经不是第一次了。

I: esta ya no es la primera vez.

El último patrón se basa en la recriminación y en caso de que se quiera extender se podrían añadir algunas consecuencias negativas.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + explicación

(229) CE24S11

I: Javier ¡¿por qué llegas tan/ tan tarde?!

2) Explicación

(230) CE16S11

I: ¿por qué llegas tarde?

En cuanto a los patrones de planteamiento por parte de los CE, vemos que tampoco representan una gran complejidad. En los dos se usa la petición de explicación, por lo que ya podemos intuir que es una estrategia fundamental o común en este tipo de situaciones. La única diferencia es que, en algunos casos, los informantes añadirán un alertador antes de la petición como se ve en el primer patrón.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + explicación

(231) E10S11

I: chicoo ¿qué ha pasao?

Este patrón es el mismo que utilizan los CE y es que parece que los tres grupos utilizan continuamente al menos la solicitud de explicación.

2) Alertadores + explicación + exposición/acusación

(232) E17S11

I: tío ¿qué ha pasado? que llegas media hora tarde

En caso de que se quiera realizar un planteamiento más largo, se puede añadir a la solicitud de explicación una acusación o una exposición. En este caso es una acusación que, como ya hemos visto en situaciones anteriores, tiene valor de exposición.

3) Explicación + mezcla

(233) E18S11

I: pero bueno ¡¿y estas horas de llegar?!

El último patrón que nos encontramos para los ES es más complejo a pesar de su corta duración. El elemento importante seguiría siendo la explicación, pero en caso de que se quiera alargar, el informante puede hacer uso de otras estrategias de las que no se ha podido extraer alguna conclusión que sea representativa.

Desarrollo. Grupo CH

Como se ha dicho antes, el desarrollo de este grupo ha representado algunos problemas, y es que solo se han podido extraer ideas generales sobre las estrategias usadas. Al analizar las muestras, nos encontramos que las estrategias no parecen seguir un patrón exacto y, en el caso de que algunas lo hagan, el número de veces que aparecen no es lo suficiente amplío como para generalizar.

Lo que se puede observar es que la estrategia de solicitud de explicación sigue siendo importante, pero también el desarrollo da pie a la aparición de estrategias más fuertes como los imperativos, acusaciones y recriminaciones, entre otras. Por lo que se ha visto, los CH prefieren empezar con la explicación y la recriminación y en el caso de que esto no fuera suficiente, parece que añaden las consecuencias negativas con el objetivo de hacer ver al destinatario que sus acciones han tenido repercusiones graves para todos. Por último, y si el destinatario sigue respondiendo, es cuando empieza a salir el imperativo para ordenarle algo. En muchos casos el hablante avisa al destinatario de que después hablarán, mediante la estrategia de posposición.

Interesante es recalcar el uso de la acusación y es que, aunque no se tenga un patrón, esta parece también fundamental, ya que en esta situación también tiene cierto valor de exposición del problema.

Desarrollo. Grupo CE

Al igual que ha sucedido con los CH, ha sido imposible extraer un patrón de los CE. Este hecho no quiere decir que no exista uno o más, sino que las muestras recogidas no son una cantidad suficiente para poder ver patrones claros.

En el caso de los CE, vemos algunas similitudes con los CH, pero este grupo hace uso también de estrategias como la exposición del problema, las instrucciones y las argumentaciones las cuales no se ven de forma destacable en el grupo anterior.

De esta forma, obtendríamos un patrón que comenzaría con la exposición y/o recriminación. Si el intercambio se alarga, aparecerían las consecuencias y las instrucciones que suelen aparecer en esta parte. Finalmente, nos encontraríamos otra vez con los imperativos que sirven también para marcar el final del desarrollo.

Una estrategia recurrente y sin lugar fijo sería la argumentación. Esta estrategia parece que puede acompañar a las otras con el fin de intensificar la fuerza de estas, aunque también puede aparecer sola.

Desarrollo. Grupo ES

1) Imperativo

(234) E9S11

I: ven rápidamente cámbiate y vamos entra a la cancha

El grupo de ES es único del que se ha podido extraer un patrón destacable, siendo este el uso del imperativo. No obstante, hay que recordar que esto solo se utiliza cinco veces y que las demás muestras comienzan de forma variada.

De este grupo se podrían resaltarlas estrategias de recriminación, instrucción y argumentación que también suelen ser recurrentes y podrían ir en cualquier parte de la queja. En especial, es la recriminación la que parece ser preferente por ir al principio, pero se necesitaría una mayor investigación para poder afirmar este aspecto.

Comparación entre los tres grupos

Si comparamos los tres grupos, vemos claramente que la solicitud de explicación es el elemento fundamental para este tipo de situaciones. Ahora bien, cada grupo le añade o quita algo.

En el caso de los CE y ES, estos comparten un mismo patrón basado en *alertador* + *explicación* y en el caso de los CH y CE comparten el uso único de la explicación como estrategia de planteamiento. De esta forma, el grupo de CE parece escoger algunos patrones de ambos grupos. Los grupos de CH y ES tampoco difieren tanto, pero parece que a los ES les cuesta un poco más ponerse de acuerdo en el final de los planteamientos sobre todo al empezar con la explicación.

Pasando al desarrollo, vemos que son los CH y CE los que coinciden al no poder haber seguido alguna pauta concreta a pesar de usar un número considerable de estrategias. No obstante, los ES sí han sido capaces y aunque también ha sido complejo, se observa un uso destacable del imperativo tanto como comienzo de desarrollo como final de este.

Situación 12

Planteamiento. Grupo CH

1) Exposición + alternativas

(235) C7S12

I：小小我今天工作一天了，好累啊。我给你看电视，你看那个动画片吧，你看喜羊羊跟灰太狼演到第一百集了。

I: he estado trabajando todo el día hoy, estoy muy cansada. Te dejo ver la televisión, mira ver esa caricatura, mira el episodio 100 de Cabra Feliz y Gran Lobo Gris.

En esta última situación, nos encontramos con que los CH solo hacen uso de un patrón destacable en el cual vemos que la exposición abarca toda la primera oración. Además, después de exponer aparecen las alternativas/sugerencias.

En este caso, nuestro informante le propone al destinatario que vea unos dibujos animados. Es cierto que en las alternativas vemos 你看 que viene a traducirse como *mira* y se podría interpretar como imperativo, pero en este caso y como el objetivo de este enunciado es librarse de lo que el destinatario está pidiendo, se ha tomado más en cuenta el trasfondo del enunciado que simplemente la parte gramatical.

Planteamiento. Grupo CE

1) Alertadores + exposición + rechazos/preparatoria

(236) CE6S12

I: cariñoo/ es que/ hoy estoy muy cansada de verdad no tengo ganas de jugar contigo

En cuanto al grupo de CE, el primer patrón que se ha extraído comienza con el uso de alertadores, que en estos casos van a ser más bien apelativos cariñosos o nombres propios. Después del alertador, vemos una exposición de la cual podemos ver fácilmente el comienzo, pero no el final. Debido a la rapidez con que ha emitido la frase el informante, la parte *de verdad* queda suspendida sin saber exactamente si pertenece a la exposición o si por el contrario pertenece al rechazo directo que empezaría en *no tengo* y llegaría hasta el final. En muchos casos, son las pausas las que nos ayudan a la división de estrategias, pero en

este al carecer de ella, la división se vuelve más compleja. De todas formas, el *de verdad* no es necesario para que las otras dos estrategias funcionen perfectamente, ya que este elemento solo aportaría una mayor fuerza a lo que se esté comunicando.

2) Información + exposición

(237) CE4S12

I: ¿qué pasa?/ estoy muy cansada

El segundo patrón se basa en una petición de información y la exposición del problema. Esta petición se hubiera considerado de explicación si hubiera sido algo parecido a *¿por qué me está tirando de la ropa?* Como parece que es simplemente una pregunta para ver qué le sucede al destinatario y no una solicitud de explicación de por qué se está cometido alguna falta, se ha catalogado como de información.

Planteamiento. Grupo ES

1) Alertadores + exposición + mezcla (peticiones, argumentación, recompensa, etc.)

(238) E6S12

I: ay Daniela pero es que estooy/ estoy muy cansado/ tengo que descansar un poco

Los ES realizan planteamientos más largos para esta situación. En el primer patrón, se ven los alertadores, la exposición que va hasta *cansado* y el resto que pertenece a la estrategia de argumentación. Es un patrón bastante claro y sin mayores inconvenientes. La mezcla de estrategias final podría ser diferente a la que se ve en el ejemplo, pero eso ya depende también en cierta medida del hablante.

2) Directo + alertadores/exposición + mezcla (argumentación, etc.)

(239) E26S12

I: ((hoy)) no Daniela que estoy cansada porfaa

El segundo patrón se basa en un rechazo directo seguido de un alertador y/o una exposición. En este caso, estos dos últimos elementos aparecen juntos, pero podría haber solo uno. Lo mismo nos sucede con la mezcla que aparece al final del patrón y es que, a pesar de que se ha colocado en el patrón, no sería del todo necesaria.

Desarrollo. Grupo CH

1) Información + mezcla (alternativas, imperativo, recompensa, argumentación)

(240) C17S12

I：你想玩什么呀？

E：我这我这有好多乐高呀，还有游戏啊什么的，你陪我玩呗。

I：这会儿你先自己玩一会儿，让小姨休息两个小时，一会儿小姨给你买饮料，好不好？

I: ¿a qué quieres jugar?

E: tengo muchos legos y juegos, etc. Puedes jugar conmigo.

I: ahora puedes jugar solo por un rato, deja que la tía descanse dos horas y la tía te comprará algo de beber más tarde, ¿de acuerdo?

El grupo CH solo realiza un patrón destacable el cual puede empezar con una petición para recoger más información y a partir de ahí dirigir el discurso.

Debido a que la respuesta del destinatario es pedir que se juegue, el hablante comienza a utilizar una mezcla de estrategias que podemos ver en el segundo enunciado emitido por el hablante con tal de evitar lo pedido por el destinatario. De esta forma, vemos las alternativas desde *ahora* hasta *rato*, seguido de un imperativo desde *deja* hasta *horas* y una recompensa final que llega hasta *tarde*. Las recompensas o compensaciones se suelen dejar como última medida y suelen aparecer a partir de la mitad. Estas recompensas se pueden usar en caso de que no se haya logrado nada anteriormente o para evitar que el destinatario siga proponiendo acciones como hemos visto en este ejemplo. Parece que el hablante pretende de alguna forma u otra compensar al destinatario a pesar de que es este el que está molestándole.

Desarrollo. Grupo CE

1) Alternativas + mezcla (exposición, información, alternativas, etc.)

(241) CE23S12

I: papá tampocoo

E: no solo estás tú

I: bueno// ¿por qué no ponemos una peli?

E: joo pero yo no quiero ver una peli

I: ¿qué quieres?

E: jugar contigo

I: ¿cómo?

E: no sée/ con con las muñecaas/ o aa los cochees/ no sé

I: no puedoo/// voy voy voy espérame uun/ uun

En cuanto al grupo de CE, el patrón obtenido comienza con el uso de alternativas al principio, seguido de diversas estrategias. Las alternativas las podemos ver en los dos primeros enunciados emitidos por el hablante. En el primero, nuestro informante intenta desviar la atención del destinatario haciendo referencia al padre de este para ver si puede proponerle a él jugar, y en el segundo se opta por una pregunta, sugiriendo la visualización de una película. Al ver que esto no funciona, se procede a recoger más información en los dos enunciados siguientes. Finalmente, al ver que las propuestas del destinatario no son una salida viable para el hablante, este opta por el rechazo directo en *no puedo*. No obstante, parece que al final cambia de opinión y acepta, ya sea porque ve que no va a lograr nada negándose o porque tal vez piensa que jugar con el destinatario es la mejor decisión para que después este le deje descansar.

2) Exposición + rechazos/argumentación + mezcla de estrategias (rechazos directos, recompensas, advertencias, argumentaciones)

(242) CE24S12

I: pero yo estoy muy cansado sii mm/// eeh/ ¿podemos jugaar a las seis?/ ¿una hora despuées?

E: no/ yo quiero jugar ahora

I: ahora no/ ahora no puedo

En este segundo patrón se empieza con la exposición del problema y se sigue con, en este caso, los rechazos. Los rechazos que se ven en la muestra son los referentes a la posposición de la petición del destinatario y aparecen entre interrogaciones. En el ejemplo vemos al informante rechazar la repetición y optar por posponerla a una hora que, entendemos, le viene mejor. El destinatario ante esto sigue insistiendo y, en último lugar, el hablante opta por el rechazo directo que pondría fin al desarrollo.

Desarrollo. Grupo ES

Como en ocasiones anteriores, en este desarrollo no sea podido extraer un patrón concreto, salvo aspectos como que se podría empezar con la exposición del problema. A partir de ahí, lo único que tenemos son ideas generales como el que algunas estrategias importantes serían las alternativas, la argumentación, el rechazo directo e incluso el imperativo para ordenarle algo al destinatario.

Comparación entre los tres grupos

En esta última comparación, vemos que son los CH los que más claro parecen tener cómo empezar el planteamiento, ya que exponen el problema y proporcionan alternativas desde el principio. Esto no pasa con los CE y ES que se extienden y preparan más el terreno para lo que pueda decir el destinatario. Los grupos CE y ES encuentran un punto en común al hacer uso de *alertador* + *exposición*. Lo que sí se observa es que los ES poseen una mayor contundencia y, en algunos casos, dejan claro desde el planteamiento mediante rechazos directos que no van a realizar lo que le pide el destinatario. Esto se ve poco en los grupos de sinohablantes que optan por estrategias menos fuertes y parecen dar más rodeos.

En cuanto al desarrollo, son los ES los que parecen no tener claro cómo seguir del todo. Interesante es que a pesar de ser el grupo que más estrategias hace (212), no parece seguir un patrón exacto. Algo parecido nos sucede con los otros dos grupos que hacen uso de diferentes métodos para el desarrollo. En los CH

ahora vemos la petición de información que usaban los CE en el planteamiento y en los CE vemos el uso de alternativas que era común en los CH.

Para finalizar, lo que se ha de tener en cuenta es que los tres grupos priorizan el finalizar con la estrategia de recompensa/compensación que ya vimos en la situación 3. Ante esto, sí que se puede concluir decir que los tres grupos optan por este elemento en común para lograr sus objetivos.

9. Conclusiones

En esta tesis se han abordado diferentes aspectos, todos entorno al acto de habla de la queja y a su presencia en un intercambio comunicativo. Partiendo de las variables de distancia social, poder social y distancia social en doce situaciones diferentes, se han analizado aspectos como el número de turnos que caracterizarían una queja, las estrategias más y menos utilizadas y los patrones que podrían ser comunes al emitir este acto de habla.

A continuación, se expondrán las conclusiones a las que se ha llegado de forma ordenada, según se ha ido procediendo a lo largo tesis. De esta forma, empezamos viendo las conclusiones que se extraen con respecto al acto de habla de la queja en sí mismo:

1) A diferencia de actos de habla como las disculpas, que tienen un núcleo concreto, el núcleo de la queja a menudo está elíptico, de modo que el hablante debe recuperarlo pragmáticamente apoyándose en la exposición de una situación que se presenta como indeseada o molesta, unida a otras estrategias que pueden apoyar tal interpretación. De esta forma podemos decir que la queja tiende a presentarse de forma indirecta, lo que no sorprende, ya que hablamos de un acto con carácter conflictivo y amenazador.

2) Este acto de habla tiende a realizarse en parte mediante otros actos de habla, que funcionan como elementos de apoyo. Por ello, se ha observado que los actos de habla que contribuirían a la formación de una queja serían el de la petición y el del rechazo. En caso de que solo se usaran estrategias con cierta carga conflictiva, la queja no podría cumplir su función que es la de que el destinatario realice o deje de realizar determinada acción. En el caso de las peticiones, en muchas ocasiones suavizan el mensaje o ayudan al hablante a conseguir más información para ver qué pasos se han de seguir. Los rechazos por su parte ayudan a dejar clara la postura del hablante.

No estamos diciendo que no se pueda elaborar una queja sin estos elementos, pero si lo que se pretende es que la emisión de esta sea más natural e incluirla en una conversación, estos actos de habla deberían aparecer.

En cuanto a las conclusiones extraídas a partir de los cuestionarios relacionados con el grado de la ofensa y el poder social, se ha llegado a las conclusiones que se exponen a continuación. En este punto, se recuerda que en estos cuestionarios solo participaron dos grupos: chinos y españoles. El grupo de informantes chinos no se dividió en dos hasta que se comenzó con el juego de rol, ya que en esta parte de la tesis se quería conocer más a fondo la percepción que tenían de las variables cada comunidad.

1) Ambos grupos se han decantado, en la mayoría de los casos, por las mismas opciones en cuanto a quién tiene un poder social mayor y qué situación representa un mayor grado de la ofensa. Los casos en los que originalmente no coincidieron pertenecen a las situaciones presentadas para conocer mejor el grado de la ofensa.

2) En ambas comunidades, el cargo que tiene una persona condiciona en gran medida la visión que tienen los informantes sobre el poder social. Si alguien posee un cargo que está relacionado con respeto, ley, etc. es normal que se les otorgue un mayor poder.

3) Los informantes sinohablantes, en comparación con los españoles, han escogido en mayor medida la opción de que ambas partes tenían igualdad de poder en diferentes situaciones, lo que resulta interesante teniendo en cuenta que uno de los rasgos de la sociedad china es la jerarquización. Importante aquí es resaltar que, después de analizar los resultados, esto puede deberse a que el papel que desempeña una persona es importante, así como la conducta que se espera que tenga. Por poner un ejemplo, el papel de un policía es cuidar, proteger, ayudar a otras personas, este es su deber, es algo que viene implícito. Por esto, muchos informantes chinos deducen que ambos tienen un mismo poder. El trabajo de un policía es ese y este hecho no lo hace más especial que los demás. Es su papel en la

sociedad. No obstante, otra explicación para este hecho es la posibilidad de que algunos de los informantes no llegasen a entender completamente el concepto de *relación de poder*, lo que ha causado esta inesperada preferencia por la igualdad. Convendría en futuros estudios profundizar más en este aspecto.

4) La edad es un factor importante, puesto que se ha visto claramente que, entre un menor y un adulto, ambos grupos le otorgan más poder al adulto. No obstante, habría que revisar si una persona mayor tiene de verdad un mayor poder y, si es así, conviene saber a qué edad piensan los informantes que lo tienen. Esto se debe a que, aunque la opción escogida por ambos grupos fue que la persona de sesenta años tenía un mayor poder, entre un 40% y un 41% de los participantes escogieron que en realidad ambas partes poseían un poder igual.

5) En ciertas situaciones, los informantes pueden otorgarle un mayor poder a la persona que es capaz de controlar en cierta forma el comportamiento, las decisiones, etc. de la otra parte. Esto se puede ver sobre todo los informantes españoles. Los informantes chinos también tienden a seguir esta línea, pero el porcentaje que ha escogido darle un mayor a estas personas es ligeramente menor si lo comparamos con el de los españoles. No obstante, ambas comunidades coinciden en su selección por lo que consideramos que el que se corte la *libertad* que posee alguien, provocará que la otra persona posea en cierta medida un mayor poder.

En cuanto al grado de la ofensa nos encontramos con los siguientes resultados:

6) Ambas comunidades difieren en algunas situaciones. Estas diferencias se homogeneízan si se añade algún elemento que maximice las consecuencias. Un ejemplo sería el expuesto en la pregunta 2, en la que, mientras que para los españoles es más grave la falta de limpieza, para los chinos es más grave el alto volumen de la música. Esta diferencia se elimina maximizando una de las opciones. En este caso se maximizó la falta de limpieza para que concordara con el resultado de los españoles.

7) En el caso de que los sinohablantes hayan sido los culpables de la falta, este grupo no consideraría que haya unas mayores consecuencias negativas. Es decir, si ellos son los culpables, asumirían la culpa. No obstante, si la falta la ha cometido otra persona y afecta al informante, sí que podría haber unas mayores consecuencias negativas y esa persona debería resolver el problema. Vuelve entrar en juego el papel que desempeña una persona y lo que se espera de ella. Un ejemplo sería el del profesor que pierde el examen. Una persona china no vería este hecho tan grave como si se hubiera suspendido. Entendemos que el suspenso es algo que depende del informante, mientras que al perder un examen será el profesor el que deba responder y dar una solución.

8) Ambas comunidades consideran que las situaciones en las que la salud, el cuerpo, etc. se pueden ver perjudicados conllevan unas consecuencias más graves.

Tras haber visto las conclusiones sobre las variables, se continúa con el análisis de los turnos según las situaciones expuestas en el juego de rol. A partir de este punto, ya contamos con los tres grupos que realizaron los intercambios comunicativos (CH, CE y ES). De esto se pueden extraer los siguientes puntos:

1) De los tres grupos, es el de CE el que más turnos realiza, ya que los enunciados parecen más cortos y cada persona necesita más turnos para poder expresar lo que los otros podrían hacerlo en uno solo. Este hecho no se nos hace raro, ya que sabíamos de antemano que al hablar en una lengua que no es la suya, este tipo de hablantes podría tender a necesitar más tiempo.
2) Las situaciones de ámbito académico conllevan el uso de un mayor número de turnos en los tres grupos, ya que parece que el respeto por el profesor pone en marcha estrategias menos directas y que podrían llevar más tiempo. Esto tampoco representa una novedad porque partíamos de que en estos casos y teniendo en cuanta el tipo de problema que se le presentaba al hablante, las conversaciones serían más largas.
3) Las situaciones en las que se habla con un policía también poseen un mayor número de turnos. Esto puede deberse a que este es considerado

como una figura de autoridad. De esta forma, parece que, al igual que con el profesor, el que se trate de un policía conlleva a que los intercambios comunicativos se alarguen.

En cuanto a los problemas encontrados, cabe recalcar los que han tenido lugar en las situaciones 3 y 5, puesto que el grupo de informantes se dividió. Ante esto, los resultados obtenidos no se podrían tener en cuenta en igual medida que los otros. Un ejemplo de esto es que, según nuestro punto de partida, se pensaba que con un menor de edad habría más turnos y en el caso de los CH y CE en la situación 3 es así, pero no en el caso de los ES. Esto nos lleva a la duda de si este hecho es porque en realidad los ES realizarían menos turnos o si es por el hecho de que una parte de ellos se quejaría a los padres y por lo tanto el número de muestras ha quedado reducido. Esta misma duda nos aparece en la situación, pero parece que en este caso está más equilibrado aunque volvemos a decir que no se podría equiparar con el número de muestras se ha dividido.

En cuanto al número de turnos y teniendo en cuenta las variables, las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1) Las variables influyen en el número de turnos. De las tres variables, se observa que la distancia social y el grado de la ofensa son las que más parecen tener una mayor influencia en el número de turnos. No obstante, el poder social como se especifica en el punto 3 no parece que posea la misma influencia.
2) A menor distancia social, mayor número de turnos. Entendemos por esto que cuando hay más confianza parece normal el que la conversación se alargue. Este hecho también contábamos con que iba a aparecer, por lo que no representa una novedad.
3) El poder social no parece tener gran influencia, ya que la media de los tres grupos relacionada con esta variable apenas tiene una diferencia relevante. En este caso no partíamos de ninguna hipótesis en especial, siendo tal vez nuestra principal idea que cuando hubiera un poder igual habría un mayor número de turnos, lo que no ha sucedido. Habría que ver si con un mayor número de muestras la utilidad de esta variable se ve mejor.

4) En cuanto al grado de la ofensa, a pesar de que tampoco existe una gran diferencia entre los grupos, sí que podemos ver más claro que a mayor ofensa, mayor número de turnos. No obstante, partíamos de la idea de que esta diferencia sería más notable que la que nos hemos encontrado.

Pasando a las estrategias utilizadas por los tres grupos de hablantes concluimos lo siguiente:

1) Los grupos CH y ES realizan un número muy parecido de estrategias totales, teniendo en cuenta tanto el planteamiento como el desarrollo, llegando ambos a usar entre 2686 y 2681 estrategias. El grupo de CE, por otra parte, es el que menos utiliza, con 2444 estrategias a pesar de hacer uso de un mayor de turnos. Partíamos de la idea de que tal vez los CE tendrían un mayor uso de estrategias aunque fueran repetidas, pero nos hemos encontrado con que son los informantes que se comunican en su lengua materna aquellos que hacen un uso mayor de estrategias. Esto tampoco se nos hace del todo raro y parece más bien lógico que estos tengan un repertorio más amplio.
2) En cuanto al planteamiento y el desarrollo, los CH y los ES realizan más estrategias que los CE, lo que se ve reflejado en el punto anterior.
3) En el planteamiento son los ES los que realizan un mayor número de estrategias aunque con muy poca diferencia frente a los otros grupos.
4) En el desarrollo son los CH los que realizan un mayor número de estrategias y, en esta ocasión, se alejan un poco más de los otros dos grupos. Por esto, deducimos que los CH elaboran más el desarrollo que el planteamiento, quizás porque dan más importancia a aquel que a este.

En cuanto a los problemas encontrados, cabe destacar que debido al reducido número de muestras que se han recopilado, los datos obtenidos a partir de estas no han aportado la información suficiente como para hacer generalizaciones sobre las estrategias. Un ejemplo de esto ocurría cuando nos daba como resultado que la acusación era típica en situaciones con un grado mayor de ofensa, pero al analizar más en profundidad, veíamos que si eran seis situaciones con esta variable, solo dos de ellas usaban la acusación, pero en grandes cantidades. Por esto, no consideramos que el resultado sea aplicable a todas las

situaciones con esa variable. Esto sucedía en todas las demás situaciones, por lo que se decidió no tomar en cuenta ni analizar las estrategias según las variables a pesar de que son el eje de las situaciones. Entendemos que con un mayor número de muestras se podría intentar analizar si las tres variables afectan a las estrategias, ya que partimos de la idea de que sí, aunque de momento no sea posible confirmar este aspecto.

Por último, en cuanto los patrones que se han extraído obtenemos lo siguiente:

1) Todos los grupos hacen uso de planteamientos, no así de desarrollos. En ciertas ocasiones el uso del planteamiento es suficiente para que el hablante logre su objetivo. Esto se ve en situaciones cortas que no representan tanto problema o que tienen fácil solución.
2) Es normal que cada grupo tenga entre uno y dos patrones por planteamiento y desarrollo. Son pocas las veces en las que hay más de dos.
3) Los planteamientos suelen ser más claros y más concretos mientras que los desarrollos hacen un mayor uso de lo que se ha denominado *mezcla de estrategias*. Con motivo de que el desarrollo es más largo y entran en juego diferentes aspectos, esto hace que las estrategias aumenten como hemos visto en el punto anterior.
4) A más número de estrategias, más difícil ver un patrón claro.
5) El grupo de CE parece hacer uso de patrones típicos tanto de los CH como de los ES confirmando nuestra hipótesis inicial de que este grupo podría tener rasgos de los otros dos grupos.

En cuanto a las limitaciones encontradas en la extracción de patrones, volvemos a tener la escasez de muestras como inconveniente principal. Este hecho se ha visto reflejado sobre todo a la hora de analizar el desarrollo, ya que en este parte es en dónde los informantes hacen uso de una gran variedad de estrategias, y con solo veintisiete muestras por grupo no es suficiente para poder ver patrones claros y solo podemos obtener ideas generales.

Si hacemos un balance de la tesis, podemos ver que se ha profundizado en el acto de habla de la queja y se han realizado diferentes aportaciones:

1) Mayor conocimiento sobre las variables del poder social y el grado de la ofensa en las culturas española y china.
2) Acercamiento al número de turnos que caracteriza un intercambio comunicativo basado en el acto de habla de la queja por los tres grupos que han participado.
3) Nuevas estrategias que caracterizan a este acto de habla, así como su unión con otros actos que funcionan como elementos de apoyo.
4) Aproximación a la posible división de las estrategias dentro de conversación. Visión del comienzo y final de estas mismas.
5) Mayor conocimiento del funcionamiento y de los patrones que usan los diferentes informantes a la hora de elaborar una queja dentro de un intercambio comunicativo.

Por último, presentamos algunas futuras líneas de investigación que contribuirían a diferentes aspectos como un mayor conocimiento de los actos de habla o sus posibles aplicaciones.

Sería necesario ampliar el número de informantes. Con un número mayor se podrían extraer conclusiones más concretas y un mayor análisis cuantitativo. Ahora bien, también sería de utilidad ampliar el perfil de los informantes y no solo centrarse en sinohablantes. Al escoger una sociedad tan alejada y con una lengua que dista bastante del español, entendíamos que podrían aparecer diferencias. Sería interesante ver si sucede lo mismo con sociedades y lenguas que también sean distantes. En el caso contrario, también se podría ver si cuanta más cercanía, los resultados son similares.

Convendría conocer más a fondo el papel de las variables en la elección de las estrategias y de los patrones, ya que en este estudio no ha sido posible extraer la información necesaria como para realizar generalizaciones. De igual forma, se podría ampliar el número de variables e incluir algunas tales como el género, la edad de los informantes, entre otros.

Sería de gran utilidad, con respecto a los patrones, el poder conocer en mayor grado y profundidad cómo funcionan y qué estrategias utilizan durante la parte del desarrollo porque, como hemos visto, es en el desarrollo donde se suele ver

mejor el acto de la queja y su funcionamiento. Durante el planteamiento no parece haber grandes dificultades para ver los patrones y suelen ser fáciles de identificar. No obstante, con solo este comienzo, la queja en muchos casos quedaría incompleta, por lo que estudiar cómo funciona el desarrollo nos permitiría tener una idea más clara de la estructura que posee este acto de habla.

Ahora bien, nos hemos dado cuenta de que la entonación representa una gran ayuda a la hora de analizar los intercambios comunicativos de los informantes. En este estudio no se tuvo en cuenta, pero para futuras investigaciones sería útil ver si la entonación cambia dependiendo de la estrategia, de las variables, entre otros aspectos.

Además, consideramos que esta tesis y futuros estudios entorno a la queja podrían ser una importante aportación a la enseñanza del español. Esto sobre todo a alumnos chinos que quieran adaptarse mejor al país en caso de que se encuentren en un contexto de inmersión o alumnos que quieran desarrollar sus habilidades pragmáticas en esta lengua sin encontrarse en inmersión.

Igualmente sería interesante ampliar las situaciones comunicativas, ya que se podría contribuir a contextos que no se han tenido en cuenta en este estudio como el turístico, empresarial, jurídico, entre otros. De esta forma, se podría enseñar este acto de habla en contextos más concretos y como tal favorecer la elaboración de materiales y planificaciones en torno a los actos de habla.

En conclusión, se propone ampliar el número de informantes, así como intentar que haya una mayor variedad en el perfil; incrementar el número de variables y tener en cuenta aspectos como la entonación; mayor presencia de situaciones comunicativas diferentes en torno a contextos como el turístico, el empresarial entre otros; fomentar la elaboración de planificaciones didácticas que tenga en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje los actos de habla.

Bibliografía

Albelda, M. (2014) “Escalaridad y evaluación: rasgos caracterizadores de la intensificación pragmática”, en E. Putska y S. Goldschmitt, eds., *Emotionen, Expressivität, Emphase*. Berlín, Erich Schmidt Verlag, pp. 79–94.

Albelda, M. and García, M.J.B. (2018) *La cortesía en la comunicación*, Madrid, Arco/Libros-La Muralla.

Albelda, M. y Briz, A. (2010) “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en *La lengua española en América: Normas y usos actuales*, Valencia, Universitá de Valencia, pp. 237–260.

Arent, R. (1996) “Sociopragmatic Decisions Regarding Complaints by Chinese Learners and NSs of American English”, *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 1, pp. 125–147. Disponible en: https://digitalrepository.lib.hku.hk/catalog/td96r470q#?c=&m=&s=&cv=3&xywh=-826%2C353%2C3187%2C2106 [Consulta: 2022].

Aristu, A. (2014) “Dificultades y retos de la enseñanza de ELE a estudiantes chinos: una experiencia en una escuela de idiomas de Barcelona”, *SinoELE Monográficos*, 10, pp. 58–71. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_58-71.pdf [Consulta: 2022].

Austin, J.L. (1962) *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University press.

Bachman, L. F., (1995) “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera, M. M. coord., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, pp. 105-127.

Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1996) *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press.

Bernal, M. (2007) *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*, Estocolmo, Stockholm University.

Blum-Kulka, S. (1982) “Learning to say what you mean in a Second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language”, *Applied Linguistics*, (1), pp. 29–59. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED195173 [Consulta: 2020].

Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986) “Pragmatics and Second language learning: Preface”, *Applied Linguistics*, 5(3), pp. 187–188. Disponible en: https://academic.oup.com/applij/article-abstract/5/3/187/190178?redirectedFrom=fulltext [Consulta: 2020].

Blum-Kulka, S. y Sheffer, H. (1993) “The metapragmatic discourse of American-Israeli families at dinner”, en J. Cenoz y J. Valencia, eds., *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 196–223.

Blum-Kulka, S. (1996a) “Introducción a la pragmática del interlenguaje”, en J. Cenoz y J. Valencia, eds., *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales,* Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 155–175.

Blum-Kulka, S. (1996b) “Variaciones en la formulación de peticiones”, en J. Cenoz y J. Valencia, eds., *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 179–194.

Blum-Kulka, S., House, S. and Kasper, G. (1989) *Cross–cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, Ablex.

Bond, M. y Wang, K. (1987) “The social psychology of Chinese People”, en M. Bond. ed., *The psychology of the Chinese people*, Hong Kong, Oxford University Press, pp. 213–266.

Bouton, L.F. (1988) “A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English”, *World Englishes*, 7(2), pp. 183–196. Disponible en:

https://onlinelibrary.wiley.com/Disponible en: doi/abs/10.1111/j.1467-971X.1988.tb00230.x [Consulta: 2021].

Bravo, D. (1999) “¿Imagen positiva vs. imagen negativa? Pragmática sociocultural y componentes de face”, *Oralia. Análisis del discurso oral*, 2, pp. 155–184. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Diana-Bravo-4/publication/285760242_Imagen_positiva_vs_imagen_negativa_Pragmatica_sociocultural_y_componentes_de_face/links/5ddd3620a6fdcc2837ec0483/Imagen-positiva-vs-imagen-negativa-Pragmatica-sociocultural-y-componentes-de-face.pdf [Consulta: 2022].

Bravo, D. (2004) “Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía”, en D. Bravo y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, pp. 15–37.

Briz, A. (1993) “Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo”, *Contextos*, XI/21-22, pp. 145-188.

Briz, A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*., Barcelona, Ariel lingüística.

Briz, A. (2004) “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, en D. Bravo, y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel lingüística, pp. 67-94.

Briz, A., (2003) “La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española”, *Actas del Primer Coloquio del programa EDICE. La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo, pp. 17-46. Disponible en www.edice.org [Consulta: 2022].

Briz, A. (2007) “Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América”, *LEA: Lingüística Española Actual*, 29(1), pp. 5–44.

Briz, A. (2010) “La cortesía al hablar español”, *SinoELE*. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Briz.pdf [Consulta: 2021].

Briz, A. y Albelda, M. (2013) “Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN)”, *Onomázein*, 28, pp. 288–319. Disponible en: https://roderic.uv.es/handle/10550/33973 [Consulta: 2021].

Brown, P. y Levinson, S. (1987) *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Brown, R. y Gilman, A. (1960), “The pronouns of Power and Solidarity”, en T. Sebeok, ed., *Style in Language*, Cambridge, MIT Press, pp. 253-276

Calsamiglia. H. y Tusón A. (2012) Las cosas del decir, Barcelona, Ariel. Disponible en: https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Calsamiglia%20y%20Tuson%20-%20Las%20cosas%20del%20decir.%20Manual%20de%20analisis%20del%20discurso.pdf [Consulta: 2023].

Canale, M. (1983) “From communicative competence to communicative language pedagogy”, en J.C. Richard y R.W. Schmidt, eds., *Language and Communication*, Londres, Longman, pp. 2–27. Disponible en: https://es.scribd.com/document/506504562/Canale-M-1983-From-Communicative-Competence-to-Communicative-Language-Pedagogy# [Consulta: 2021].

Carrasco, A. (1983) “Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson”, *Pragmalingüística* , 7, pp. 1-44. Disponible en: https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/499 [Consulta: 2022].

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995) “A pedagogically motivated model with content specifications”, *Applied Linguistics*, 6(2), pp. 5–35. Disponible en: https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj [Consulta: 2022].

Chan, S. (1999) “The Chinese learner – a question of style”, *Education + Training*, 41(6/7), pp. 294–305. Disponible en: https://www.emerald.com/insight/content/Disponible en: doi/10.1108/00400919910285345/full/html [Consulta: 2022].

Chen, R. (1993) “Responding to compliments a contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers”, *Journal of Pragmatics*, 20(1), pp. 49–75. Disponible en: doi:10.1016/0378-2166(93)90106-y [Consulta: 2020].

Chen, Y., Robb, M., Gilbert, H., y Lerman, J. (2001) “A study of sentence stress production in Mandarin speakers of American English”, *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109(4), pp. 1681–1690. Disponible en: doi:10.1121/1.1356023 [Consulta: 2021].

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax: 50th anniversary edition*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

Clyne, M. (1994) *Intercultural communication at work*, Nueva York, Cambridge University Press.

Cohen, A.D. y Olshtain, E. (1981) “Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology”, *Language Learning*, 31(1), pp. 113–134. Disponible en: Disponible en: doi:10.1111/j.1467-1770.1981.tb01375.x [Consulta: 2020].

Contreras J. (2005) *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español*, Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Disponible enhttps://www.asice.se/index.php/tym/article/view/64 [Consulta: 2023].

Corder, S.P. (1967) “The significance of Learner’s errors”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), pp. 161–170. Disponible en: doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161 [Consulta: 2022].

Corder, S.P. (1971) “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), pp. 147–160. Disponible en: doi:10.1515/iral.1971.9.2.147. [Consulta: 2021].

Da Silva, J. E., Pérez-García, C., y Vázquez-Pesado, P. (2022) “Análisis del acto de habla de queja en español y en portugués en comentarios de la plataforma Booking” *Revista De Estudios Del Discurso Digital*, (5), pp.1–21. Disponible en: https://doi.org/10.24197/redd.5.2022.1-21 [Consulta: 2023].

DeCapua, A. (1988) *Complaints: A comparison between German and English*, Concordia College, English Language Center, Nueva York.

Díaz, F. (2001) *Producción de actos de habla en inglés y español. Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*, Tesis doctoral, Universidad de Jaén. Disponible en: https://ruja.ujaen.es/handle/10953/322 [Consulta: 2020].

Escandell, V. (1995) “Cortesía, formulas convencionales y estrategias indirectas”, *Revista Española de Lingüística*, 25(1), pp. 31–66. Disponible en: http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1429 [Consulta: 2020].

Escandell, V. (1996) “Introducción a la pragmática”, Barcelona, Editorial Ariel.

Escandell, V. (1996) “Los fenómenos de interferencia pragmática”, L. Miquel y N. SANS, eds., *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid, pp. 95-109.

Escandell, V. (2005) “La comunicación”, Madrid, Editorial Gredos.

Escandell. V., Amenós, J. y Ahern, A. (2021) *Pragmática*. Madrid, Akal.

Faerch, C. y Kasper, G. (1984) “Pragmatic knowledge: Rules and procedures”, *Applied Linguistics*, 5(3), pp. 214–225. Disponible en: doi:10.1093/applin/5.3.214 [Consulta: 2020].

Faerch, C. y Kasper, G. (1989) “Internal and external modification in interlanguage request realization”, en S. Blum-Kulka, J. House, y G. Kasper, eds., *Cross-*

cultural Pragmatics: Requests and apologies, Norwood, Nueva Jersey, Ablex, pp. 221–247.

Farnia, M., Buchet, L. y Banu, S. (2009) “Preferred strategies of the speech act of complaint by Malaysian ESL learners” en*2° International ILLANS Conference*, Shah Alam, Universitii Teknology Mara. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/213916440_Preferred_strategies_of_the_speech_act_of_complaint_by_Malaysian_ESL_learners [Consulta: 2020].

Gallardo B. (1996) *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Episteme. Disponible en https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/30479/1996.GALLARDO.AnConvPragRecep.PDF?sequence=1 [Consulta: 2023].

García, M.J. (1998) *Estrategias de cortesía verbal en inglés y en español*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada.

Garrido. M. C. (2001) “Análisis del discurso ¿problemas sin resolver?”, Contextos, 37-40 (19) pp.123-141. Disponible enhttps://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/689/Camino%2520Garrido_02.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2023].

Giddens, D.A. (1981) *An analysis of the discourse and syntax of oral complaints in Spanish*. Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Los Ángeles.

Goffman, E. (1967) *Interaction ritual*, Nueva York, Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1971)*Presentación de la persona en la vida pública,* Buenos Aires, Amorrortu.

Grice, H.P. (1975) “Logic and conversation”, en P. Cole y J.L. Morgan, eds., *Syntax and semantics. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41–58. Disponible en: https://www.ucl.ac.uk/ls/studypacks/Grice-Logic.pdf [Consulta: 2019].

Gu, Y. (1990) “Politeness phenomena in modern Chinese”, *Journal of Pragmatics*, 14(2), pp. 237–257. Disponible en: doi:10.1016/0378-2166(90)90082-o. [Consulta: 2019].

Gudykunst, W.B., Ting-Toomey, S. y Nishida, T., eds.,(1996) *Communication in personal relationships across cultures*, California, Sage Publications.

Hamel, R. E. (1984) “Análisis conversacional”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, (3). Disponible en https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/27/21 [Consulta: 2022].

Haverkate, H. (1987) “La cortesía como estrategia conversacional”, *Diálogos hispánicos de Amsterdam*, 6, pp. 27-63.

Haverkate, H. (1994) *La Cortesía Verbal: Estudio Pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.

Havertake, H. (2004) “El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmalingüística de la cultura española”, en D. Bravo y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural : estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel, pp. 55–65.

He, X. (2008) “El silencio y la imagen china en el aula de ELE”, *Linred: Lingüística en la Red*, 6. Disponible en: https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf [Consulta: 2022].

Herbert, R.K. (1990) “Sex-based differences in compliment behavior”, *Language in Society*, 19(2), pp. 201–224. Disponible en: doi: 10.1017/s0047404500014378 [Consulta: 2019].

Hill, T. (1997) *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Tesis doctoral inédita, Temple University Japan, Tokio.

Ho, D., Xie, W., Liang, X., y Zheng, L. (2012) “Filial piety and traditional Chinese values: A study of high and mass cultures”, *PsyCh Journal*, 1(1), pp. 40–55. Disponible en: doi:10.1002/pchj.6 [Consulta: 2019].

Holmes, J. (1995) *Women, men and politeness*, Londres/Nueva York, Longman.

Hong, W. (1998) *Request patterns in Chinese and German: A cross-cultural study*, Múnich: Lincom Europa.

House, J. (1996) “Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and Metapragmatic Awareness”, *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 225–252. Disponible en: doi: 10.1017/s0272263100014893 [Consulta: 2019].

House, J. y Kasper, G. (1981) “Politeness markers in English and German”, *Conversational Routine*, 2, pp. 157–185. Disponible en: doi: 10.1515/9783110809145.157 [Consulta: 2019].

House, J. y Kasper, G. (1987) “Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language”, en W. Lörscher y R. Schulze, eds., *Perspectives on language in performance*, Tübingen, Narr, pp. 1250–1288. Disponible en: https://es.scribd.com/document/311385820/Perspectives-on-Language-in-Performance [Consulta: 2021].

House, J., House, J. y Kasper, G. (1989) “Politeness in English and German: The functions of “please” and “bitte"“, en S. Blum-Kulka, ed., *Cross-cultural Pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, Nueva Jersey, Ablex, pp. 96–119.

Hu, G. (2002) “Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China”, *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), pp. 93–105. Disponible en: doi: 10.1080/07908310208666636 [Consulta: 2019].

Hu, H.C. (1944) “The Chinese concepts of face”, *American Anthropologist*, 46, pp. 45–64. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/662926 [Consulta: 2020].

Hymes, D. (1972) “On communicative competence”, en J. Pride y J. Holmes, eds., *Sociolinguistics: Selected readings,* Harmondsworth, Penguin, pp. 269–293. Disponible en: https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/hankkeet/paattyneet-

tutkimushankkeet/fidipro/en/courses/on-communicative-competence [Consulta: 2020].

Inoue, J. (1982) *A discourse analysis of complaints made by Japanese students*, Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Los Ángeles.

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Kasper, G. (1992) "Pragmatic transfer", *Second Language Research*, 8(3), pp. 203–231. Disponible en: doi:10.1177/026765839200800303. [Consulta: 2020].

Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993) *Interlanguage pragmatics*, Nueva York, Oxford University Press.

Kádár, D y Pan. Y. (2011) "Politeness in China", en D. Kádár y S. Mills, eds., *Politeness in East Asia*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 125–146. Disponible en: doi:10.1017/CBO9780511977886.008 . [Consulta: 2019].

Kecskés, I. (2013) *Intercultural pragmatics*. Nueva York, Oxford University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin.

Ketbrat-Orccchioni, C. (1996) *La conversation*, París, Seuil.

Ketbrat-Orccchioni, C. (2001) *Les actes de langage dans le discours. Théorie et function*, París, Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004) "¿Es universal la cortesía?", en D. Bravo y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español,* Barcelona, Ariel lingüística, pp. 39–53.

Koike, D.A. (1989) "Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage", *The Modern Language Journal*, 73(3), pp. 279–289. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/327002 [Consulta: 2020].

Korsko, P. y Trenchs, M. (1993) “Joking, preaching and swearing: Pragmatic transfer in Catalan and Portuguese EFL complaints”, *Catalunya Regional TESOL-Spain Conference*, Barcelona.

Kumagai, Y. (2004) *(De)mystifuing literacy practices in a foreing language classroom: A critical discourse analysis*, Tesis doctoral, Universidad de Massachusetts Amherst. Disponible en: https://core.ac.uk/download/pdf/334980704.pdf [Consulta: 2020].

Lakoff, R. (1973) “The Logic of Politeness, or Minding your P’s and Q’s”, *Proceedings of the Ninth regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 345–356. Disponible en: https://www.ingentaconnect.com/contentone/cls/pcls/1973/00000009/00000001/art00027 [Consulta: 2019].

Larochebouvy, A. D. (1984) *La conversation quotidienne*, Paris, Credif.

Lee, W. (1996) “The cultural context for chinese learners: conceptions of learning in the confucian tradition”, en D. Watkins y J.B. Biggs, eds., *The chinese learner: cultural, psychological and contextual influences*, Comparative Education Research Centre, Universidad de Hong Kong, pp. 25–41.

Leech, G. (1983) *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja.

Levinson, S. (1983) *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.

Liu, F. y Melo, M. (2009) “Las dinámicas de la cultura y sus implicaciones para la educación en China”, en A. Sánchez, ed., *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur, pp. 125–154.

Liu, T.Y. (2015) *Estudio Pragmalingüístico Español y Chino de Actos de Habla Expresivos: Disculpas Y Agradecimientos*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16508 [Consulta: 2020].

Liu, W. (2021] *Estudio contrastivo del cumplido en español y en chino desde la pragmática intercultural*, Tesis doctoral, Universidad de Santiago de

Compostela. Disponible en: https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/26481 [Consulta: 2022].

Llach, M.P., Fernández, A. y Moreno, S. (2005) “Differences in the written production of young Spanish and German learners: Evidence from lexical errors in a composition”, *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 14(5), pp. 1–13. Disponible en: https://raco.cat/index.php/Bells/article/view/82951 [Consulta: 2021].

Llorente, M. T. (1996) *Organizadores de la conversación. Operadores discursivos en español*, Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Lorenzo-Dus, N. (2001) “Compliment responses among British and Spanish University Students: A contrastive study”, *Journal of Pragmatics*, 33(1), pp. 107–127. Disponible en: doi:10.1016/s0378-2166(99)00127-7 [Consulta: 2020].

Luo, Y. (2009) “Analysis of culture and buyer behavior in Chinese market”, *Asian Culture and History*, 1(1), pp. 25–30. Disponible en: doi:10.5539/ach.v1n1p25 [Consulta: 2021].

López, F.J. (2013) “La cortesía verbal en chino: teoría y aplicaciones didácticas” *Actas del VIII Congreso Estatal de Escuelas Oficiales de Idiomas*, Pamplona. Disponible en: http://8congresoeoi.blogspot.com/p/actas-viii-congreso-eeooii-18-20-abril.html [Consulta: 2020].

Maeshiba, N. Yoshinaga, G., Kasper, G., y Ross, S. (1996) “Transfer and proficiency in interlanguage apologizing”, en S. Gass y J. Nau, eds., *Speech acts across cultures.* Disponible en: https://www.degruyter.com/document/Disponible en: doi/10.1515/9783110219289.2.155/html [Consulta: 2020].

Mao, L.R. (1994) “Beyond politeness theory: “face” revisited and renewed”, *Journal of Pragmatics*, 21(5), pp. 451–486. Disponible en: doi:10.1016/0378-2166(94)90025-6. [Consulta: 2019].

Martín de Bernardo, J. (2017) *Los factores socioculturales: clave de internacionalización de la empresa occidental en el mercado chino*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Disponible en: https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2520 [Consulta: 2021].

Meneses, A. (2002) "La conversación como interacción social", *Onomáizen*, (7), pp. 435-447. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098021.pdf [Consulta: 2022].

Morales, J.F., López, M. y Vega, L. (1992) "Individualismo, colectivismo e identidad social", *Revista de Psicología Social, Monográfico*, pp. 49–72.

Murphy, B. y Neu, J. (1996) "My grade's too low: The speech act set of complaining", en M. Gass y J. Neu, eds., *Speech acts across cultures: Challenges to communication in second language.* Disponible en: https://www.degruyter.com/document/ [Consulta: 2020].

Méndez, B. (2014) *Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico*, Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears. Disponible en: https://www.tdx.cat/handle/10803/284238#page=1 [Consulta: 2022].

Nakabachi, K. (1996) "Pragmatic transfer in complaints: Strategies of complaining in English and Japanese by Japanese EFL speakers", *JACET*, 27, pp. 127–142.

Nikleva, D. (2011) "Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1", *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, pp. 64–84. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719577 [Consulta: 2021].

Nash, T. (1983) "An Instance of American and Chinese Politeness Strategy" *RELC Journal*, 14(2), 87-98.

Odgen, R. (2007) "Linguistic Resources for Complaints in Conversation", *Proceedings of ICPhS 2007*, pp. 1321–1324. Disponible en: https://eprints.whiterose.ac.uk/69511/ [Consulta: 2021].

Olshtain, E. (1983) “Sociocultural Competence and Language Transfer: The Case of Apology”, en S. Gass y L. Selinker, eds., *Language Transfer in Language Learning,* Rowley, Newbury House Publishers, pp. 232–249.

Olshtain, E. y Cohen, A. (1989) “Speech act behavior across languages”, en H.W. Dechert y M. Raupach, eds., *Transfer in language production*. Norwood, Nueva Jersey, Ablex, pp. 53–67.

Olshtain, E. y Cohen, A. (1990) “The learning of complex speech act behaviour”, *TESL Canada Journal*, 7(2), pp. 45–56. Disponible en: doi:10.18806/tesl.v7i2.568. [Consulta: 2020].

Olshtain, E. y Weinbach, L. (1987) “Complaints: A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of hebrew”, en J. Verschueren y M. Bertuccelli-Papi, eds., *The pragmatic perspective: Selected papers from the 1985 International pragmatics conference*, Ámsterdam, Jhon Benjamins, pp. 195–208.

Olshtain, E. y Weinbach, L. (1993) “Interlanguage features of the speech act of complaining”, en G. Kasper y S. Blum-Kulka, eds., *Interlanguage pragmatics*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 108–122.

Padilla, M.F. (2016) *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarían*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de ciencias de la información. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/38123/1/T37389.pdf [Consulta: 2020].

Pan, Y. (2000) *Politeness in Chinese face-to-face interaction*, Stamford, Ablex.

Pastor, C. (2011) *Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y alemán*, Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra. Departament de Traducció i Ciències del llenguatge. Disponible en: https://www.tdx.cat/handle/10803/51577#page=1 [Consulta: 2022].

Pérez, M. (2016) *Pragmática intercultural: El acto de habla de los cumplidos en estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera*, TFM, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en:

https://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Perez/perez_TFM.pdf [Consulta: 2020].

Pomerantz, A. (1978) “Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints”, en J. Schenkein, ed., *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, Nueva York, Academic Press, pp. 79–112.

Portolés, J. (1995) “Del discurso oral a la gramática: la sistematización de los marcadores discursivos”, *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, pp. 149-171.

Prince, E. F. (1991) “El análisis del discurso: una parte de la competencia lingüística” en F. J. Newmeyer (comp*.), Panorama de la lingüística moderna, de la Universidad de Cambridge*., Madrid, Visor, pp. 205-228.

Roulet, E. (1991) “Le modèle genevois d´analyse du discours: évolution et perspectives”, *Pragmatics*, (1), pp. 243-248.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974) “A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation”, en *Language*, 50 (4), pp 696-735.

Schaefer, E. (1982) *An analysis of the discourse and syntaz of oral complaints in English*, Tesis doctoral inédita, Universidad de California, Los Ángeles.

Scollon, R. y Scollon, S. y Jones, R. (2001) *Intercultural Communication: A discourse approach*, Malden, MA: Blackwell Publishers.

Searle, J.R. (1969) *Speech acts: An essay in the philosophy of Language*, Londres, Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972) “Interlanguage”, *IRAL*, 10, pp. 209–230. Disponible en: doi:10.1515/iral.1972.10.1-4.209 [Consulta: 2020].

Sifianou, M. (1992) *Politenessphenomena in England and Greece: A cross-culturalperspective*, Oxford, Clarendon Press.

Smith, P.B. y Bond, M.H. (1993) *Social Psychology Across Cultures: Analysis and Perspectives*, Hemel Hempstead, Prentice Hall Europe.

Sinclair, J. M. y Coulthard R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*, Oxford, Oxford University Press.

Takahashi, S. (1996) “Pragmatic transferability”, *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 189–223. Disponible en: doi:10.1017/s0272263100014881 [Consulta: 2020].

Tanck, S. (2004) “Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non native English speakers’ production”, *ESOL Working Paper Series*. Disponible en: https://doi.org/10.17606/M6XQ04 [Consulta: 2019].

Thomas, J. (1983) “Cross-cultural pragmatic failure”, *Applied Linguistics*, 4(2), pp. 91–112. Disponible en: https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91 [Consulta: 2019].

Toledo, S. (2016) *El acto queja: estrategias pragmáticas empleadas por hablantes nativos del español de Chile y hablantes no nativos, aprendientes de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16791 [Consulta: 2020].

Trenchs, M. (1994) “Complaining in Catalan, complaining in English: a comparative study of native and EFL speakers”, *Revista española de linguistic aplicada*, 10, pp. 271–288. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958176 [Consulta: 2020].

Triandis, H.C. (1995) *Individualism & collectivism*, Nueva York, Routledge.

Trosborg, A. (1995) *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Berlín, De Gruyter Mouton.

Tylor, E.B. (1981) *Cultura Primitiva*. Madrid, Ayuso.

Val.ES.Co (2014) “Las unidades del discurso oral: La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial)” *Estudios de Lingüística del Español*, 35, pp. 11-71. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Elies/article/download/285724/373695 [Consulta: 2022].

Valls, A. T. (2002)“El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido” *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 133–153. Disponible en: https://doi.org/10.1558/sols.v3i1.133 [Consulta: 2022].

Van Dijk, T. (1983) *La Ciencia del Texto*, Buenos Aires, Ediciones Paidós

Van Dijk, T. (2000*), El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161018.pdf [Consulta: 2023].

Villalta. M. A (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción, *Estudios pedagógicos* 35(1), pp 221-238. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514138013.pdf [Consulta: 2023].

Wang, T. (2009) “Hacia una comprensión de la educación y la cultura china”, en A. Sánchez, ed., *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Disponible en: https://www.sinoele.org/images/Resenas/quesaber-intro.pdf [Consulta: 2020].

Wierzbicka, A. (2003) *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlín, Mouton de Gruyter.

Wijayanto, A., Laila, M., Prasetyarini, A., y Susiati, S. (2013) “Politeness in interlanguage pragmatics of complaints by Indonesian learners of English”, *English Language Teaching*, 6(10), pp. 188–2001. Disponible en: doi:10.5539/elt.v6n10p188 [Consulta: 2020].

Wolfson, N. (1989) *Perspectives: Sociolinguistics and Tesol*, Cambridge, Newbury House Publishers.

Yang, M. (1945) *A Chinese village*, Nueva York, Columbia University Press.

Ye, L. (1995) “Complimenting in Mandarin Chinese”, en G. Kasper, ed., *Pragmatics of Chinese as Native and Target Language*. Honolulu: HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, pp. 207–295.

Yue, Y. (2007) “A contrastive study of American and Chinese Complaining strategies”, *Journal of Xi”an International Studies University*, pp. 4-10.

Zhang, D. (2001) *The Speech Act of Complaining: A Cross-Cultural Comparative Study of Chinese and American English Speakers*, *Iowa State University*, Tesis doctoral, Universidad de Iowa. Disponible en: https://dr.lib.iastate.edu/entities/publication/6826fe0c-9cba-4a1a-bd4f-fd5389e02689 [Consulta: 2020].

Anejo 1

Situación 1. Estrategias

S1. Planteamiento	CH	CE	ES
Alertador	31	28	27
Alternativa	1	1	0
Argumentación	2	1	1
Constatación	14	3	1
Deseo	11	12	10
Directo	0	2	0
Explicación	7	6	0
Exposición	27	25	25
Incredulidad	1	7	4
Información	12	1	5
Necesidad	0	0	3
Preparador	13	18	22
Preparatoria	6	0	1
Solución	15	8	1
Valoración	1	0	2
Total	141	112	102

S1. Desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	3	4	16
Alertador	8	0	0
Alternativas	11	20	30
Argumentación	25	14	26
Consecuencias	8	8	10
Constatación	11	8	24
Desacuerdo	0	1	0
Desarme	0	1	2
Deseo	0	3	1
Directo	5	12	14
Ev. Negativa	3	4	19
Evasiva	2	2	2
Eximición	8	13	23
Explicación	9	2	1
Exposición	1	0	0
Imperativo	2	0	3
Incredulidad	2	6	3
Información	16	19	8
Instrucción	0	0	5
Juicios de valor	8	16	20

No repetición	2	1	0
Preguntas retóricas	2	0	2
Preparatoria	4	1	4
Recomendación	1	0	3
Resignación	2	6	5
Sit. Hipotética	1	0	2
Solución	3	2	0
Valoración	1	2	8
Total	138	145	231

Situación 2. Estrategias

S2. Planteamiento	CH	CE	ES
Alertador	28	26	25
Acusación	7	2	8
Alternativas	2	1	0
Argumentación	11	4	8
Consecuencias	1	0	0
Constatación	2	4	0
Directo	1	0	0
Explicación	5	3	1
Exposición	17	23	23
Imperativo	2	0	0
Incredulidad	1	0	0
Información	3	1	0
Insinuación	3	2	1
Instrucción	10	7	4
Juicios de valor	1	1	0
Necesidad	1	0	0
Preguntas retóricas	1	1	0
Preparador	2	0	3
Preparatoria	4	5	1
Recomendación	0	0	1
Recriminación	1	0	0
Total	103	80	75

S2. Desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	0	1	0
Alertadores	8	0	2
Alternativas	15	5	3
Argumentación	23	18	17
Consecuencias	5	1	2

Constatación	4	5	3
Desarme	0	1	2
Deseo	2	2	0
Directo	8	12	16
Disculpa	4	11	12
Elíptica	0	0	1
Ev. negativa	4	0	2
Evasiva	1	0	0
Exposición	19	19	15
Imperativo	10	1	7
Indiferencia	1	0	0
Información	1	1	0
Instrucción	11	7	1
Juicios de valor	3	0	0
Necesidad	0	1	0
No repetición	0	1	0
Perfomativos	0	0	1
Preguntas retóricas	4	1	0
Preparatoria	2	3	0
Recomendación	2	0	0
Recompensa	1	0	0
Recriminación	2	0	0
Sit. Hipotética	2	4	3
Valoración	0	0	1
Total	132	94	88

Situación 3. Estrategias

S3. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertador	24	17	20
Acusación	9	2	13
Alternativas	6	0	2
Argumentación	1	1	3
Consecuencias	3	1	2
Deseo	3	2	0
Elíptica	0	1	0
Ev. negativa	1	0	0
Explicación	3	0	0
Exposición	9	8	4
Imperativo	5	2	2
Información	20	1	10
Insinuación	0	0	3
Instrucción	2	1	3

Interjecciones	0	0	1
Necesidad	0	1	0
Negativo como persona	1	0	0
Preguntas retóricas	1	1	0
Preparador	4	5	1
Preparatoria	7	10	12
Recompensa	0	0	1
Sit. Hipotética	0	1	0
Valoración	0	0	1
Total	99	54	78

S3. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	7	1	7
Advertencia	4	4	1
Alertadores	2	0	3
Alternativas	19	15	19
Argumentación	8	2	8
Consecuencias	6	0	3
Desarme	0	1	1
Deseo	4	1	2
Directo	3	1	1
Disculpa	0	0	1
Elíptica	0	0	1
Ev. negativa	2	2	0
Eximición	0	2	0
Exposición	5	3	3
Imperativo	18	1	5
información	12	2	3
Insinuación	1	0	0
Instrucción	11	6	2
Necesidad	1	0	0
Preguntas retóricas	1	0	0
Preparatoria	13	1	2
Recomendación	2	0	0
Recompensa	11	4	1
Sit. Hipotética	2	0	2
Total	132	46	65

Situación 3. Madre. Estrategias

S3. Planteamiento. M	CE	ES
Acusación	7	5
Alertadores	6	4
Argumentación	1	2
Consecuencias	1	0
Desarme	0	1
Deseo	0	1
Ev. negativa	0	2
Exposición	6	1
Información	0	1
Insinuación	0	1
Necesidad	2	0
Perfomativos	0	1
Preparador	3	1
Preparatoria	7	3
Valoración	0	1
Total	**33**	**24**

S3. Desarrollo. M	CE	ES
Acusación	3	0
Advertencia	1	0
Alternativas	3	1
Argumentación	4	2
Desarme	3	1
Deseo	1	0
Ev. negativa	1	0
Exposición	3	1
Imperativo	2	0
Incredulidad	0	1
Instrucción	5	0
Necesidad	1	0
Performativo	0	1
Preguntas retóricas	1	0
Preparatoria	2	0
Recomendación	1	0
Total	31	7

Situación 4. Estrategias

S4. Planteamiento	CH	CE	ES
Alertador	29	25	23
Acusación	2	1	4
Alternativas	2	0	0
Argumentación	8	1	2
Desarme	0	0	1
Deseo	11	5	9
Explicación	3	2	0
Exposición	27	23	18
Imperativo	3	0	0
Incredulidad	3	3	3
Información	3	0	0
Juicios de valor	0	2	0
Preparador	8	18	14
Preparatoria	12	3	4
Recriminación	1	0	0
Solución	1	0	0
Valoración	0	0	1
Total	113	83	79

S4. Desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	4	1	8
Alertador	27	0	3
Alternativas	4	7	8
Argumentación	36	29	11
Consecuencias	11	5	3
Constatación	8	4	5
Desacuerdo	0	0	2
Desarme	4	2	1
Deseo	5	4	1
Ev. negativa	0	0	3
Explicación	2	3	1
Exposición	19	12	19
Imperativo	17	0	0
Incredulidad	1	7	3
Información	4	11	4
Instrucción	0	0	1
Interjecciones	0	0	1
Juicio de valor	0	4	0
Necesidad	0	0	2
Negativo como persona	0	1	0

Perfomativos	0	0	1
Preparatoria	20	12	5
Probabilidad	0	1	2
Recomendación	1	0	1
Recompensa	3	0	0
Recriminación	4	4	2
Resignación	1	0	3
Sit. Hipotética	1	0	0
Solución	0	1	0
Valoración	0	1	1
Total	172	109	91

Situación 5. Estrategias

S5. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	6	4	5
Advertencia	5	5	2
Alertadores	6	24	22
Argumentación	10	6	6
Constatación	13	14	4
Desarme	0	0	4
Deseo	2	1	0
Directo	0	1	0
Explicación	7	2	0
Exposición	10	14	18
Imperativo	3	2	0
Insinuación	1	1	2
Necesidad	1	3	5
Performativos	0	1	2
Preguntas retóricas	4	1	0
Preparador	2	10	10
Preparatoria	9	8	12
Recomendación	0	0	1
Recompensa	1	0	0
Recriminación	1	0	1
Valoración	1	0	3
Total	82	97	97

S5. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	10	2	4
Advertencia	14	18	21
Alertador	0	1	6

Alternativas	2	4	5
Argumentación	26	23	26
Consecuencias	7	1	2
Constatación	7	9	2
Desarme	4	3	6
Deseo	6	5	3
Directo	1	24	14
Disculpas	0	1	4
Ev. Negativa	0	2	0
Explicación	1	0	0
Exposición	17	21	21
Imperativo	20	8	10
Incredulidad	0	7	0
Indiferencia	0	1	2
Información	1	0	1
Instrucción	7	7	3
Interjecciones	1	0	0
Necesidad	1	2	3
Negativo como persona	0	0	1
No repetición	0	0	1
Performativos	0	0	10
Preguntas retóricas	5	5	0
Preparatoria	10	8	4
Recomendación	3	0	1
Recompensa	0	2	0
Recriminación	2	3	3
Sit. Hipotética	8	4	3
Solución	1	0	0
Valoración	2	6	3
Total	156	167	159

Situación 5.Primera vez. Estrategias

S5. Planteamiento. Primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	2	2	4
Argumentación	0	0	2
Exposición	3	1	2
Imperativo	0	0	1
Insinuación	1	1	2
Instrucción	0	0	1
Performativos	0	0	1

Preparador	2	1	1
Preparatoria	2	1	1
Total	10	6	15

S5. Desarrollo. Primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	3	0	3
Advertencia	0	1	5
Alternativas	1	1	1
Argumentación	2	4	10
Compromisivos	0	0	1
Constatación	0	0	1
Desarme	0	1	1
Deseo	0	1	0
Directo	0	2	3
Disculpa	0	0	1
Ev. negativa	0	0	3
Exposición	1	3	6
Imperativo	3	0	0
Incredulidad	1	0	0
Indiferencia	0	0	1
Información	0	0	2
Instrucción	0	0	2
Necesidad	1	0	0
Performativos	0	0	3
Preparatoria	1	2	0
Recompensa	0	0	1
Sit. Hipotética	0	1	1
Valoración	0	0	2
Total	13	16	47

Situación 6. Estrategias

S6. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	4	4	7
Alertadores	16	21	34
Alternativas	1	1	3
Argumentación	12	7	10
Con interrogación	0	1	0
Consecuencias	4	1	2
Constatación	0	0	1
Desarme	0	1	4

Deseo	4	2	4
Directo	1	2	2
Explicación	6	3	0
Exposición	6	12	17
Imperativo	8	1	8
Información	1	0	1
Insinuación	5	5	1
Instrucción	2	4	4
Interjecciones	1	0	1
Necesidad	0	0	1
Negativo como persona	0	0	2
Performativo	0	0	1
Preguntas retóricas	1	1	1
Preparador	9	12	10
Preparatoria	8	9	8
Recomendación	0	0	1
Recriminación	1	0	2
Valoración	0	2	7
Total	90	89	132

S6. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	10	12	13
Advertencia	2	3	8
Alertadores	2	3	7
Alternativa	9	14	5
Argumentación	28	36	29
Compromisivos	0	1	2
Consecuencias	21	16	23
Constatación	0	2	2
Desarme	3	10	6
Deseo	4	6	3
Directo	8	23	15
Elíptica	0	2	4
Ev. negativa	0	3	5
Explicación	2	4	1
Exposición	14	20	14
Imperativo	22	11	17
Incredulidad	1	4	0
Indiferencia	1	1	0
Información	8	2	0
Insinuación	1	0	0
Instrucción	4	20	9

Interjecciones	5	0	0
Juicios de valor	1	3	0
Necesidad	4	3	2
Negativo como persona	1	2	3
No repetición	0	2	0
Performativo	0	0	3
Posibilidad	0	1	0
Preguntas retóricas	11	5	6
Preparatoria	8	3	3
Recomendación	4	0	3
Recompensa	2	0	0
Recriminación	3	10	5
Sit. Hipotética	1	2	0
Solución	2	0	0
Valoración	2	12	15
Total	184	236	203

Situación 7. Estrategias

S7. Planteamiento	CH	CE	ES
Acusación	5	1	1
Alertadores	16	3	0
Argumentación	4	1	0
Consecuencias	1	2	1
Elíptica	0	0	1
Ev. negativa	1	0	0
Explicación	8	4	7
Exposición	2	6	12
Imperativo	2	2	1
Información	5	4	3
Instrucción	23	9	3
Interjecciones	5	14	13
Necesidad	1	0	0
Negativo como persona	0	1	1
No repetición	0	1	0
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparador	1	0	1
Preparatoria	2	0	0
Recomendación	0	0	2
Recriminación	1	1	0
Solución	0	4	2
Valoración	0	1	3

Total	77	54	52

S7. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	4	0	3
Alertadores	2	0	1
Alternativa	0	0	2
Argumentación	10	15	7
Consecuencias	3	7	7
Desarme	0	1	1
Deseo	2	0	0
Directo	0	2	0
Ev. Negativa	1	1	0
Evasiva	0	2	1
Explicación	2	1	1
Exposición	4	10	9
Imperativo	8	3	5
Información	3	7	3
Instrucción	23	19	12
Interjecciones	0	1	1
Necesidad	2	1	1
Negativo como persona	0	1	0
No repetición	8	3	2
Performativo	0	0	2
Preguntas retóricas	1	0	4
Preparatoria	5	2	2
Probabilidad	1	0	1
Recomendación	1	0	0
Recriminación	1	1	2
Solución	0	2	11
Valoración	1	0	7
Total	82	79	85

Situación 8. Estrategias

S8. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	14	13	23
Alertadores	26	27	30
Argumentación	0	1	2
Deseo	1	0	0
Explicación	2	0	0
Exposición	14	21	10

Imperativo	1	0	1
Incredulidad	0	0	2
Información	7	4	0
Preparador	16	12	20
Preparatoria	6	2	6
Solución	1	2	0
Total	88	82	94

S8. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	7	6	6
Alertadores	0	0	8
Alternativas	1	0	0
Argumentación	6	10	8
Directo	1	0	0
Explicación	1	0	0
Exposición	14	15	11
Imperativo	2	0	1
Incredulidad	0	1	1
Información	3	0	0
Instrucción	1	0	1
Preparatoria	1	2	1
Recriminación	1	0	1
Total	38	34	38

Situación 9. Estrategias

S9. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	2
Alertadores	26	28	25
Argumentación	1	5	14
Con interrogación	0	0	1
Consecuencias	0	1	3
Constatación	20	11	23
Desarme	0	1	1
Deseo	2	1	0
Ev. negativa	0	0	1
Explicación	5	1	1
Exposición	15	17	22
Imperativo	0	0	4
Incredulidad	0	4	2

Información	7	9	7
Insinuación	1	0	0
Necesidad	0	0	1
Perfomativos	0	0	1
Preguntas retóricas	1	0	0
Preparador	1	0	6
Preparatoria	9	7	9
Recriminación	0	0	3
Valoración	0	0	1
Total	89	85	128

S9. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	0	1	0
Advertencia	0	0	2
Alertadores	3	0	2
Alternativa	3	0	0
Argumentación	15	26	23
Consecuencias	8	6	10
Constatación	10	10	4
Desarme	0	1	5
Deseo	1	2	0
Directo	1	5	1
Ev. negativa	2	0	3
Explicación	0	1	0
Exposición	17	10	6
Imperativo	19	4	1
Incredulidad	2	3	1
Información	8	15	6
Instrucción	3	0	0
Interjecciones	2	0	0
Necesidad	0	3	0
Performativo	0	0	2
Preguntas retóricas	2	0	0
Preparatoria	19	19	17
Recomendación	1	0	1
Recriminación	1	1	2
Sit. hipotética	2	0	0
Solución	4	2	0

Valoración	2	0	2
Total	125	109	88

Situación 10. Estrategias

S10. Planteamiento	CH	CE	ES
Acusación	6	0	0
Alertadores	22	12	11
Alternativas	0	0	1
Argumentación	10	3	17
Deseo	7	0	0
Ev. negativa	1	0	1
Eximición	1	0	0
Explicación	5	1	0
Exposición	21	22	26
Imperativo	1	0	1
Incredulidad	1	11	7
Información	5	16	18
Instrucción	0	0	2
Interjecciones	0	6	7
Juicios de valor	0	1	0
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparador	4	0	1
Preparatoria	2	0	1
Recomendación	2	0	0
Sit. hipotética	2	0	0
Valoración	0	1	1
Total	90	73	95

S10. Desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	5	1	2
Advertencia	12	4	11
Alertadores	3	2	5
Alternativas	2	6	4
Argumentación	23	27	31
Consecuencias	11	2	3
Constatación	0	4	0
Desacuerdo	0	1	1
Desarme	2	2	6
Deseo	1	2	4
Directo	4	13	0
Disculpa	0	0	1

Ev. negativa	7	5	8
Eximición	6	15	3
Explicación	3	3	2
Exposición	38	23	44
Imperativo	9	2	9
Incredulidad	0	2	3
Indiferencia	2	0	0
Información	10	14	15
Insinuación	0	1	0
Instrucción	4	11	3
Interjecciones	2	2	8
Juicios de valor	1	8	4
Negativo como persona	3	1	0
Performativo	0	1	1
Preguntas retóricas	9	5	2
Preparatoria	7	12	6
Recomendación	6	2	5
Recompensa	1	1	0
Recriminación	0	1	1
Resignación	0	1	0
Sit. hipotética	2	7	2
Solución	2	0	0
Valoración	0	7	8
Total	175	188	192

Situación 11. Estrategias

S11. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	6	3	6
Alertadores	1	17	15
Argumentación	0	2	1
Consecuencias	4	0	0
Constatación	0	1	1
Desarme	0	1	0
Directo	0	1	0
Ev. negativa	0	0	1
Explicación	15	20	21
Exposición	7	6	6
Imperativo	4	4	2
Indiferencia	0	0	1
Información	1	0	0
Instrucción	0	0	1

Interjecciones	0	0	2
No repetición	0	1	0
Posposición	2	0	0
Preguntas retóricas	5	2	2
Preparatoria	0	1	0
Recriminación	7	2	6
Valoración	0	2	4
Total	52	63	69

S11. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	11	7	7
Advertencia	5	2	3
Alertadores	2	1	5
Argumentación	3	10	10
Compromisivos	0	1	0
Consecuencias	13	10	6
Constatación	2	3	2
Desarme	0	2	2
Deseo	1	1	1
Directo	1	10	4
Disculpas	0	1	0
Elíptica	0	0	2
Ev. negativa	2	2	3
Evasiva	0	1	3
Explicación	10	5	1
Exposición	7	17	8
Imperativo	26	14	30
Incredulidad	1	0	1
Indiferencia	1	2	0
Información	2	1	2
Instrucción	5	12	9
Interjecciones	0	0	5
Juicios de valor	0	0	1
Necesidad	0	1	0
Negativo como persona	1	1	0
No repetición	1	4	4
Posposición	9	8	3
Preguntas retóricas	8	1	2
Preparatoria	2	2	0
Recomendación	0	1	2
Recompensa	0	2	0
Recriminación	10	11	12

Sit. hipotética	2	0	0
Solución	0	3	1
Valoración	0	3	6
Total	125	139	135

Situación 12. Estrategias

S12. Planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	0	0	2
Alertadores	3	8	18
Alternativas	7	4	4
Argumentación	4	2	7
Constatación	0	0	2
Deseo	0	1	1
Directo	2	7	10
Disculpas	0	3	0
Explicación	0	2	0
Exposición	21	17	19
Imperativo	6	3	9
Información	3	4	4
Insinuación	1	0	0
Instrucción	0	1	0
Interjecciones	0	0	2
Posposición	2	2	3
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparatoria	3	8	4
Recompensa	4	1	5
Recriminación	1	0	0
Valoración	0	4	2
Total	57	67	93

S12. Desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	0	0	2
Advertencia	0	3	5
Afirmación asertiva	0	1	0
Alertadores	2	1	18
Alternativas	27	20	23
Argumentación	19	15	28
Consecuencias	3	1	5
Constatación	0	0	3
Desarme	0	0	1

Deseo	1	3	0
Directo	7	29	24
Elíptica	0	0	1
Evasiva	1	1	4
Exposición	5	14	20
Imperativo	34	12	23
Incredulidad	2	0	1
Información	10	7	6
Insinuación	1	0	2
Instrucción	1	3	3
Interjecciones	2	0	0
Necesidad	2	3	4
Negativo como persona	1	0	1
Posposición	3	12	10
Preguntas retóricas	1	1	3
Preparatoria	1	6	1
Recompensa	23	15	17
Recriminación	0	1	3
Sit. hipotética	0	0	3
Valoración	0	2	1
Total	146	150	212

Anejo 2

Situación 1. Estrategias de comienzo y final

S1. Comienzo planteamiento	CH	CE	CE
Alertador	27	26	27
Preparador	0	1	0
Total	27	27	27
S1. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Argumentación	0	0	1
Constatación	5	0	0
Deseo	1	5	8
Directo	0	2	0
Explicación	1	2	0
Exposición	3	9	3
Incredulidad	1	2	5
Información	4	0	2
Necesidad	0	0	1
Preparadores	0	1	4
Preparatoria	2	0	0
Solución	9	6	1
Valoración	1	0	2
Total	27	27	27

S1. Comienzo desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	0	2	0
Alertadores	1	0	0
Alternativas	0	3	4
Argumentación	7	2	3
Consecuencias	3	0	0
Constatación	1	2	2
Desacuerdo	0	1	0
Directo	2	1	4
Ev. Negativa	2	1	3
Eximición	1	0	0
Explicación	0	2	0
Imperativo	0	0	1

Incredulidad	2	4	2
Información	4	5	1
Juicios de valor	2	2	3
Resignación	1	0	0
Valoración	0	1	4
Total	26	26	27
S1. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	2	0	0
Alternativas	3	5	5
Argumentación	2	3	3
Consecuencias	2	2	0
Constatación	0	0	2
Deseo	0	3	1
Directo	1	1	0
Evasiva	1	0	0
Eximición	1	1	4
Imperativo	1	0	2
Información	8	5	0
Instrucción	0	0	1
Juicio de valor	2	2	4
No repetición	1	0	0
Recomendación	0	0	1
Resignación	2	4	3
Valoración	0	0	1
Total	26	26	27

Situación 2

S2.Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertador	25	25	25
Exposición	1	0	0
Total	26	25	25
S2. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	3	1	4
Alternativas	1	1	0
Argumentación	3	1	3
Constatación	1	0	0
Explicación	2	2	0

Exposición	6	9	12
Imperativo	1	0	0
Insinuación	1	1	1
Instrucción	3	6	3
Juicio de valor	0	1	0
Necesidad	1	0	0
Preguntas retóricas	1	1	0
Preparatoria	3	2	1
Recomendación	0	0	1
Total	26	25	25

S2. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	4	0	1
Alternativas	2	0	0
Argumentación	3	5	4
Constatación	1	0	1
Desarme	0	0	1
Deseo	0	1	0
Directo	3	4	4
Disculpas	0	2	4
Exposición	9	8	3
Imperativo	1	0	0
Información	0	1	0
Instrucción	0	1	1
No repetición	0	1	0
Recriminación	1	0	0
Sit. Hipotética	0	1	2
Total	24	24	21

S2. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	0	1	0
Alternativas	6	3	1
Argumentación	2	2	4
Constatación	0	2	0
Desarme	0	0	1
Deseo	1	0	0
Directo	1	4	5
Disculpas	0	3	1
Elíptica	0	0	1
Ev. Negativa	1	0	0
Evasiva	1	0	0

Exposición	4	2	4
Imperativo	4	1	2
Información	0	1	0
Instrucción	3	2	1
Juicio de valor	1	0	0
Necesidad	0	1	0
No repetición	0	1	0
Perfomativos	0	0	1
Preparatoria	0	1	0
Total	24	24	21

Situación 3

S3. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertador	23	17	19
Explicación	2	0	0
Preparatoria	1	0	2
Total	26	17	21
S3. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	3	0	8
Alternativas	6	0	2
Argumentación	0	0	1
Consecuencias	2	0	0
Deseo	1	1	0
Elíptica	0	1	0
Ev. Negativa	1	0	0
Explicación	1	0	0
Exposición	4	4	1
Imperativo	2	1	1
Información	1	1	2
Instrucción	1	0	1
Preguntas retóricas	0	1	0
Preparador	0	2	0
Preparatoria	4	5	3
Recompensa	0	0	1
Sit. Hipotética	0	1	0
Valoración	0	0	1
Total	26	17	21

S3. Comienzo desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	3	1	1
Advertencia	0	1	0
Alertadores	1	0	3
Alternativas	3	7	7
Argumentación	2	1	3
Desarme	0	1	1
Ev. Negativa	1	1	0
Exposición	1	1	0
Imperativo	1	0	1
Información	2	0	2
Instrucción	5	1	0
Preparatoria	3	1	0
Recomendación	1	0	0
Recompensa	1	1	0
Sit. Hipotética	1	0	1
Total	25	16	19
S3. Final desarrollo	CH	CE	ES
Advertencia	2	2	0
Alternativas	4	6	10
Argumentación	1	0	3
Deseo	1	0	0
Exposición	1	1	0
Imperativo	6	0	2
Información	1	1	1
Instrucción	0	2	1
Preparatoria	2	0	2
Recomendación	1	0	0
Recompensa	6	4	0
Total	25	16	19

Situación 3. Madre

S3. Comienzo planteamiento. Madre	CE	ES
Acusación	1	0
Alertadores	6	4
Insinuación	0	1
Preparatoria	1	0
Total	8	5
S3. Final planteamiento. Madre	CE	ES

Argumentación	0	1
Exposición	1	0
Insinuación	0	1
Necesidad	1	0
Performativo	0	1
Preparatoria	6	2
Total	8	5

S3. Comienzo desarrollo. Madre	**CE**	**ES**
Acusación	2	0
Alternativas	0	1
Argumentación	1	1
Desarme	0	1
Exposición	1	0
Imperativo	1	0
Incredulidad	0	1
Instrucción	1	0
Preguntas retóricas	1	0
Preparatoria	1	0
Total	**8**	**4**
S3. Final desarrollo. Madre	**CE**	**ES**
Advertencia	1	0
Alternativa	1	1
Deseo	1	0
Ev. Negativa	1	0
Exposición	2	1
Incredulidad	0	1
Necesidad	1	0
Performativos	0	1
Preparatoria	1	0
Total	**8**	**4**

Situación 4

S4. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	0	0	1
Alertadores	27	24	22
Preparador	0	1	0
Total	27	25	23

S4. Final planteamiento	CH	CE	ES
Acusación	2	0	1
Alternativas	2	0	0
Argumentación	1	0	2
Deseo	1	2	3
Explicación	2	2	0
Exposición	4	14	7
Imperativo	2	0	0
Incredulidad	1	1	0
Información	1	0	0
Preparador	1	2	5
Preparatoria	8	4	4
Recriminación	1	0	0
Solución	1	0	0
Valoración	0	0	1
Total	27	25	23

S4. Comienzo desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	0	0	3
Alertador	9	0	0
Alternativas	0	0	1
Argumentación	6	6	1
Constatación	1	2	2
Desarme	0	0	1
Explicación	1	1	0
Exposición	4	5	6
Imperativo	3	0	0
Incredulidad	0	1	3
Información	1	3	1
Instrucción	0	0	1
Interjecciones	0	0	1
Preparatoria	0	6	1
Recriminación	2	0	0
Total	27	24	21

S4.Final desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	0	0	1
Alternativas	2	5	2
Argumentación	4	5	1
Consecuencias	1	4	1
Constatación	0	0	1

Deseo	2	1	1
Exposición	3	1	7
Imperativo	5	0	0
Incredulidad	0	1	0
Información	0	1	1
Juicios de valor	0	1	0
Necesidad	0	0	1
Performativos	0	0	1
Preparatoria	6	3	2
Probabilidad	0	1	0
Recomendación	1	0	0
Recompensa	1	0	0
Resignación	1	0	1
Sit. Hipotética	1	0	0
Valoración	0	1	1
Total	27	24	21

Situación 5

S5. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	1	0	0
Alertador	6	23	19
Argumentación	4	0	0
Constatación	9	0	0
Deseo	1	0	0
Interjecciones	1	0	0
Preguntas retóricas	1	0	0
Valoración	1	0	0
Total	24	23	19
S5. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	1	0
Advertencia	3	4	2
Argumentación	1	0	0
Constatación	2	4	1
Directo	0	1	0
Explicación	4	0	0
Exposición	2	4	5
Insinuación	1	1	1
Necesidad	1	2	0
Performativo	0	1	2
Preguntas retóricas	2	0	0

Preparatoria	6	5	6
Recomendación	0	0	1
Recompensa	1	0	0
Recriminación	0	0	1
Total	24	23	19

S5.Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	2	1	1
Advertencia	1	0	0
Alertadores	0	0	2
Alternativas	0	0	1
Argumentación	4	4	4
Consecuencias	2	0	0
Constatación	2	0	1
Desarme	1	0	2
Deseo	1	0	0
Directo	0	2	2
Exposición	3	7	1
Imperativo	2	2	0
Incredulidad	0	1	0
Indiferencia	0	1	1
Instrucción	0	0	1
Necesidad	0	1	0
Preparatoria	4	2	0
Recriminación	0	0	1
Sit. Hipotética	1	1	0
Valoración	1	0	1
Total	24	22	18
S5. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	5	11	5
Alternativas	0	0	1
Argumentación	2	3	2
Compromisivo	0	1	0
Constatación	1	0	1
Desarme	1	0	0
Deseo	3	1	1
Directo	0	1	0
Disculpa	0	0	1
Exposición	2	1	1
Imperativo	4	1	1
Instrucción	1	0	0

No repetición	0	0	1
Performativo	0	0	2
Preparatoria	1	1	1
Recomendación	2	0	0
Sit. Hipotética	2	0	0
Valoración	0	2	1
Total	24	22	18

Situación 5. Primera vez

S5. Comienzo planteamiento. Primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	2	2	4
Exposición	1	0	0
Total	3	2	4
S5. Final planteamiento. Primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Exposición	1	0	1
Insinuación	0	1	2
Instrucción	0	0	1
Prepratoria	2	1	0
Total	3	2	4

S5. Comienzo desarrollo. Primera vez	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	0
Argumentación	1	1	1
Directo	0	1	0
Exposición	1	0	1
Performativos	0	0	2
Total	3	2	4
S5. Final desarrollo. Primera Vez	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	0
Advertencia	0	1	0
Argumentación	0	1	0
Compromisivos	0	0	1
Imperativo	2	0	0
Indiferencia	0	0	1
Instrucción	0	0	1
Recompensa	0	0	1
Total	3	2	4

Situación 6

S6. Comienzo planteamiento	CH	CE	ES
Acusación	1	0	0
Alertador	12	21	25
Argumentación	1	0	0
Deseo	1	0	0
Explicación	2	1	0
Exposición	0	2	0
Imperativo	2	0	0
Insinuación	1	2	0
Interjecciones	1	0	0
Preparador	4	1	0
Preparatoria	2	0	0
Valoración	0	0	2
Total	27	27	27

S6. Final planteamiento	CH	CE	ES
Acusación	2	1	1
Alertador	0	0	1
Alternativa	0	1	2
Argumentación	5	3	1
Con interrogación	0	1	0
Consecuencias	2	1	0
Constatación	0	0	1
Deseo	2	1	1
Directo	1	1	1
Explicación	4	3	0
Exposición	0	4	2
Imperativo	1	1	3
Información	0	0	1
Insinuación	4	4	1
Instrucción	2	3	1
Preguntas retóricas	1	0	1
Preparatoria	3	2	5
Recomendación	0	0	1
Recriminación	0	0	1
Valoración	0	1	3
Total	27	27	27

S6. Comienzo desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	1	2	1
Advertencia	0	0	1
Alertadores	0	0	1
Alternativas	0	1	0
Argumentación	4	4	7
Compromisivos	0	0	1
Consecuencias	1	2	3
Desarme	1	0	1
Directo	1	2	1
Explicación	0	3	0
Exposición	4	2	2
Imperativo	0	1	1
Incredulidad	0	2	0
Indiferencia	1	0	0
Información	1	0	0
Insinuación	1	0	0
Instrucción	1	0	0
Interjecciones	3	0	0
Necesidad	1	0	0
Preguntas retóricas	1	0	3
Preparatoria	1	2	0
Recomendación	1	0	0
Recriminación	2	4	3
Valoración	0	1	1
Total	25	26	26
S6. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	1
Advertencia	1	1	2
Alternativas	1	4	0
Argumentación	1	2	1
Compromisivos	0	1	0
Consecuencias	6	1	3
Constatación	0	0	2
Deseo	2	2	1
Directo	2	0	2
Disculpas	0	1	0
Elíptica	0	0	1
Ev. Negativa	0	0	2
Exposición	0	1	0
Imperativo	6	2	5
Instrucción	0	6	1
Juicio de valor	0	1	0

Necesidad	0	1	0
No repetición	0	1	0
Preguntas retóricas	1	1	0
Preparatoria	0	0	2
Recomendación	0	0	1
Recompensa	2	0	0
Sit. Hipotética	1	0	0
Solución	1	0	0
Valoración	0	1	2
Total	25	26	26

Situación 7

S7. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertador	16	2	0
Elíptica	0	0	1
Explicación	1	0	2
Exposición	0	1	0
Imperativo	1	1	1
Información	1	1	1
Instrucción	3	2	2
Interjecciones	4	13	13
Preparador	0	0	1
Recriminación	0	1	0
Total	26	21	21
S7. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	2	0	1
Argumentación	1	0	0
Consecuencias	1	1	0
Explicación	5	3	2
Exposición	0	3	8
Información	3	0	1
Instrucción	10	6	1
Necesidad	1	0	0
Negativo como persona	0	1	1
No repetición	0	1	0
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparatoria	2	0	0
Recomendación	0	0	2
Recriminación	1	1	0
Solución	0	4	2
Valoración	0	1	2

Total	26	21	21

S7. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	1
Alertadores	2	0	0
Argumentación	4	4	0
Consecuencias	1	2	1
Deseo	1	0	0
Directo	0	1	0
Evasiva	0	1	0
Explicación	0	1	1
Exposición	1	3	3
Imperativo	3	0	2
Información	2	1	0
Instrucción	5	5	3
Necesidad	1	0	0
Negativo como persona	0	1	0
Preguntas retóricas	0	0	2
Preparatoria	2	1	0
Recriminación	1	0	1
Solución	0	0	1
Valoración	1	0	2
Total	25	20	17
S7. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Alternativa	0	0	2
Argumentación	0	4	1
Consecuencias	2	2	0
Ev. Negativa	0	1	0
Evasiva	0	1	0
Imperativo	3	1	2
Información	0	1	0
Instrucción	11	9	3
No repetición	7	1	2
Performativo	0	0	2
Preparatoria	2	0	2
Solución	0	0	1
Valoración	0	0	2
Total	25	20	17

Situación 8

S8. Comienzo planteamiento	CH	CE	ES
Alertador	26	27	27
Exposición	1	0	0
Total	27	27	27
S8. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	7	9	11
Argumentación	0	1	2
Deseo	1	0	0
Explicación	2	0	0
Exposición	5	11	6
Imperativo	0	0	1
Incredulidad	0	0	1
Información	5	3	0
Preparatoria	6	1	6
Solución	1	2	0
Total	27	27	27

S8. Comienzo desarrollo	CH	CE	ES
Acusación	1	1	2
Alertadores	0	0	7
Argumentación	4	4	4
Exposición	9	14	4
Imperativo	1	0	1
Incredulidad	0	1	0
Información	2	0	0
Instrucción	1	0	0
Preparatoria	1	1	0
Total	19	21	18
S8. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	3	4	5
Alternativas	1	0	0
Argumentación	3	8	4
Directo	1	0	0
Exposición	6	7	6
Imperativo	2	0	0
Incredulidad	0	0	1
Información	1	0	0
Instrucción	1	0	1

Preparatoria	1	2	0
Recriminación	0	0	1
Total	19	21	18

Situación 9

S9. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	26	26	25
Explicación	1	0	0
Exposición	0	0	2
Total	27	26	27
S9. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	0	1
Argumentación	1	3	6
Con interrogación	0	0	1
Consecuencias	0	1	1
Constatación	4	5	0
Deseo	1	0	0
Explicación	3	1	1
Exposición	4	7	2
Incredulidad	0	3	0
Información	6	1	3
Insinuación	1	0	0
Performativo	0	0	1
Preguntas retóticas	1	0	0
Preparatoria	5	4	6
Recriminación	0	0	3
Imperativo	0	0	2
Valoración	0	1	0
Total	27	26	27

S9. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	3	0	1
Alternativa	3	0	0
Argumentación	0	5	5
Consecuencias	1	2	0
Constatación	4	3	0
Desarme	0	1	0
Ev. Negativa	1	0	0
Exposición	6	4	3

Imperativo	1	0	0
Incredulidad	1	0	0
Información	1	5	3
Instrucción	1	0	0
Necesidad	0	1	0
Performativo	0	0	1
Preparatoria	4	5	10
Valoración	0	0	1
Total	26	26	24
S9. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	0	0	1
Alternativas	1	0	0
Argumentación	5	10	7
Consecuencias	3	2	6
Constatación	1	1	0
Deseo	0	1	0
Ev. Negativa	0	0	1
Exposición	2	0	2
Imperativo	8	2	0
Información	0	4	2
Preparatoria	5	5	4
Recriminación	0	0	1
Solución	0	1	0
Valoración	1	0	0
Total	26	26	24

Situación 10

S10. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	22	12	10
Argumentación	1	1	1
Explicación	1	0	0
Exposición	3	3	5
Incredulidad	0	6	2
Información	0	2	6
Interjecciones	0	2	2
Preparador	0	0	1
Total	27	26	27
S10. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	2	0	0
Argumentación	4	1	7

Desacuerdo	1	0	0
Deseo	1	0	0
Ev. Negativa	1	0	1
Explicación	5	1	0
Exposición	6	19	15
Información	2	4	1
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparatoria	2	0	1
Recomendación	2	0	0
Sit. Hipotética	1	0	0
Valoración	0	1	1
Total	27	26	27

S10. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	1	1	1
Alertadores	0	0	2
Alternativa	0	0	1
Argumentación	8	3	4
Constatación	0	3	0
Desarme	0	0	1
Deseo	0	0	1
Directo	0	1	0
Exposición	7	8	7
Imperativo	0	1	0
Incredulidad	0	0	1
Información	2	4	4
Interjecciones	1	2	3
Juicio de valor	1	2	0
Performativo	1	0	0
Preguntas retóricas	3	0	1
Preparatoria	1	0	0
Recomendación	1	0	1
Recriminación	0	1	0
Sit. Hipotética	1	0	0
Total	27	26	27
S10. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	2	1	0
Advertencia	7	1	1
Alternativa	0	2	0
Argumentación	3	7	3
Consecuencias	3	0	0
Deseo	0	1	2
Directo	1	0	0

Ev. Negativa	0	1	2
Eximición	0	3	0
Explicación	1	0	0
Exposición	3	0	4
Imperativo	1	0	2
Información	0	0	2
Insinuación	0	1	0
Instrucción	0	3	0
Juicio de valor	0	1	3
Performativo	1	1	1
Preguntas retóricas	1	0	0
Preparatoria	2	0	2
Recomendación	2	0	2
Recompensa	0	1	0
Sit. Hipotética	0	0	1
Valoración	0	3	2
Total	27	26	27

Situación 11

S11. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	1	1	0
Alertadores	1	17	14
Explicación	11	6	6
Exposición	2	0	1
Imperativo	4	0	1
Información	1	0	0
Interjecciones	0	0	2
Preguntas retóricas	2	1	1
Recriminación	5	1	0
Valoración	0	1	2
Total	27	27	27
S11. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	4	0	3
Argumentación	0	2	1
Consecuencias	2	0	0
Constatación	0	0	1
Ev. Negativa	0	0	1
Explicación	9	14	11
Exposición	3	2	3
Imperativo	0	3	2

No repetición	0	1	0
Posposición	1	0	0
Pregunta retórica	4	1	1
Preparatoria	0	1	0
Recriminación	4	2	3
Valoración	0	1	1
Total	27	27	27

S11. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	3	1	1
Alertadores	0	1	3
Argumentación	2	1	1
Desarme	0	1	0
Directo	0	4	0
Elíptica	0	0	1
Ev. Negativa	1	0	0
Evasiva	0	1	0
Explicación	2	2	0
Exposición	1	5	1
Imperativo	2	2	9
Incredulidad	1	0	0
Indiferencia	1	0	0
Instrucción	1	2	1
Interjecciones	0	0	1
Negativo como persona	1	0	0
Posposición	2	0	0
Preguntas retóricas	3	0	1
Recomendación	0	0	1
Recriminación	5	6	3
Sit. Hipotética	1	0	0
Valoración	0	0	4
Total	26	26	27
S11. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Acusación	0	0	1
Advertencia	3	1	1
Argumentación	0	2	2
Consecuencias	0	2	0
Constatación	1	0	0
Deseo	0	1	0
Elíptica	0	0	2
Ev. Negativa	0	1	2
Evasiva	0	0	1

Explicación	0	1	0
Imperativo	11	4	10
Instrucción	3	2	2
Necesidad	0	1	0
No repetición	1	4	1
Posposición	6	7	3
Preparatoria	1	0	0
Recriminación	0	0	2
Total	26	26	27

Situación 12

S12. Comienzo planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	2	6	10
Alternativas	0	1	0
Argumentación	2	0	0
Directo	2	3	5
Disculpas	0	3	0
Explicación	0	1	0
Exposición	14	3	4
Imperativo	3	0	0
Información	1	4	2
Interjecciones	0	0	2
Posposición	1	0	1
Preparatoria	0	1	0
Valoración	0	2	2
Total	25	24	26
S12. Final planteamiento	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	0	0	1
Alternativas	5	4	3
Argumentación	1	1	4
Deseo	0	1	0
Directo	0	3	0
Explicación	0	2	0
Exposición	5	5	2
Imperativo	2	1	4
Información	2	0	1
Insinuación	1	0	1
Posposición	2	0	2
Preguntas retóricas	0	0	1
Preparatoria	3	5	3

Recompensa	3	1	4
Recriminación	1	0	0
Valoración	0	1	0
Total	25	24	26

S12. Comienzo desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Alertadores	1	1	3
Alternativas	2	4	1
Argumentación	3	1	3
Consecuencias	1	0	0
Constatación	0	0	1
Directo	1	3	2
Exposición	2	4	6
Imperativo	4	1	3
Incredulidad	1	0	1
Información	6	0	0
Insinuación	0	0	1
Interjecciones	1	0	0
Necesidad	0	2	1
Posposición	0	3	2
Preparatoria	1	2	0
Recompensa	2	1	0
Recriminación	0	0	1
Total	25	22	25
S12. Final desarrollo	**CH**	**CE**	**ES**
Advertencia	0	1	3
Afirmación asertiva	0	1	0
Alternativas	6	3	5
Argumentación	2	1	2
Constatación	0	0	1
Deseo	0	1	0
Directo	0	2	1
Evasiva	0	1	1
Exposición	1	0	1
Imperativo	7	1	1
Información	1	1	0
Necesidad	0	0	1
Posposición	1	2	2
Recompensa	7	8	7
Total	25	22	25